

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CAROLINE BENEZATH RODRIGUES BASTOS

**RECIPROCIDADE NAS TROCAS SOCIAIS DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM ESTUDO SOBRE
ASPECTOS COGNITIVOS, SOCIAIS, AFETIVOS E
MORAIS DO DESENVOLVIMENTO.**

VITÓRIA

2020

CAROLINE BENEZATH RODRIGUES BASTOS

**RECIPROCIDADE NAS TROCAS SOCIAIS DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM ESTUDO SOBRE
ASPECTOS COGNITIVOS, SOCIAIS, AFETIVOS E
MORAIS DO DESENVOLVIMENTO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz.

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

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B327r Bastos, Caroline Benezath Rodrigues, 1989-
Reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes : um estudo sobre aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais do desenvolvimento / Caroline Benezath Rodrigues Bastos. - 2020.
173 f. : il.

Orientador: Sávio Silveira de Queiroz.
Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Psicologia do desenvolvimento. I. Queiroz, Sávio Silveira de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLAUDIA PATROCINIO PEDROZA CANAL - SIAPE 2522690
Departamento de Psicologia Social e Desenvolvimento - DPSD/CCHN
Em 07/10/2020 às 09:02

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/76914?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SAMIRA BISSOLI SALEME - SIAPE 1751239
Diretoria de Assistência Estudantil - DAE/PROAECI
Em 07/10/2020 às 09:42

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/76951?tipoArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por MARIA CRISTINA SMITH MENANDRO - SIAPE 1188489 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGP/CCHN Em 07/10/2020 às 16:08

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/77376?tipoArquivo=O>

Dedicada a todas as pessoas que buscam fazer deste universo um lugar repleto de generosidade, reciprocidade, empatia e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz, meu orientador de Doutorado, de Mestrado e da vida. Obrigada pelo acolhimento, apoio e colaboração durante todos esses oito anos de estudos, pesquisas e muitas trocas sociais repletas de cooperação. Seus ensinamentos e a sua sabedoria foram fundamentais para a construção desta Tese e para a minha construção enquanto psicóloga e docente. A você, toda a minha gratidão!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP/UFES), em especial, à Dra. Heloisa Moulin de Alencar, à Dra. Cláudia Patrocínio Pedroza Canal e à Dra. Claudia Broetto Rossetti, pela essencial contribuição em minha jornada acadêmica.

À Dra. Cláudia Patrocínio Pedroza Canal e à Dra. Daiana Stursa de Queiroz, por enriquecerem muito este estudo no exame de qualificação, e com isso, ampliarem as possibilidades desta pesquisa.

À Dra. Daiana Stursa de Queiroz por aprovar a adaptação e a utilização do Instrumento IANDC neste estudo; e ao autor do vídeo apresentado durante a coleta de dados, por permitir a sua utilização.

À pesquisadora Dra. Allegra Joie Midgett, da University of Carolina at Chapel Hill – EUA, por compartilhar tanto conhecimento sobre a Psicologia do Desenvolvimento no Seminário Internacional “Cross-cultural moral development: implications of moral education” e na oficina de orientação de trabalhos dos laboratórios do PPGP.

Às minhas companheiras de orientações de pesquisa, Dra. Polyana Schimith e Ms. Rovená Esmidre da Silva, e às minhas colegas do PPGP, Dra. Daniela Dadalto Ambrozine Missawa, Ms. Silvia Lorenzoni Perim Seabra, Dra. Leandra Lúcia Moraes Couto, Ms. Mayara Gama de Lima e Ms. Juliana Gomes da Cunha Baltar, por dividirem comigo as dificuldades e as alegrias do percurso profissional.

À Dra. Daniela Dadalto Ambrozine Missawa, à Ms. Silvia Lorenzoni Perim Seabra, e aos nossos orientadores, Dr. Sávio Silveira de Queiroz e Dra. Claudia Broetto Rossetti, pela importante parceria na organização do livro “Temas em Ciência do Desenvolvimento Humano”¹.

A todos os meus alunos pelas trocas sociais e acadêmicas e por tanto conhecimento construído em conjunto.

Aos profissionais da secretaria do PPGP/UFES, que sempre foram muito solícitos e atenciosos, em especial, aos profissionais Antônio Brito e Arin Bernardes.

Às pedagogas da Escola Municipal de Ensino Fundamental onde foi realizada esta pesquisa, pela receptividade e acolhida durante toda a coleta de dados.

Às crianças, aos adolescentes e aos seus responsáveis, agradeço pela participação nesta pesquisa, possibilitando a amplitude de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano.

À Capes e ao PPGP/UFES, pela bolsa de Doutorado que foi fundamental para a concretização deste estudo.

Gratidão, ainda, a todos que estiveram ao meu lado e também contribuíram para esta Tese florescer:

À minha mãe Angela, agradeço por todo o seu amor. Obrigada por sonhar os meus sonhos junto comigo e por se dedicar tanto para torná-los possíveis.

Ao meu pai, Flavio, por sempre me incentivar e por acreditar e torcer pelas minhas conquistas.

À Cindy, pelo verdadeiro companheirismo. Nós, humanos, podemos aprender muito com os animais.

¹ Bastos, C. B. R., Missawa, D. D. A., Seabra, S. L. P., Rossetti, C. B., & Queiroz, S. S. (Orgs.). (2019). *Temas em Ciência do Desenvolvimento Humano*. Jundiaí, SP: Paco Editorial.

Às minhas “Benezath’s”, por toda rede de apoio que vocês, tias e primas, sempre me fornecem.

Aos meus amigos, por tornarem todos esses anos muito mais leves, por compreenderem minha ausência em vários momentos em prol desta Tese e da minha jornada acadêmica, e por vivenciarem comigo tantas histórias inesquecíveis.

Gratidão a Deus pelos meus processos de desenvolvimento e de aprendizado que venho construindo nesta trajetória da vida e por tornar possível a realização deste sonho.

“As coisas tangíveis tornam-se insensíveis à palma da mão. Mas as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão” (Carlos Drummond de Andrade).

Bastos, C. B. R. (2020). *Reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes: um estudo sobre aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais do desenvolvimento*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar como ocorre a reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes. Foram avaliados aspectos cognitivos, sociais e morais do desenvolvimento humano e foi verificado como tais aspectos estão relacionados com a manifestação da reciprocidade nas trocas sociais. Participaram da pesquisa 20 estudantes do 3º ao 8º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na cidade de Vitória-ES, sendo 10 crianças na faixa-etária de 9 a 10 anos e 10 adolescentes na faixa-etária de 13 a 14 anos. Foram utilizados dois instrumentos baseados na Teoria Piagetiana e aplicados com base no Método Clínico Piagetiano. O primeiro trata-se da “Adaptação do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC)”, que classificou as noções de reversibilidade lógica e de conservação de substância, de peso e de volume dos participantes. O segundo instrumento, intitulado “Trocas Sociais e Aspectos Morais no Conto de Fadas ‘A Pequena Sereia’”, classificou o nível de desenvolvimento moral e os tipos de trocas sociais apresentados pelos participantes. A coleta de dados ocorreu na própria escola, foi gravada em áudio e vídeo e as informações foram posteriormente inseridas em protocolos. Os dados foram analisados qualitativamente, também com base no Método Clínico Piagetiano, a partir de critérios e categorias de análise de dados pré-estabelecidas baseadas nos conceitos investigados. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes se encontra na etapa de transição para a aquisição da noção de reversibilidade lógica. A maioria das crianças não

apresentou de forma completa as noções de conservação de substância, de peso e de volume; e a maioria dos adolescentes não apresentou de forma completa as noções de conservação de peso e de volume. Também foi observado que com o avanço das faixas etárias há um progresso em direção à completude das noções cognitivas investigadas. Em relação aos aspectos morais, os resultados apontaram que a maioria dos participantes se encontra na etapa de transição entre a heteronomia e a autonomia, de forma que os adolescentes apresentaram níveis de desenvolvimento moral mais avançados do que as crianças. Além disso, a grande maioria das crianças e dos adolescentes manifestou a reciprocidade moral, a gratidão e o perdão em suas trocas sociais, não havendo diferença em relação às faixas etárias. Porém, grande parte dos participantes não estendeu a necessidade de retribuir moralmente atitudes benevolentes recebidas para trocas sociais que não contemplam vínculos afetivos. Conclui-se que os indivíduos com ausência da noção de reversibilidade lógica e na etapa de transição entre a heteronomia e a autonomia podem apresentar a reciprocidade moral em suas trocas sociais. Por outro lado, conforme esperado, os indivíduos que possuem a noção completa de reversibilidade lógica e de autonomia moral são capazes de apresentar a reciprocidade moral, mas não necessariamente irão manifestá-la em todas as situações. Considerando que a reciprocidade moral implica no respeito mútuo e é importante para a coletividade, enfatiza-se a necessidade de promovê-la nos diferentes tipos de trocas sociais vivenciados pelos indivíduos.

Palavras-chave: Reciprocidade. Trocas Sociais. Reversibilidade Lógica. Desenvolvimento Cognitivo. Desenvolvimento Moral.

Bastos, C. B. R. (2020). *Reciprocity in the social exchanges of children and adolescents: a study on cognitive, social, affective and moral aspects of development*. (Doctoral Thesis). Post-Graduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate how reciprocity occurs in the social exchanges of children and adolescents. Cognitive, social and moral aspects of human development were evaluated in the context of how these aspects are related to the manifestation of reciprocity in social exchanges. Twenty students from the 3rd to the 8th grade of a Brazilian Municipal Elementary School, located in Vitória, Espírito Santo, participated in the research. Of these, 10 were children in between 9 to 10 years old and 10 were adolescents in between 13 to 14 years old. Two instruments based on the Piagetian Theory were used and applied based on the Piagetian Clinical Method. The first is the “Adaptation of the Cognitive Development Level Assessment Instrument (IANDC)”, which classified the participants' notions of logical reversibility and of conservation of substance, weight and volume. The second instrument, entitled "Social Exchanges and Moral Aspects in the Fairy Tale 'The Little Mermaid' ", classified the level of moral development and the types of social exchanges presented by the participants. The data collection took place at the mentioned school, it was recorded on audio and video and the information was inserted in protocols. The data were analyzed qualitatively, also based on the Piagetian Clinical Method, based on pre-established data analysis criteria and categories according to the investigated concepts. The results showed that most of the participants are in the transition stage to acquire the notion of logical reversibility. In general, the children did not fully present the notions of conservation of substance, weight and volume; and the adolescents did not fully present the notions of weight and volume conservation. It was

also observed that with advancing age there is progress towards the completion of the investigated notions. Regarding the moral aspects, the results showed that most of the participants are in the transition stage for the acquisition of moral autonomy, so that the adolescents presented more advanced levels of moral development than the children. In addition, most children and adolescents expressed moral reciprocity, gratitude and forgiveness in their social exchanges, with no difference in relation to age groups. However, in general, the participants did not extend the need to morally reciprocate benevolent attitudes received in social exchanges that do not contemplate affective bonds. It is concluded that individuals with the absence of the notion of logical reversibility and in the transition stage between heteronomy and autonomy can present moral reciprocity in their social exchanges. On the other hand, as expected, individuals who have a complete notion of reversibility and moral autonomy are capable of presenting moral reciprocity but will not necessarily manifest it in all situations. Considering that moral reciprocity implies mutual respect and is important for the community, the need to promote it in the different types of social exchanges experienced by individuals is emphasized.

Keywords: Reciprocity. Social Exchanges. Logical Reversibility. Cognitive Development. Moral Development.

Bastos, C. B. R. (2020). Reciprocidad en los intercambios sociales de niños y adolescentes: un estudio sobre los aspectos cognitivos, sociales, afectivos y morales del desarrollo. (Tesis de Doctorado). Programa de Posgrado en Psicología, Universidad Federal de Espírito Santo.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar cómo se da la reciprocidad en los intercambios sociales de niños y adolescentes. Se evaluaron aspectos cognitivos, sociales y morales del desarrollo humano y se verificó cómo estos aspectos se relacionan con la manifestación de reciprocidad en los intercambios sociales. En la investigación participaron 20 estudiantes de 3° a 8° grado de una Escuela Primaria Municipal ubicada en la ciudad de Vitória-ES, siendo 10 niños en el grupo de edad de 9 a 10 años y 10 adolescentes en el grupo de edad de 13 a 14 años. Se utilizaron y aplicaron dos instrumentos basados en la Teoría Piagetiana y en el Método Clínico Piagetiano. La primera es la “Adaptación del Instrumento de Evaluación del Nivel de Desarrollo Cognitivo (IANDC)”, que clasificó las nociones de los participantes sobre reversibilidad lógica y conservación de sustancia, peso y volumen. El segundo instrumento, titulado “Intercambios sociales y aspectos morales en el cuento de hadas 'La Sirenita'”, clasificó el nivel de desarrollo moral y los tipos de intercambios sociales presentados por los participantes. La recolección de datos se llevó a cabo en la escuela, se grabó en audio y video y luego se insertó la información en protocolos. Los datos fueron analizados cualitativamente, también con base en el Método Clínico Piagetiano, con base en criterios de análisis de datos preestablecidos y categorías basadas en los conceptos investigados. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes se encuentran en la etapa de transición para adquirir la noción de reversibilidad lógica. En general, los niños no presentaron plenamente las nociones de conservación de sustancia, peso y volumen; y los adolescentes no presentaron plenamente

las nociones de conservación de peso y volumen. También se observó que con el avance de los grupos de edad se avanza hacia la completitud de las nociones investigadas. En cuanto a los aspectos morales, los resultados mostraron que la mayoría de los participantes se encuentran en la etapa de transición para la adquisición de autonomía, por lo que los adolescentes presentaron niveles de desarrollo moral más avanzados que los niños. Además, la gran mayoría de niños y adolescentes expresaron reciprocidad moral, gratitud y perdón en sus intercambios sociales, sin diferencia en relación a los grupos de edad. Sin embargo, en general, los participantes no ampliaron la necesidad de corresponder moralmente las actitudes benevolentes recibidas en intercambios sociales que no contemplan vínculos afectivos. Se concluye que los individuos con ausencia de la noción de reversibilidad lógica y en la etapa de transición entre heteronomía y autonomía pueden presentar reciprocidad moral en sus intercambios sociales. Por otro lado, como era de esperar, los individuos que tienen una noción completa de reversibilidad y autonomía moral son capaces de presentar reciprocidad moral, pero no necesariamente la manifestarán en todas las situaciones. Considerando que la reciprocidad moral implica respeto mutuo y es importante para la comunidad, se enfatiza la necesidad de promoverla en los diferentes tipos de intercambios sociales que viven los individuos.

Palabras clave: Reciprocidad. Intercambios sociales. Reversibilidad lógica. Desarrollo cognitivo. Desarrollo moral.

SUMÁRIO

1. Apresentação	20
2. Introdução	22
2.1 Aspectos Cognitivos do Desenvolvimento	22
2.2 Aspectos Sociais e Afetivos do Desenvolvimento	30
2.3 Aspectos Morais do Desenvolvimento.....	37
3. Justificativa	51
4. Problema de Pesquisa	54
5. Objetivos	54
5.1 Objetivo Geral	54
5.2 Objetivos Específicos.....	54
6. Hipótese Inicial	55
7. Aspectos Metodológicos	55
7.1 Variáveis de Estudo.....	55
7.2 Tipo de Estudo	56
7.3 Participantes	56
7.4 Local da Coleta de Dados	58
7.5 Instrumentos.....	59
7.5.1 Adaptação do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC)	59
7.5.2 Trocas Sociais e Aspectos Morais no Conto de Fadas “A Pequena Sereia”	62
7.6 Procedimentos de Coleta de Dados.....	64
7.7 Procedimentos de Análise de Dados	65

7.7.1 Protocolos de Análise de Dados do Instrumento I para a Classificação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo e das Noções de Reversibilidade Lógica e de Conservação de Substância, de Peso e de Volume.	66
7.7.2 Protocolos de Análise de Dados do Instrumento II para a Classificação do Nível de Desenvolvimento Moral.	67
7.7.3 Protocolos de Análise de Dados do Instrumento II para a Classificação dos Tipos de Trocas Sociais.	71
7.8 O Método Clínico Piagetiano.....	74
8. Estudo-Piloto	75
9. Cuidados Éticos	79
10. Resultados e Discussão	80
10.1 Noções de Reversibilidade Lógica.....	81
10.2 Níveis de Desenvolvimento Moral.....	95
10.3 Tipos de Trocas Sociais	106
10.4 Relações entre Aspectos Cognitivos, Sociais e Morais do Desenvolvimento	123
11. Considerações Finais	130
12. Referências Bibliográficas	135
Apêndices	158
Apêndice A. Instrumento I Completo: Adaptação do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC).....	158
Apêndice B. Carta de Autorização para Adaptação e Utilização do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC).....	161
Apêndice C. Instrumento II Completo: Trocas Sociais e Aspectos Morais no Conto de Fadas “A Pequena Sereia”	163

Apêndice D. Carta de Autorização para Utilização do Vídeo “A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado”	167
Apêndice E. Protocolo de Informações da Coleta de Dados	169
Apêndice F. Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	170
Apêndice G. Modelo do Termo de Assentimento.....	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização dos Participantes	57
Tabela 2	Itens de Avaliação do Instrumento I	60
Tabela 3	Critérios de Análise de Dados dos Itens I, II e III do Instrumento I	66
Tabela 4	Categorias de Análise de Dados do Instrumento I para a Classificação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo e da Noção de Reversibilidade Lógica	67
Tabela 5	Critérios de Análise de Dados do Item I do Instrumento II para a Classificação do Tipo de Moral	68
Tabela 6	Níveis de Respostas do Item I do Instrumento II	68
Tabela 7	Critérios de Análise de Dados do Item II do Instrumento II para a Classificação dos Tipos de Sanções	69
Tabela 8	Níveis de Respostas do Item II do Instrumento II	69
Tabela 9	Categorias de Análise de Dados dos Itens I e II do Instrumento II para a Classificação do Nível de Desenvolvimento Moral	70
Tabela 10	Critérios de Análise de Dados dos Itens III e IV do Instrumento II	71
Tabela 11	Categorias de Análise de Dados dos Itens III e IV do Instrumento II para a Classificação dos Tipos de Trocas Sociais	72
Tabela 12	Resultados do Estudo-Piloto	77
Tabela 13	Noções de Reversibilidade Lógica dos participantes	81
Tabela 14	Níveis de Desenvolvimento Moral dos participantes	96

Tabela 15	Tipos de Sanções apresentados no Nível II de Respostas	101
Tabela 16	Tipos de Trocas Sociais apresentados pelos participantes na situação I ..	107
Tabela 17	Tipos de Trocas Sociais apresentados pelos participantes na situação II ...	116
Tabela 18	Relações entre aspectos cognitivos, sociais e morais do desenvolvimento	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Noções de Conservação	91
Figura 2	Noções de Reversibilidade Lógica	94
Figura 3	Níveis de Desenvolvimento Moral	104
Figura 4	Trocas sociais na situação 1	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

α	Indivíduo 1
α'	Indivíduo 2
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHN	Centro de Ciências Humanas e Naturais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IANDC	Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo
IANDM	Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral
I.N.R.C	Transformação idêntica. Inversões. Reciprocidades. Correlativas.
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
PePSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
$\alpha\alpha$	Ação (ou reação) de α sobre α'
$\alpha\alpha'$	Satisfação de α' em relação a α
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
$\alpha\alpha'$	Dívida de α' em relação a α
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
$\alpha\alpha$	Valorização de α por α'

1. Apresentação

Segundo Piaget (1954/2014; 1965/1973), o ser humano alcança a sua forma mais sublime de socialização quando apresenta a reciprocidade moral em suas trocas sociais. Uma troca social é caracterizada pela interação entre duas ou mais pessoas, contemplando as ações e as reações entre elas. Sabe-se que a reciprocidade moral é construída progressivamente durante o desenvolvimento humano, de forma que inicialmente a criança pequena ainda não sente uma necessidade interna de retribuir com benevolência atitudes positivas recebidas. Esse sentimento de dever para com o outro tende a apresentar-se apenas por volta dos sete anos de idade, caracterizando a reciprocidade como um bem moral, a qual é muito mais do que uma troca material, trata-se, na verdade, de uma intensa troca de atitudes que acarreta no enriquecimento mútuo das pessoas que a vivenciam (Piaget, 1954/2014).

Em minha Dissertação de Mestrado em Psicologia (Bastos, 2015) foram investigados aspectos das trocas sociais de 14 crianças do sexo feminino diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH), sendo sete crianças com idades entre 7 e 8 anos e sete crianças com idades entre 10 e 11 anos. Todas as participantes recebiam tratamento multiprofissional para o transtorno em um ambulatório de Pediatria de um hospital público na cidade de Vitória-ES. Os resultados mostraram que, independentemente da faixa etária, a maior parte das trocas sociais estabelecidas foram recíprocas, porém, houve um predomínio do tipo de reciprocidade que não foi caracterizada como uma reciprocidade moral. Também se constatou que a grande maioria das participantes ainda não havia adquirido a noção completa de reversibilidade lógica, a qual, segundo a perspectiva piagetiana, é uma noção cognitiva que assinala o pensamento lógico, a partir de aproximadamente sete anos de idade.

Portanto, diante dos referidos resultados, foi possível concluir que os indivíduos podem apresentar reciprocidade moral em suas trocas sociais mesmo sem possuir a noção completa de

reversibilidade lógica. Além disso, tais resultados levantaram a hipótese de que os indivíduos que possuem a noção de reversibilidade lógica são necessariamente capazes de apresentar reciprocidade moral em suas trocas sociais, mas podem não as exibir em todas as situações, pois outros fatores, como a afetividade e a moralidade, também estão envolvidos na manifestação da reciprocidade, não sendo possível explicá-la apenas com base em aspectos cognitivos (Bastos, 2015). Afinal, a cognição, a socialização, a afetividade e a moralidade são elementos indissociáveis (Bastos, 2015; Bastos & Queiroz, 2019; Piaget & Inhelder, 1966/1994).

Diante disso, o objetivo desta Tese de Doutorado em Psicologia foi investigar como ocorre a reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes. Para responder a este objetivo, foram avaliados aspectos cognitivos, sociais e morais do desenvolvimento e foi verificado como tais aspectos estão relacionados com a manifestação da reciprocidade nas trocas sociais. Este é um estudo que considera o desenvolvimento humano em uma perspectiva psicogenética piagetiana, ou seja, buscou-se compreender o processo de desenvolvimento como uma construção gradual e contínua (Piaget, 1947/2005; 1970/2012).

Os conteúdos deste trabalho serão apresentados a partir da seguinte sequência: introdução, justificativa, problema de pesquisa, objetivos, hipótese inicial, aspectos metodológicos, estudo-piloto, cuidados éticos, resultados e discussão, considerações finais, referências bibliográficas e apêndices. Para uma melhor compreensão teórica dos conceitos estudados, a introdução foi subdividida nos respectivos subtítulos: “Aspectos Cognitivos do Desenvolvimento”; “Aspectos Sociais e Afetivos do Desenvolvimento”; e “Aspectos Morais do Desenvolvimento”. Entretanto, tais aspectos não serão abordados de forma desarticulada. Ao contrário disso, os referidos elementos serão, na realidade, abarcados de maneira complexa e interligada, considerando que a Psicologia do Desenvolvimento Humano compreende o indivíduo de forma completa e integrada, assim como descrito em Barros (2002), Bastos

(2015), Bastos e Queiroz (2019), Dessen e Guedea (2005), Palácios (2004), Papalia e Feldman (2013), Piaget (1947/2013; 1954/2014; 1964/2014), Piaget & Inhelder (1966/1994) e Shaffer e Kipp (2012). Enfim, “é preciso ter sempre em mente que os vários aspectos do processo de desenvolvimento interagem e exercem influência uns sobre os outros” (Barros, 2002, p. 10).

2. Introdução

2.1 Aspectos Cognitivos do Desenvolvimento

O desenvolvimento psicológico humano é um processo que ocorre durante todo o ciclo de vida dos indivíduos, contemplando aspectos físicos, cognitivos, sociais, afetivos e morais (Palacios, 2004; Papalia & Feldman, 2013; Shaffer & Kipp, 2012). De acordo com Piaget (1964/2014), o desenvolvimento evolui em direção a um equilíbrio cada vez mais completo, através de um processo caracterizado pela passagem de um estado com menor equilíbrio para outro com maior equilíbrio, chamado de equilibração progressiva. Piaget (1964/2014) enfatiza que o equilíbrio é móvel e flexível, resultado de uma auto-regulação com tendência intrínseca de “compensação proveniente das atividades do sujeito em resposta às perturbações exteriores” (p. 87), ou seja, a ação é desequilibrada e reajustada diante das modificações que ocorrem dentro ou fora do indivíduo, e cada nova ação tende a um equilíbrio mais estável que o anterior. Assim, “a ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração” (Piaget, 1964/2014, p. 7).

Dessa forma, os estudos piagetianos possuem a perspectiva epistemológica genética. Isto é, trata-se da gênese em Psicologia, compreendida como um processo de transformações sem começos absolutos, de forma que toda gênese parte de uma estrutura e esquema (padrão

organizado de pensamentos e ações que explica os aspectos da realidade) mais elementar e chega a outra estrutura mais complexa, e assim sucessivamente e infinitamente. De forma recíproca, toda estrutura também tem uma gênese que supõe um processo contínuo de construção interligado a estruturas anteriores (Piaget, 1964/2014).

Na perspectiva teórica da Epistemologia Genética “o estudo do desenvolvimento cognitivo pode se dar em duas dimensões: uma geral (o sujeito epistêmico) e outra particular (o sujeito psicológico)” (Silva & Frezza, 2011, p. 192). O sujeito epistêmico está relacionado às características mais amplas de estruturação do pensamento. O sujeito psicológico, por outro lado, é caracterizado por sua subjetividade, particularidade e características pessoais. Trata-se então, de um processo real. Na maioria das vezes, ao longo de suas obras, Piaget dedicou-se ao estudo do sujeito epistêmico (Queiroz, 2000; Silva & Frezza, 2011).

Diante disso, Piaget (1972) descreveu uma sequência de estágios universais do desenvolvimento cognitivo (sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório formal), na qual o indivíduo progride através de edificações gradativas, com impossibilidade de supressão de estágios ou retornos aos estágios já ultrapassados.

Logo, o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas no decorrer de tais estágios é compreendido contemplando necessariamente os seguintes fatores básicos: maturação interna do sistema nervoso; implicações da experiência da realidade física na estrutura da inteligência; transmissão social linguística e/ou educacional; e a já explanada equilíbrio. O conjunto desses quatro fatores constitui o desenvolvimento cognitivo humano, mas isoladamente cada fator é insuficiente para explicá-lo (Piaget, 1972).

Por isso, o autor reconhece que embora a ordem de sucessão dos estágios seja constante, a idade cronológica em que os indivíduos transcorrem cada estágio e se os estágios posteriores serão ou não alcançados, pode variar bastante de acordo com as interferências ambientais e individuais no ritmo do desenvolvimento, uma vez que o ser humano não se submete

passivamente ao seu meio, pelo contrário, é ativo no seu processo evolutivo, age sobre os objetos e os transforma (Piaget, 1947/2013; 1969/2013; 1972).

Diante disso, ressalta-se que todos os níveis do processo evolutivo são fundamentais, pois cada um prepara o pensamento da criança para o estágio/etapa seguinte (Piaget, 1964/2014). Sendo assim, as articulações sucessivas conduzem ao início de um novo estágio do desenvolvimento assinalado por outra coordenação que se diferencia qualitativamente do que constitui o estágio anterior, e, por isso, em cada estágio a criança possui uma configuração particular do pensamento (Piaget, 1964/2014; 1947/2013). Trata-se, então, de uma probabilidade sequencial, na qual o ingresso em um novo estágio só se torna possível e necessário devido ao alcance do estágio imediatamente precedente (Piaget, 1964/2014).

De acordo com Piaget (1969/2013), “o desenvolvimento espontâneo da inteligência, que conduz as ações sensoriomotrizas elementares às operações concretas, e, depois, formais, é assim caracterizado pela constituição progressiva de sistemas de transformações” (p. 30), dos quais dentre seus objetivos está a conquista da noção de reversibilidade lógica. Esta é a capacidade de retornar o pensamento ao seu ponto de partida, ou seja, “de executar uma mesma ação nos dois sentidos de percurso, mas tendo consciência de que se trata da mesma ação” (Battro, 1978, p. 215). Assim, a reversibilidade lógica caracteriza-se pela inversão da operação direta numa operação inversa, assinalando a manifestação de um estado final de equilíbrio móvel (Battro, 1978).

A completude da reversibilidade lógica incide no sentido de inversão e anulação (para operações de classe) e de reciprocidade (para as operações de relações) (Piaget, 1964/2014; Piaget & Inhelder, 1966/1994). O primeiro caso aborda toda operação que pode ser invertida, como, por exemplo, a soma e a subtração (Piaget, 1964/2014; 1969/2013). O segundo caso é observado quando se constata que A corresponde a B e B corresponde a A, de forma recíproca (Piaget & Inhelder, 1966/1994).

A noção de conservação é considerada o critério psicológico que indica o comparecimento das operações reversíveis, e, portanto, da estrutura operatória, uma vez que essa noção é caracterizada pelo pensamento fundado sobre a reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade (Piaget, 1964/2014; 1972; Piaget & Inhelder, 1966/1994). Uma noção de conservação é a capacidade de o indivíduo conservar o invariante de um elemento diante de transformações superficiais da sua dimensão (Piaget & Inhelder, 1966/1994). Existem vários tipos de noções de conservação, tais como as conservações de: quantidade contínua, quantidade descontínua, número, tamanho, peso, volume, comprimento, superfície, conjuntos, entre outras (Goulart, 1983; Piaget & Inhelder, 1962/1975). Segundo Piaget e Inhelder (1962/1975; 1966/1994), as noções de conservação incidem gradativamente, das mais simples às mais complexas, durante a evolução das faixas etárias.

Ressalta-se que a perspectiva psicogenética compreende o desenvolvimento como uma construção contínua (Piaget, 1970/2012), e, por isso, é necessário contemplar que, para além da ausência e da presença de uma noção de conservação, há também um processo de transição entre ambas (Piaget & Inhelder, 1962/1975). Segundo Piaget e Inhelder (1962/1975), o período de transição acontece porque o processo de aquisição de uma noção operatória é gradual. Então em alguns casos, a reversibilidade lógica ainda não é generalizável a todas as situações existentes, apontando para uma semirreversibilidade.

Sendo assim, a ausência das noções de conservação refere-se à ausência da noção de reversibilidade lógica; a transição para a aquisição das noções de conservação (semiconservação) implica na transição para a aquisição da noção de reversibilidade lógica (semirreversibilidade); e a presença das noções de conservação alude a completa noção de reversibilidade lógica (Piaget & Inhelder, 1966/1994).

Desse modo, há inúmeras gradações até se alcançar as noções cognitivas operatórias de conservação e de reversibilidade lógica (Piaget, 1964/2014; Piaget & Inhelder, 1966/1994).

Assim, apesar de a criança já manifestar uma inteligência prática desde o nascimento, a cognição no estágio sensório-motor (até os aproximados dois anos de idade) é assinalada pela rígida irreversibilidade lógica (Piaget, 1964/2014).

Aproximadamente dos dois aos seis anos de idade, no estágio de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, a configuração intelectual ainda é incompleta, e, por isso, a estratégia cognitiva mais provável das crianças é a intuição do retorno do pensamento ao ponto de partida (Battro, 1978). A intuição é característica de um processo de transição (semirreversibilidade) e conduz a uma lógica rudimentar através de uma regulação representativa sem mecanismo operatório (Piaget, 1947/2013). Sendo assim, no estágio pré-operatório, o pensamento ainda não é reversível, porque trata-se de um pensamento intuitivo submetido à percepção (Piaget, 1964/2014).

A razão profunda das não-conservações consiste no fato de a criança raciocinar somente sobre estados ou configurações estáticas, negligenciando as transformações como tais. Para atingir estas últimas, ao contrário, é preciso raciocinar por meio de ‘operações’ reversíveis e estas só se constroem pouco a pouco, por uma regularização progressiva das compensações em jogo (Piaget, 1964/2014, p. 70).

A criança pré-operatória apresenta, então, estruturas pré-lógicas, semirreversíveis, semiequilibradas e raciocina apenas por compensações aproximadas, negligenciando transformações e não apresentando noções de conservação. Logo, as estruturas pré-lógicas prenciam as operações e resultam progressivamente nas estruturas lógicas (Piaget, 1964/2014). Mas “o que falta a estas intuições para se tornarem operatórias e se transformarem, assim, em sistema lógico? Simplesmente, prolongar a ação já conhecida do sujeito nos dois sentidos, de maneira a tornar estas intuições móveis e reversíveis” (Piaget, 1964/2014, p. 29).

Portanto, a reversibilidade funde as operações lógicas. Tais operações são ações interiorizadas enquanto processos de transformações, coordenadas a outras operações e que se compõem em sistemas de agrupamentos reversíveis (Piaget, 1947/2013; 1964/2014; 1969/2013; 1972). Dessa forma, a centração intuitiva pré-operatória evolui progressivamente para a descentração operatória, de forma que a criança consiga raciocinar, simultaneamente, sobre as várias dimensões dos objetos, contemplando as compensações completas entre as transformações (Piaget, 1947/2013).

É apenas no estágio de desenvolvimento cognitivo operatório concreto, por volta dos sete/oito anos de idade, que desabrocham as estruturas lógicas operatórias caracterizadas pelas noções de conservação e de reversibilidade lógica (Piaget, 1964/2014). Nessa etapa, há, então, um sentimento de necessidade de conservação. Isto é, “a conservação não será simplesmente suposta pelo sujeito enquanto indução provável, mas afirmada por ele como uma certeza de seu pensamento” (Piaget, 1947/2013, p. 200).

Assim, por volta dos sete/oito anos de idade, a criança adquire a primeira noção de conservação com reversibilidade lógica. Isto é, ela reconhece a conservação de igualdade de dois elementos mesmo após a modificação do formato de um deles, ou seja, a criança compreende, por exemplo, que um elemento de massa de modelar continuará com a mesma quantidade de massa mesmo após a modificação da sua forma. Para atestar a noção de conservação, esse reconhecimento de igualdade é acompanhado de uma justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão e/ou reciprocidade. E a coerência da justificativa da criança é mantida mesmo após ela ser contra argumentada a outros pontos de vista (Piaget & Inhelder, 1966/1994; Piaget & Inhelder, 1962/1975).

Baseado na perspectiva piagetiana, Dolle (1974/1995, p.126) apresenta exemplos de falas de crianças (diante da modificação do formato de uma bola de massa de modelar) que indicam uma reversibilidade lógica por identidade (“É a mesma coisa, não se tirou nada, nem

se juntou nada”), compensação/reciprocidade (“Está mais comprido, mas está mais fino”) e inversão (“Se fizéssemos de novo a bola, teríamos a mesma coisa que antes, teríamos as mesmas duas bolas, logo é a mesma coisa de massa”). Entretanto, Dolle (1974/1995) e Bastos (2015) afirmam que tais tipos de reversibilidade lógica podem aparecer de forma isolada ou concomitante nas respostas das crianças.

Em continuidade, no decorrer do processo de desenvolvimento do funcionamento cognitivo, no estágio operatório formal, a partir de aproximadamente 11 anos de idade, o raciocínio do adolescente é caracterizado pelo grupo I.N.R.C, fazendo com que o indivíduo passe a ser capaz de apresentar o pensamento abstrato e hipotético-dedutivo (Ramozzi-Chiarottino, 2010). Segundo Piaget (1949/1976), o grupo I.N.R.C abrange: “as inversões N (já em ação nos agrupamentos de classes), as reciprocidades R (já em ação nos agrupamentos de relações), as correlativas C (ou inversas de R) e a transformação idêntica I ” (p. XVIII), de forma que “encontramos um grupo cumulativo de quaternidade tal como $RN = C$, $RC = N$, $NC = R$ e $NCR = I$ ” (p. XVIII).

Sabe-se que há artigos científicos empíricos que verificaram as noções de conservação e de reversibilidade lógica de crianças e adolescentes na perspectiva piagetiana. Bastos e Queiroz (2018a) e Campos, Goldberg, Capellini e Padula (2008) fizeram essa investigação em participantes com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH).

Bastos e Queiroz (2018a) investigaram as noções de conservação de substância e de reversibilidade lógica em 14 crianças com idades entre 7 e 8 anos e com idades entre 10 e 11 anos, diagnosticadas com TDAH. Os resultados dessa pesquisa apontaram que a grande maioria das participantes, de ambas as faixas etárias, ainda não adquiriu as referidas noções, de forma que a etapa de transição para a aquisição das noções é a que contém o maior número de participantes. Campos et al. (2008) buscaram caracterizar o desempenho nas provas operatórias de conservação de quantidades contínuas e descontínuas de seis crianças com

idades entre 8 e 12 anos, diagnosticadas com TDAH. Todos os participantes apresentaram, em grande parte, respostas de não conservação.

Stursa, Queiroz e Enumo (2010) investigaram a noção de conservação de quantidades discretas em pré-escolares na faixa etária de cinco anos a cinco anos e 11 meses, nascidos prematuros e a termo. Participaram da pesquisa 12 crianças nascidas prematuras e com baixo peso e 12 crianças nascidas a termo e com peso acima 2.500 gramas. Os resultados apontaram desempenhos semelhantes entre os participantes dos dois grupos. Além disso, os autores concluíram que os participantes não apresentaram a aquisição completa da noção de conservação de quantidades discretas, comparando com o esperado para a idade.

Desse modo, nota-se a importância das pesquisas que investigam as noções de conservação e de reversibilidade lógica em crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias e em diferentes contextos. Afinal, a perspectiva piagetiana compreende o desenvolvimento cognitivo como um processo de construção contínua a partir de estruturas que são sucessivamente construídas em casa fase. Então, para alcançar o estágio operatório formal, é necessário que o indivíduo possua as aquisições das noções cognitivas do estágio operatório concreto (tais como as noções de conservação e de reversibilidade lógica). Sendo assim, essas são noções importantes porque promovem os elementos do estágio operatório formal: pensamento abstrato, raciocínio hipotético-dedutivo, reflexões espontâneas e destacadas do real e a transposição das operações lógicas do plano da manipulação concreta para o plano das ideias (Piaget, 1964/2014).

A investigação das referidas noções cognitivas também se justifica porque suas aquisições potencializam os processos de aprendizagem (Bastos & Queiroz, 2018a). Rosamilha e Faria (1978), por exemplo, constataram que há associação, em concordância crescente, entre o desempenho nas provas de conservação e o desempenho escolar em matemática. Além disso, Bastos (2015), Bastos e Queiroz (2019) e Lukjanenko (2001) estudaram as relações entre a

noção de reversibilidade lógica e a reciprocidade moral. Os autores constataram que os aspectos cognitivos são indissociáveis aos aspectos sociais, afetivos e morais (embora não se desenvolvam concomitantemente), o que corrobora a concepção de Piaget (1947/2013) de que o pensamento lógico reversível é, necessariamente, um pensamento social.

2.2 Aspectos Sociais e Afetivos do Desenvolvimento

Diante do exposto, ressalta-se que os aspectos cognitivos do desenvolvimento descritos anteriormente estão continuamente relacionados com os aspectos sociais e afetivos do processo evolutivo do ser humano (Barros, 2002; Piaget & Inhelder, 1966/1994). Conforme enfatizam Piaget e Inhelder (1966/1994): “é evidente que a evolução afetiva e social da criança obedece às leis desse mesmo processo geral, visto que os aspectos afetivos, sociais e cognitivos da conduta são, de fato, indissociáveis” (p. 97).

Em relação ao desenvolvimento social, sabe-se que as relações inter-individuais são abundantes, complexas e distintas uma das outras (Piaget, 1947/2013). Sendo assim, a forma como o indivíduo se socializa nos primeiros meses de vida é precisamente diferente do seu “ser social” nas outras faixas etárias em seu ciclo vital (Piaget, 1965/1973). Portanto, a inter-relação entre os aspectos cognitivos e sociais é apontada porque “segundo o nível de desenvolvimento do indivíduo, os intercâmbios estabelecidos por ele com o meio social são de natureza bastante diversa, além de modificarem, por conseguinte, em ricochete, a estrutura mental individual de maneira igualmente diferente” (Piaget, 1947/2013, p. 223).

Desde o nascimento o bebê está imerso em um sistema social que age sobre ele, propagando os valores e as regras da vida social (Piaget, 1947/2013). Mas a criança no estágio sensorio-motor ainda não consegue estabelecer intercâmbios de pensamento, pois até então não há uma “modificação profunda das estruturas intelectuais em decorrência da vida social circundante” (Piaget, 1947/2013, p. 224).

Com o surgimento da linguagem, no estágio pré-operatório, novas relações sociais são estabelecidas, enriquecendo o pensamento da criança e ocasionando o início das primeiras condutas sociais, porém, ainda não existe uma socialização máxima (Piaget, 1947/2013; 1964/2014). Isso ocorre, pois nesse momento prevalece-se um egocentrismo social e cognitivo sinalizado pela dificuldade da criança em distinguir seu ponto de vista do ponto de vista de outras pessoas, e, por isso, a criança reduz os pontos de vista à sua maneira, entendida como única possível (Piaget, 1947/2013; 1964/2014). Trata-se de um egocentrismo deformante, no qual “a relação admitida é relativa à ação do sujeito e não descentrada em um sistema objetivo” (Piaget, 1947/2013, p. 226). Desse modo, no estágio pré-operatório ainda não são realizadas verdadeiras discussões e trocas de opiniões (Piaget, 1964/2014), e, por isso, a criança pequena aceita e repete passivamente as imposições intelectuais alheias, o que não equivale ao raciocínio lógico operatório (Piaget, 1947/2013).

Piaget (1932/1994) enfatiza que há dois principais tipos de relações sociais (coação e cooperação) e cada tipo predomina em um determinado momento do desenvolvimento social. No referido intervalo aproximado de dois a sete anos de idade, no estágio pré-operatório, predomina a coação social, caracterizada pelo respeito unilateral (conjunto de afeição e temor) para com uma autoridade, a partir de uma relação assimétrica de submissão da criança ao adulto (Piaget, 1964/2014). Os adultos, especialmente os cuidadores da criança, são considerados por ela como seres fortes e grandes que devem ser obedecidos obrigatoriamente, produzindo o sentimento de dever do menor para com o maior (Piaget, 1964/2014). Porém, isso não significa que as relações entre crianças e adultos são exclusivamente de coação. A afeição mútua com os pais, por exemplo, conduz à criança a diversas ações não prescritas, tal como a generosidade (Piaget, 1932/1994).

Posteriormente, a relação de cooperação social é predominante a partir de aproximadamente sete anos de idade, no estágio operatório concreto (Piaget, 1965/1973). Esse

tipo de relação interindividual é diferente da imposição observada na coação, pois a cooperação é caracterizada pelo respeito mútuo nas relações sociais simétricas entre indivíduos, que se conferem, de forma recíproca, um valor equivalente, não apenas para uma ação, mas para a própria pessoa (Piaget, 1964/2014). Com o evoluir da idade da criança, o respeito muda de natureza (Piaget, 1932/1994) e “de maneira geral, existe respeito mútuo em toda amizade fundada na estima, em toda colaboração que exclua autoridade” (Piaget, 1964/2014, p. 49).

Nesse estágio operatório concreto há o surgimento de uma socialização propriamente dita (Piaget & Inhelder, 1966/1994). As relações de cooperação socializam a inteligência e possibilitam o agrupamento das operações, constituindo a lógica; e de forma recíproca, o agrupamento operatório torna a criança mais apta para a cooperação, pressupondo, assim, a vida social (Piaget, 1947/2013).

A cooperação é considerada na dimensão da inteligência como “o debate conduzido com objetividade (daí, o debate interiorizado que é a deliberação ou reflexão), a colaboração no trabalho, o intercâmbio de ideias, o controle mútuo (origem da necessidade de verificação e demonstração) etc.” (Piaget, 1947/2013, p. 229). Nesse momento há, então, a liberação gradual do egocentrismo sociocognitivo, ou seja, a lógica advém da coordenação dos diversos pontos de vista com a possibilidade de discussões, início do processo de reflexões e compreensão do ponto de vista alheio a partir de suas diferenciações (Piaget, 1947/2013; 1964/2014; 1969/2013).

A capacidade de compreender que existem diferentes pontos de vista perpassa por um desenvolvimento que irá influenciar na compreensão que a criança possui sobre os outros indivíduos. Frente a isso, é importante assinalar que segundo Palacios, Gonzáles e Padilla (2004), Palacios e Hidalgo (2004) e Harter e Buddin (1987), a referida compreensão alheia contempla, além dos aspectos cognitivos, os aspectos emocionais, de forma que somente a

partir de aproximadamente sete anos de idade, a criança passa a ser capaz de entender que duas emoções podem ocorrer ao mesmo tempo.

Ainda sobre a investigação dos aspectos sociais do desenvolvimento, Tognetta e Assis (2006) observaram uma evolução de crianças de 6 e 7 anos de idade em serem solidárias ao outro, ao vivenciarem ambientes cooperativos repletos de reciprocidade e respeito mútuo. Do mesmo modo, Ricardo e Rossetti (2011) enfatizaram que o próprio conceito de amizade também se modifica ao longo do desenvolvimento infantil, a qual se inicia em uma ideia mais egocêntrica e tende a alcançar um ideal de empatia e companheirismo.

Em suma, compreende-se que a cooperação é o tipo de interação social que contribui para a aquisição da capacidade de reversibilidade lógica, pois a cooperação faz com que a criança passe a considerar o ponto de vista alheio (Piaget, 1965/1973). Nesse sentido, sabe-se que as referidas interações sociais cooperativas podem ser promovidas de diversas formas, desde que contemplem o respeito mútuo entre as pessoas (Piaget, 1947/2013).

Souza e Batista (2008) enfatizam que as brincadeiras entre crianças são formas eficazes de promover a cooperação. Essa é uma questão relevante, pois a literatura aponta a importância da utilização de jogos de regras para a aprendizagem e para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais (Alves & Binchin, 2010; Bastos & Queiroz, 2018a; Caiado & Rossetti, 2009; Costa, 1991; Kishimoto, 2011; Oliveira, 2012; Oliveira & Brenelli, 2008; Rebeiro, Oliveira & Calsa, 2012). Bastos, Missawa e Rossetti (2015), nesta mesma perspectiva, ao estudarem sobre crianças com TDAH, concluíram que é possível pensar o lúdico como uma proposta de avaliação e intervenção no desenvolvimento sociocognitivo infantil.

Além disso, ressalta-se que a promoção das relações de cooperação é necessária porque segundo Piaget (1965/1973) a cooperação social é justamente o tipo de inter-relação responsável por promover o tipo de troca social com o maior grau de qualidade: a reciprocidade

entre as pessoas. Piaget (1965/1973) elaborou a “Teoria dos Valores Qualitativos em Sociologia Estática (Sincrônica)” para demonstrar os diferentes tipos de trocas sociais existentes. Esta teoria é principalmente conhecida como “Teoria das Trocas Sociais (TTS)” e é com o referido título que será abordada neste estudo.

Uma troca social é caracterizada quando uma pessoa provoca uma ação sobre a outra; tal ação é avaliada de acordo com a escala de valores pessoal e singular que corresponde a uma satisfação, prejuízo ou indiferença, gerando uma ação de volta e uma atribuição de valor em relação à pessoa que provocou a ação (Piaget, 1954/2014). Assim, o serviço prestado pelo indivíduo 1 ao indivíduo 2 é um dispêndio para o indivíduo 1, mas é um benefício para o indivíduo 2 e a valorização que resulta daí, é um crédito moral para o indivíduo 1 e uma dívida de reconhecimento para o indivíduo 2. Evidencia-se que cada um desses valores pode ser apresentado também de forma negativa (Piaget, 1965/1973).

Assim, segundo Piaget (1965/1973), toda ação provoca uma ação de volta, e essas ações podem ser materiais, “tal como a transferência de objetos em troca de serviço prestado” (p. 119), ou virtuais, “tal como a aprovação ou censura, estímulo para perseverar ou convite a cessar, uma promessa, etc.” (p. 119).

As trocas sociais são caracterizadas por valores qualitativos, e, por isso, a Teoria das Trocas Sociais utiliza uma axiomática das relações, isto é, esquemas logísticos (e não matemáticos) para expressar as relações entre os valores. Os valores podem ser individuais ou coletivos, como por exemplo, impostos pela moda, pelas regras morais ou jurídicas. O indivíduo pode estabelecer várias escalas de valores que podem ser variáveis ou mais ou menos duráveis, como por exemplo, os valores que correspondem às necessidades de uma confiança mútua (Piaget, 1965/1973).

A Teoria das Trocas Sociais considera a existência de trocas sociais equilibradas e de trocas sociais desequilibradas. Uma troca social equilibrada ocorre quando uma pessoa é

valorizada por outra de forma proporcional à sua ação inicial, isto significa uma troca social com reciprocidade de atitudes e valores entre indivíduos. Por outro lado, uma troca social desequilibrada é caracterizada quando uma pessoa recebe valorização superior ou inferior à sua ação inicial (Piaget, 1965/1973).

Piaget (1965/1973) ressalta a relevância de se estabelecer as trocas sociais equilibradas com reciprocidade durante o desenvolvimento humano. Tais trocas são importantes porque a manifestação das relações interpessoais nas quais os indivíduos aplicam entre si valores pessoais análogos é justamente o que permite a vida social entre duas pessoas ou mais, incluindo a coletividade entre nações (Freitas, 2003).

Porém, até aproximadamente os sete anos de idade, no estágio pré-operatório, há apenas uma tendência à reciprocidade, chamada de reciprocidade espontânea, elementar, simples ou não normativa, pois ainda não é assinalado o sentimento de obrigação moral em retribuir de forma proporcional à ação recebida. Progressivamente, no estágio operatório concreto, por volta dos sete anos de idade, surge a obrigação interna à reciprocidade, caracterizando a reciprocidade moral ou normativa (Piaget, 1932/1994; 1954/2014).

De todo modo, a configuração dos tipos de trocas sociais apresentados irá depender da avaliação da ação pela pessoa que a recebe, de acordo com a sua escala de valores, que pode ser baseada em interesses individuais ou valores coletivos impostos, tais como as regras morais (Piaget, 1965/1973). Inicialmente, a escala de valores da criança pode ser alterada a qualquer momento, uma vez que ela ainda não consegue conservar os sentimentos e os afetos, e, por isso, apresenta apenas sentimentos sociais espontâneos e afetos intuitivos. Ambos são determinados por simples regulações espontâneas que estão à mercê de experiências imediatas, tais como a simpatia (escala de valores comum de forma que as pessoas concordam entre si) e a antipatia (na qual não há escala de valores comum e as pessoas discordam entre si). Então, o indivíduo sente simpatia para com as pessoas que o valorizam (o contrário acontece com a

antipatia), o que supõe uma valorização mútua, mas que pode mudar a todo instante, caracterizando a reciprocidade espontânea (Piaget 1954/2014; 1964/2014).

Progressivamente, a criança passa a conservar os sentimentos e a apresentar uma escala de valores estável devido ao surgimento dos sentimentos morais normativos autônomos (Piaget, 1954/2014), os quais ocorrem quando os valores morais se organizam em sistemas autônomos comparáveis aos agrupamentos lógicos (Piaget, 1964/2014). Essa conservação de sentimentos é responsável pela reciprocidade normativa, que advém quando a partir de um serviço/atitude prestado, dois sujeitos sentem a necessidade de se valorizarem de forma recíproca (Piaget, 1965/1973).

Os estudos de Bastos (2015), Bastos, Canal e Queiroz (2015) e Bastos e Queiroz (2018b; 2019) buscaram verificar, a partir de uma perspectiva psicogenética, os tipos de trocas sociais manifestados por crianças. Bastos et al. (2015) concluíram que houve predomínio de trocas sociais equilibradas em crianças de sete e 10 anos de idade. Bastos (2015) e Bastos e Queiroz (2018b) constataram que crianças com TDAH, com idades entre sete e oito anos e com idades entre 10 e 11 anos, também apresentaram trocas sociais equilibradas, incluindo a manifestação da reciprocidade normativa. Do mesmo modo, Bastos e Queiroz (2019) observaram que os participantes da sua pesquisa, com nove anos de idade, apresentaram equilíbrio em suas trocas sociais e reciprocidade como um bem moral.

Sabe-se que as reações de altruísmo e partilha podem ser observadas precocemente, quando, por exemplo, um bebê de 12 meses entrega seu brinquedo para outra criança. Entretanto, tais reações não são consideradas uma reciprocidade máxima, pois é preciso haver uma regra coletiva para que exista uma autêntica igualdade e uma legítima necessidade de reciprocidade. Isso só ocorre a partir de um processo de desenvolvimento sociocognitivo, no qual surge a consciência de um equilíbrio ideal fundado nas ações e reações entre os indivíduos (Piaget, 1932/1994). Apesar dessa conquista ocorrer no estágio operatório concreto, ressalta-

se que importantes transformações continuam ocorrendo no estágio operatório formal, no qual “as conquistas próprias da adolescência asseguram ao pensamento e à afetividade um equilíbrio superior ao que existia na segunda infância” (Piaget, 1964/2014, p. 54).

Portanto, é importante ressaltar que para Piaget (1964/2014) “existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação” (p. 30). Assim, compreende-se que não há ação puramente estrutural/intelectual ou puramente energética/afetiva, pois, esses dois elementos, embora distintos, implicam-se mutuamente e intervêm entrelaçados em todas as condutas humanas (Piaget, 1947/2013; 1964/2014).

As operações, com efeito, sempre comportam uma possibilidade de troca, de coordenação assim interindividual como individual, e esse aspecto cooperativo constitui condição *sine qua non* da objetividade da coerência interna (equilíbrio) e da universalidade das estruturas operatórias. Tais considerações mostram que as construções e a descentração cognitivas, necessárias à elaboração das operações, são inseparáveis de construções e da descentração afetivas e sociais. Mas o termo social não deve ser entendido no sentido único, demasiado estreito embora já muito amplo, das transmissões educativas, culturais ou morais: trata-se mais ainda de um processo interindividual de socialização, cognitivo, afetivo e moral ao mesmo tempo (Piaget & Inhelder, 1966/1994, p. 83).

2.3 Aspectos Morais do Desenvolvimento

Corroborando a concepção piagetiana, ao estudar o desenvolvimento sociocognitivo, Bastos (2015) observou a necessidade de incluir o estudo de aspectos morais para compreender o desenvolvimento humano. Na mesma perspectiva, Seabra (2015) relatou a relevância de

articular a moralidade com a cognição e com a afetividade para a compreensão do indivíduo. A partir dos resultados de sua pesquisa, Dias (2013) também afirmou que as questões afetivas são importantes para o desenvolvimento moral. Do mesmo modo, Souza (2012) enfatizou essa interação ao afirmar que os aspectos morais se situam entre os aspectos cognitivos e afetivos.

Para Piaget (1932/1994) existem duas morais: a moral heterônoma e a moral autônoma. A primeira infância contempla essencialmente a heteronomia moral, a qual Piaget (1932/1994; 1964/2014) refere-se como a moral do dever, da autoridade e da obediência, pois o dever é tão-somente a aceitação das regras impostas externamente como produto da coação moral. Essa tendência em considerar os deveres se impondo de forma obrigatória é chamada de realismo moral (Piaget, 1932/1994).

Os primeiros sentimentos morais são intuitivos e se originam do respeito unilateral da criança em relação ao adulto, é por isso que o correto para a criança pequena é sempre o que é fixado por uma vontade externa a ela, enquanto o “mal” é a ação guiada pela sua própria opinião (Piaget, 1932/1994; 1964/2014). Na heteronomia ainda não há um sentimento de justiça propriamente dito, uma vez que o “bem” não é um ideal da consciência e não pode ser visto como oposição ao dever (Piaget, 1932/1994). Portanto, “a primeira moral da criança é a de obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais” (Piaget, 1964/2014, p. 32).

Em vista disso, as crianças heterônomas não compreendem as regras em sua essência, mas sim, ao pé da letra, e as consideram como sagradas, imutáveis e obrigatórias, provindas de uma autoridade (Piaget, 1932/1994; 1964/2014). Porém, “lembramo-nos que a regra heterônoma, por mais respeitada que seja pela consciência do indivíduo, não é necessariamente observada na vida real” (Piaget, 1932/1994, p. 237). Ademais, tais crianças julgam as ações de acordo com a gravidade do dano material e não com a intencionalidade, o que só será invertido posteriormente (Piaget, 1932/1994).

Sabe-se que são justamente as relações de coação que promovem a heteronomia moral, assim como são as relações de cooperação que promovem a autonomia moral ou a moral do bem. Todavia, entre as duas morais que se sucedem, é possível observar uma fase intermediária de internalização e generalização das regras, mas na qual ainda residem regras que comumente se impõem externamente e não como um ideal da consciência, trata-se, então, de uma semiautonomia (Piaget, 1932/1994).

Dessa forma, na medida em que as crianças ganham idade, o conformismo obrigatório às regras progressivamente desaparece (Piaget, 1932/1994). A partir de aproximadamente sete anos de idade, a moral intuitiva da heteronomia vai, aos poucos, dando lugar a moral da autonomia, através da cooperação, na qual o respeito deixa de ser unilateral e se torna mútuo (Piaget, 1964/2014).

A cooperação e o respeito mútuo tornam possível o surgimento de novos sentimentos morais, tais como a honestidade, o companheirismo e a reciprocidade, os quais são sentimentos morais internos, diferentes dos derivados da obediência inicial à vontade externa (Piaget, 1964/2014). Com efeito, “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (Piaget, 1932/1994, p. 155).

A autonomia moral é caracterizada pela presença de um ideal da consciência considerado como necessário e independente da regra externa (Piaget, 1932/1994). Então, para as crianças maiores, as regras antigas podem mudar e podem surgir novas regras se houver acordo mútuo (Piaget, 1932/1994; 1964/2014). É nessa etapa que as crianças passam a julgar de acordo com a intencionalidade da ação e não com a gravidade do dano material (Piaget, 1932/1994). De tal modo, “a cooperação constitui, em definitivo, o fenômeno social mais profundo, o mais bem fundado psicologicamente: desde que o indivíduo escapa à coação da

idade, tende para a cooperação, como a forma normal do equilíbrio social” (Piaget, 1932/1994, p. 89).

Dentre os estudos psicogenéticos piagetianos sobre o desenvolvimento moral, Marques (2015) investigou aspectos morais em 20 crianças e adolescentes com TDAH, sendo 10 participantes com 10 anos de idade e 10 participantes com 15 anos de idade. Foi utilizado o Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM). Os resultados mostraram que as crianças apresentaram níveis inferiores em relação aos adolescentes e ambos apresentaram defasagem em comparação com a teoria piagetiana. Nessa mesma perspectiva e também a partir do IANDM, Queiroz (2014) e Queiroz, Queiroz e Ortega (2017) investigaram aspectos do desenvolvimento moral de 20 crianças de 7 e 10 anos de idade, inseridas em um projeto para inclusão social. Os resultados mostraram que as crianças de 10 anos apresentaram níveis superiores em relação as crianças de 7 anos.

Seabra (2005) e Seabra e Rossetti (2006) também investigaram aspectos morais do desenvolvimento infantil em 24 crianças de 6, 7, 10 e 11 anos de idade. O instrumento utilizado foi o conto de fadas “João e Maria” na versão multimídia. As autoras concluíram que a maioria das crianças apresentou um posicionamento mais heterônomo ao julgar as ações dos personagens do conto. Os estudos de Marques (2015), Queiroz (2014), Queiroz et al. (2017), Seabra (2005) e Seabra e Rossetti (2006) corroboraram a perspectiva piagetiana de que há uma evolução do desenvolvimento moral durante a infância e adolescência, cujo objetivo é o alcance da autonomia moral.

Sabe-se que é na autonomia moral que a cooperação e a reciprocidade resultam no desenvolvimento da noção de justiça, de forma que “a consequência afetiva, especialmente importante, do respeito mútuo, é o sentimento de justiça” (Piaget, 1964/2014, p. 51). A regra de justiça, considerada a regra de equilíbrio das relações sociais, predomina na medida em que aumenta a solidariedade entre as crianças (Piaget, 1964/2014).

Piaget (1932/1994) enfatizou que é necessário relacionar o estudo da noção de justiça com o estudo dos julgamentos das crianças referentes às sanções. O autor enfatiza a existência da justiça retributiva e da justiça distributiva ou igualitária. A primeira é determinada pela proporcionalidade entre o ato e a sanção e a segunda define-se pelas noções de igualdade e equidade, sendo a última considerada a forma mais profunda da própria justiça (Piaget, 1932/1994).

Segundo Piaget (1932/1994), há dois tipos de sanções na justiça retributiva: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade. A sanção expiatória possui um caráter arbitrário, isto é, não há relação entre a natureza do ato sancionado e o conteúdo da sanção, como por exemplo, punir uma mentira com um castigo corporal. Sanções expiatórias estão relacionadas com a coação pois tentam reconduzir o indivíduo à obediência das regras transgredidas que são impostas exteriormente por uma autoridade. A sanção por reciprocidade deriva da ideia de igualdade e cooperação, pois a regra não é mais imposta exteriormente, mas sim admitida no interior do indivíduo, constituindo uma relação de reciprocidade necessária entre este e seus semelhantes (Piaget, 1932/1994).

Porém, a noção de sanção por reciprocidade também se transforma durante o processo evolutivo, podendo ser disposta da mais severa para a menos severa. São elas: (1) exclusão do indivíduo do seu grupo social quando se rompe com a regra do grupo; (2) fazer o indivíduo suportar as consequências naturais de seus atos; (3) privar o indivíduo de algo que ele abusou (contempla uma mistura de elementos dos dois tipos anteriores); (4) fazer ao indivíduo o que ele próprio fez de errado (reciprocidade simples ou propriamente dita); (5) fazer o indivíduo restituir o seu erro (reciprocidade retributiva); (6) e repreender sem punir autoritariamente, de forma a fazer o indivíduo compreender que rompeu com o elo da solidariedade (Piaget, 1932/1994).

Piaget (1932/1994) concluiu que “parece haver evolução, com a idade, no julgamento de justiça retributiva: os pequenos são mais levados para sanção expiatória e os maiores para a sanção por reciprocidade” (p. 165). Barreiro (2009) e Jose (1990) corroboraram a concepção piagetiana sobre a evolução da noção de justiça. Barreiro (2009) investigou o desenvolvimento da justiça em indivíduos de 6 a 17 anos. A autora constatou que os argumentos utilizados para justificar a crença em um mundo justo se alteram durante o processo de desenvolvimento: primeiramente os argumentos são baseados na justiça imanente, isto é, as crianças acreditam que as coisas ou a natureza podem punir automaticamente as transgressões cometidas. Mas com o avanço intelectual, os argumentos se pautam na reciprocidade social e no mérito pessoal. Do mesmo modo, Jose (1990) também investigou as crenças em um mundo justo e constatou que as crianças utilizam julgamentos de justiça imanente.

Mesmo não se tratando de estágios gerais, Piaget (1932/1994) constatou a existência de três períodos/fases no desenvolvimento da justiça na criança. No primeiro período, até aproximadamente 7/8 anos de idade, a justiça ainda está subordinada à autoridade adulta e a criança não diferencia as noções de justo/injusto das noções de dever/desobediência, o que corresponde a heteronomia moral. Nesse período, a justiça retributiva tem primazia sobre a justiça distributiva e a sanção expiatória predomina sobre a sanção por reciprocidade, de forma que quanto mais severa for a sanção, mais justa ela é considerada e mais apto estará o indivíduo a cumprir o seu dever (Piaget, 1932/1994).

No segundo período, aproximadamente dos 7/8 aos 11 anos de idade, há o desenvolvimento progressivo da autonomia. No campo da justiça retributiva, as únicas sanções consideradas como legítimas são as decorrentes da reciprocidade, pois o valor de uma punição não é mais medido pela sua severidade. No campo da justiça distributiva, há prevalência da igualdade (igualitarismo progressivo) (Piaget, 1932/1994).

No terceiro período, a partir de aproximadamente 11/12 anos de idade, surge o sentimento de equidade, ou seja, desenvolve-se a relatividade no igualitarismo como a forma mais refinada de justiça (Piaget, 1932/1994). Dessa forma, “no campo da justiça retributiva, isto se reduz a não mais aplicar a todos a mesma sanção, mas em considerar as circunstâncias atenuantes de alguns” (Piaget, 1932/1994, p. 238). Já na área da justiça distributiva, “trata-se em não mais conceber a lei como igual para todos, mas em considerar as circunstâncias pessoais de cada um. [...] Longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes” (Piaget, 1932/1994, p. 238).

Portanto, com a evolução da idade das crianças, a justiça distributiva tende a ocupar lugar de superioridade em relação à justiça retributiva (isso ocorre a partir de 9 anos de idade e se estabelece principalmente aos aproximados 12/13 anos de idade) (Piaget, 1932/1994). O oposto acontece em idades precedentes (Piaget, 1932/1994).

As ideias igualitárias se impõem, em função da cooperação, e constituem, assim, uma forma de justiça que, sem estar em contradição com as formas evoluídas da justiça retributiva (a sanção por reciprocidade é devida, justamente aos progressos destas noções), se opõe às formas primitivas de sanção e termina, mesmo, por fazer que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que haja conflito entre elas (Piaget, 1932/1994, p. 200).

Desse modo, levando em consideração que a reciprocidade abarca dois aspectos: uma reciprocidade simples e uma reciprocidade ideal (normativa ou moral), Piaget (1932/1994) destaca que a reciprocidade ideal permite ultrapassar a noção de reciprocidade das crianças pequenas. Essa noção é “quase sempre entendida, quando de sua aparição, como uma espécie de vingança regulamentada ou de lei de talião na expressão quase matemática” (p.179-180).

Porém, no percurso do desenvolvimento, a reciprocidade se direciona para a moral do perdão e para a moral da compreensão. Posto assim, a criança se dá conta, durante o seu desenvolvimento, “de que não há reciprocidade possível senão no bem” (Piaget, 1932/1994, p.180). É por essa razão que, no campo da justiça retributiva, após ter acolhido o princípio das sanções por reciprocidade, a criança, muitas vezes, passa a compreender que todo aspecto material de punição na sanção é inútil, pois o imprescindível é fazer o culpado perceber que sua ação é ruim porque rompe com as regras de cooperação (Piaget, 1932/1994). Logo, “o preceito: ‘Não faça aos outros o que não queres que te façam’ sucede, assim, à igualdade brutal. A criança coloca o perdão acima da vingança, não por fraqueza, mas porque com a vingança ‘não terminaremos nunca’” (Piaget, 1932/1994, p. 242).

São escassos os estudos nacionais sobre o desenvolvimento do sentimento do perdão durante a infância. Rique, Camino, Formiga, Medeiros e Luna (2010) examinaram as relações teóricas entre a consideração empática, a tomada de perspectiva e o perdão interpessoal em 200 participantes, com idades entre 14 e 46 anos. Os autores compreendem a consideração empática como a capacidade de simpatizar com outra pessoa; a tomada de perspectiva como a diferenciação de pontos de vista; e o perdão como a capacidade de relevar o ressentimento. Os resultados mostraram que “a consideração empática relaciona-se positivamente com a tomada de perspectiva e ambas influenciam positivamente o perdão” (p. 515).

Ainda em relação aos estudos sobre o perdão interpessoal, Rique e Camino (2010) investigaram sobre a intensidade da mágoa, afetos, julgamentos e comportamentos de vítimas em relação ao ofensor. Participaram da pesquisa 200 brasileiros e 394 estadunidenses, incluindo jovens e adultos entre 18 e 99 anos de idade. Os resultados de ambas as culturas mostraram que as pessoas perdoaram espontaneamente, mas não de forma completa. Os autores concluíram que “o perdão mostrou-se negativamente correlacionado com a intensidade da

mágoa; foi oferecido em maior grau à família e aos amigos do que a estranhos e a colegas de trabalho; e as pessoas perdoaram mais pelos julgamentos do que pelos afetos” (p. 525).

Como visto, para Piaget (1932/1994) a manifestação do sentimento de perdão possui um papel relevante no desenvolvimento das trocas sociais. Tal como o perdão, também é necessário abordar a relevância da manifestação da gratidão durante o desenvolvimento infantil. Afinal, o sentimento de gratidão é o responsável por provocar o equilíbrio nas trocas sociais a partir da reciprocidade normativa (Piaget, 1965/1973). A gratidão é o reconhecimento de que se deve retribuir com o bem a benevolência recebida (Comte-Sponville, 1999).

Corroborando essas informações, diversas pesquisas nacionais evidenciam que o sentimento de gratidão e de obrigação à reciprocidade, através da retribuição como um bem moral, desenvolve-se ao longo da infância, com o aumento das idades (Castro, Rava, Hoefelmann, Pieta & Freitas, 2011; Freitas, Mileski & Tudge, 2011; Freitas, Silveira & Pieta, 2009a; 2009b; Rava & Freitas, 2013; Tudge, Freitas, Mokrova, Wang & O’Brien, 2015; Vale, 2012).

Dentre as pesquisas que investigaram o desenvolvimento da gratidão, Castro et al. (2011) examinaram se crianças de três faixas etárias (5-6, 7-8 e 11-12) sentiam a necessidade de retribuir uma ajuda recebida. Os resultados mostraram que a retribuição como um bem moral foi manifestada apenas em crianças de 11-12 anos de idade. Freitas et al. (2011) averiguaram o juízo moral sobre ingratidão de crianças com idades entre 5-6, 8-9 e 11-12 anos. Os autores constataram que a maioria dos participantes reprovou ações de ingratidão e que a reciprocidade prevaleceu entre as crianças a partir de 8 anos de idade.

Tudge et al. (2015) analisaram a expressão de gratidão em 358 participantes norte-americanos, com idades entre 7 e 24 anos, e concluíram que crianças mais novas (entre 7 e 10 anos) apresentaram principalmente a gratidão concreta (não considerando o desejo do benfeitor), enquanto os participantes mais velhos (11-14 anos) apresentaram, sobretudo, a

gratidão conectiva, isto é, consideraram o desejo do benfeitor. Assim, nota-se que a reciprocidade ideal se estabelece na vida social quando os princípios morais se estabelecem cognitivamente (Piaget, 1932/1994).

Considerando que segundo Piaget (1965/1973) o sentimento de gratidão possui um papel importante no processo de desenvolvimento das trocas sociais, é relevante retomar as pesquisas empíricas nacionais recentes que buscaram verificar a manifestação da gratidão nas trocas sociais infantis. Bastos (2015) e Bastos e Queiroz (2018b) averiguaram aspectos das trocas sociais de 14 crianças com TDAH, com idades entre sete e oito anos e com idades entre 10 e 11 anos. O instrumento contemplou a apresentação de recortes de histórias em quadrinhos que apresentam situações de trocas sociais entre os personagens, seguida de uma entrevista clínica piagetiana. Os autores constataram que as crianças apresentaram o sentimento de gratidão e de reciprocidade normativa em suas trocas sociais.

Bastos e Queiroz (2019) investigaram as relações entre os aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano. O sentimento de gratidão e a reciprocidade normativa foram manifestados nas trocas sociais de duas crianças com nove anos de idade que participaram da pesquisa. Nota-se, então, as relações entre o desenvolvimento da gratidão (necessidade interna de retribuir moralmente uma ação benevolente recebida), a manifestação da reciprocidade nas trocas sociais e a evolução cognitiva:

As normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade, origem da lógica das relações, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. [...] A razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em ‘se situar’ para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em

proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (Piaget, 1932/1994, p. 91).

No mesmo período em que se desenvolvem as operações intelectuais e os sentimentos morais autônomos, também se desenvolve uma função de surgimento tardio que Piaget (1964/2014) nomeou como “vontade”. Sabe-se que durante um conflito entre um prazer tentador e um dever, há uma tendência inferior mais forte (prazer tentador) e uma tendência superior mais frágil (dever) (Piaget, 1964/2014). Na primeira infância a impulsividade prevalece impedindo a orientação dos sentimentos, mas com o aumentar das idades, há uma regulação da motivação (necessidade e interesse), de forma que o equilíbrio final é o ato da vontade que “consiste, portanto, não em seguir a tendência inferior e forte (ao contrário, falasse, neste caso, de um fracasso da vontade ou de uma ‘vontade fraca’), mas em reforçar a tendência superior e frágil, fazendo-a triunfar” (Piaget, 1964/2014, p. 53).

Portanto, para Piaget (1964/2014) a vontade é uma regulação (da energia) reversível que atua precisamente como uma operação lógica em que o raciocínio operatório corrige a aparência perceptiva (tendência inferior e forte), retornando ao estado antecedente (tendência superior e fraca). Desse modo, “quando o dever é momentaneamente mais fraco que um desejo definido, ela restabelece os valores segundo sua hierarquia anterior e postula sua conservação ulterior, fazendo, assim, primar a tendência de menor força, reforçando-a” (Piaget, 1964/2014, p. 54).

Diante disso, enfatiza-se que o conceito de vontade discutido em Piaget (1964/2014) está atrelado ao conceito de personalidade para o autor, pois a personalidade implica em um programa de vida, a partir da organização autônoma das regras e dos valores e a afirmação da vontade. Sendo assim, a construção da personalidade tem início entre aproximadamente oito e

12 anos de idade, porém, é durante a adolescência, com a inserção no mundo social dos adultos, que o indivíduo conquista a personalidade em sua vida afetiva, contemplando, então, o ato da vontade. Desse modo, na construção da personalidade, a afetividade, progressivamente, liberta-se do eu para se submeter à cooperação, e isso só acontece devido a reciprocidade.

Os conceitos de vontade e de personalidade também são demonstrados por Kant (1788/2013). O filósofo afirma que a personalidade humana objetiva um fim primordial e a vontade constitui a condição inicial da moralidade humana como uma necessidade moral absoluta, isto é, como um imperativo categórico, no qual a vontade inteiramente boa é aquela que pode ser construída como uma lei universal.

Kant (1788/2013) fundamenta: “age de tal modo que possas tratar sempre a humanidade, seja em tua pessoa, seja na do próximo, como um fim; não te sirvas jamais disso como um meio” (p. 13). É por isso que o princípio da moral se fundamenta na razão autônoma e a autonomia da vontade é, ao mesmo tempo, a vontade livre, pois, para Kant (1788/2013), a liberdade plena situa-se no conceito da moral, de forma que o esforço das ações humanas “deve partir de dentro para fora, porquanto a virtude perde todo o seu valor ao deixar-se subjugar por uma imposição de natureza exterior” (p. 10).

Piaget faz apropriações de termos kantianos, o que torna o estudo da moral em Kant importante para a melhor compreensão dos termos piagetianos (Boto, 2001; Freitas, 2003; Queiroz, Ronchi & Tokumaru, 2009). Boto (2001), ao analisar as concepções de autores clássicos sobre ética, compreende que Piaget contempla a ética da reciprocidade, e retoma que para Kant a vontade moral é o “agir de acordo com virtudes éticas universalmente válidas” (p. 133). De todo modo, para ambos os autores (Piaget e Kant), a vontade é a grande reguladora dos valores morais (Queiroz et al., 2009). Em síntese:

Na medida em que a cooperação entre os indivíduos coordena os pontos de vista em uma reciprocidade que assegura tanto a autonomia como a coesão, e, na medida em que, paralelamente, o agrupamento das operações intelectuais situa os diversos pontos de vista intuitivos em um conjunto reversível, desprovido de contradições, a afetividade entre os sete e os doze anos, caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva (Piaget, 1964/2014, p. 49).

A inter-relação entre os aspectos sociais e morais do desenvolvimento humano também pode ser notada quando La Taille (1992) elucida que a teoria piagetiana contempla o social de acordo com o ponto de vista da ética, já que a decisão em agir pela coação ou pela cooperação depende de uma atitude moral. Deste modo, uma pessoa que possui condições cognitivas de agir pela cooperação, pode decidir agir pela coação, já que “o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao pleno exercício da cooperação, mas não condição suficiente, pois uma postura ética deverá completar o quadro” (La Taille, 1992, p. 20).

Nessa mesma perspectiva, Camargo e Becker (2012) apontam a trajetória do conceito de cooperação na Epistemologia Genética Piagetiana e enfatizam que a cooperação é responsável por interligar os aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento humano. Em relação aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, a cooperação é compreendida como um método de trocas sociais pautado na reciprocidade, em que o indivíduo contrapõe o seu ponto de vista a outras formas de pensar e após analisá-lo, pode ou não mantê-lo. Por outro lado, os aspectos morais do desenvolvimento se relacionam com a cooperação como produto, incluindo: a personalidade, o respeito mútuo e a solidariedade, todos fundamentados na autonomia.

Também trazendo a inter-relação entre os diversos elementos do desenvolvimento, Stoltz (2002), após a análise das interações sociais, familiares e escolares de crianças, concluiu que há indícios de que o maior ou menor desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e morais está “relacionado aos questionamentos e desafios que o meio realiza sobre os atos da criança, seja no domínio moral ou intelectual, promovendo sucessivas tomadas de consciência” (p. 324).

Dessa maneira, como uma possibilidade para a promoção do desenvolvimento moral, Fonseca, Couto, Alencar e Lima (2019) abordam a importância da educação em valores morais (EVM) no contexto escolar. Ressalta-se que a EVM se refere às práticas que buscam formar indivíduos autônomos, orientados por princípios universais de justiça, generosidade, dignidade, etc. (Couto, Lima & Alencar, 2019; Fonseca et al., 2019). Assim, a escola é considerada um espaço privilegiado para que ocorra, por via da EVM, debates de temas relevantes para a sociedade, como por exemplo: violência, bullying, ética, honra, entre outros (Fonseca et al., 2019).

Os resultados da dissertação de Bastos (2015) também foram ao encontro desta referida interseção entre a cognição, afetividade e moralidade e levantaram a seguinte hipótese, a qual será avaliada como hipótese inicial nesta atual pesquisa: os indivíduos que possuem a capacidade de reversibilidade lógica são necessariamente capazes de apresentar reciprocidade moral em suas trocas sociais, mas podem não as exibir em todas as situações, pois outros fatores, como a afetividade e a moralidade, também estão envolvidos na manifestação da reciprocidade, não sendo possível explicá-la apenas com base em aspectos cognitivos, visto que todos os aspectos do desenvolvimento estão entrelaçados.

3. Justificativa

Piaget (1954/2014; 1965/1973) afirma que a reciprocidade moral é o tipo de troca social que contempla o nível mais elevado de socialização humana. Além disso, o autor ressalta que esse tipo de reciprocidade parece estar relacionado com diversos aspectos (cognitivos, sociais, afetivos e morais) do desenvolvimento, tais como: socialização do pensamento, descentração do eu, liberação do egocentrismo sociocognitivo, noções de conservação e de reversibilidade lógica, conservação de afetos, apresentação de sentimentos como perdão, generosidade e gratidão, desenvolvimento da autonomia moral, construção da personalidade e do ato da vontade, entre outras características fundamentais do desenvolvimento referentes aos estágios operatório concreto e formal (Piaget, 1932/1994; 1954/2014; 1964/2014). Assim, é socialmente relevante compreender como ocorre a reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes.

Entretanto, embora seja necessário compreender como se desenvolve e como ocorre a reciprocidade nas trocas sociais humanas, a revisão de literatura constatou que, apesar da reciprocidade ser um tema amplamente estudado, há carência de trabalhos que abordam esta temática na perspectiva psicogenética piagetiana, aumentando a relevância científica da realização desta pesquisa.

Realizamos um levantamento de artigos científicos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado publicados nos seguintes portais de periódicos e nas bases de dados científicas: Portal de Periódicos Capes, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS Psicologia Brasil), Index Psi Periódicos Técnico-Científicos, Indexi Psi Teses, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Para a busca das publicações foram utilizados de forma combinada em todos os índices (ou seja, no título, no resumo e/ou no assunto), os seguintes descritores: “reciprocidade” e “trocas sociais”; “reciprocidade” e “troca social”; “reciprocidade” e “desenvolvimento moral”; “reciprocidade” e “reversibilidade”; “reciprocidade” e “Piaget”; “Piaget” e “trocas sociais”; e “Piaget” e “troca social”. Os referidos descritores foram escolhidos de forma a abarcar o maior número possível de trabalhos existentes que abordam a reciprocidade na perspectiva deste estudo.

Do total de 253 trabalhos encontrados, 18 artigos abarcam aspectos da teoria piagetiana em investigações teóricas ou empíricas de diversas temáticas, são eles: Boto (2001), Caiado e Rossetti (2007), Camargo e Becker (2012), Carli e Silva (2019), Cogo (2006), Ferreira, Caseiro e Cruz (2017), Freitas, Kovaleski e Boing (2005), Freitas, Silveira e Pieta (2009), Queiroz et al. (2009), Monte e Sampaio (2012), Rebeiro, Oliveira e Calsa (2012), Penazzo, Curto e Guedes (2003), Saleme e Queiroz (2009), Salles e Alencar (2018; 2019), Schliemann (1983), Souza (2011) e Tognetta e Assis (2006).

A fim de garantir a abrangência dos trabalhos encontrados, também foram contempladas as teses e as dissertações, cujo trabalho de busca resultou na seleção de 43 obras que incluem elementos da teoria piagetiana: Alencastro (2013), Alves (2018), Amaral (2017), Archangelo (2010), Barbosa (2018), Barreto (2017), Bastos (2015), Benetti (2009), Caiado (2012), Camargo (2012), Coan (2005), Coberlini (2015), Cogo (2009), Dias (2013), Ersching (2007), Farias (2017), Fontanive (2017), Gonçalves (2009), Isaia (2008), Laer (2014), Lago (2007), Lepre (2001), Lima (2012), Lukjanenko (2001), Martins (2005), Moura (2019), Oliveira (2005), Palangana (1990), Rizzieri (2008), Rojas (2015), Paulino (2001), Saleme (2007), Santos (2008), Smaniotto (2015), Suardi (2012), Vale (2012), Valentim (2015), Valentini (2002), Vargas (2016), Vieira (2015), Villagran (2012), Xavier (2007) e Zuben (2013).

A busca contemplou todos os anos de publicações. Porém, nota-se que nos últimos cinco anos apenas 12 estudos (incluindo artigos, teses e dissertações) foram publicados nos referidos portais de periódicos e nas bases de dados verificadas. Entretanto, mais especificamente, nenhum trabalho encontrado investigou, na perspectiva psicogenética piagetiana, como ocorre a reciprocidade nas trocas sociais. O trabalho acadêmico que mais se aproximou da investigação desta Tese foi o de Lukjanenko (2001), que estudou a moralidade de acordo com Piaget e Kohlberg, e analisou, com base nesses pressupostos teóricos, um instrumento objetivo de avaliação psico-educacional para verificar níveis de reciprocidade moral.

Ao colocar os mesmos descritores na língua inglesa, o número de trabalhos encontrados publicados se estendeu bastante. Diante disso, com o intuito de direcionar a pesquisa, buscou-se, a partir dos descritores em inglês, os artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, nos portais de periódicos e nas bases de dados BVS, BVS - Psicologia Brasil, Index Psi Periódicos Técnico-Científicos, Indexi Psi Teses, LILACS, PePSIC e SciELO, quando encontramos mais 35 estudos. Destes, apenas cinco investigaram, a partir de diferentes perspectivas, o desenvolvimento da reciprocidade ou da gratidão nas trocas sociais humanas, são eles: Chernyak, Leimgruber, Dunham, Hu e Blake (2019), Ouyang, Xu, Huang, Liu e Tang (2018), Peng, Nelissen e Zeelenberg (2018), Wörle e Paulus (2019) e Zhang, Grocke e Tomasello (2019). Logo, o levantamento bibliográfico indicou uma escassez de publicações científicas que abordam a psicogênese da reciprocidade, sob a perspectiva piagetiana, ora estudada nesta pesquisa.

Portanto, a relevância científica deste estudo se justifica pela possibilidade de aumentar a compreensão sobre como os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais do desenvolvimento estão relacionados e influenciam na ocorrência da reciprocidade nas trocas

sociais. Essa investigação ampliará conhecimentos sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar.

4. Problema de Pesquisa

Considerando a discussão anterior, este trabalho visou responder o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre a reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes?

5. Objetivos

5.1 Objetivo Geral

Investigar como ocorre a reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes.

5.2 Objetivos Específicos

1. Avaliar a noção de reversibilidade lógica das crianças.
2. Avaliar a noção de reversibilidade lógica dos adolescentes.
3. Comparar a noção de reversibilidade lógica das crianças e dos adolescentes.
4. Avaliar o nível de desenvolvimento moral das crianças.
5. Avaliar o nível de desenvolvimento moral dos adolescentes.
6. Comparar o nível de desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes.
7. Descrever os tipos de trocas sociais apresentados pelas crianças.
8. Descrever os tipos de trocas sociais apresentados pelos adolescentes.
9. Comparar os tipos de trocas sociais apresentados pelas crianças e pelos adolescentes.

10. Analisar as relações entre a noção de reversibilidade lógica, o nível de desenvolvimento moral e a reciprocidade nas trocas sociais.

6. Hipótese Inicial

Os resultados da dissertação de Mestrado de Bastos (2015) concluíram que os indivíduos podem apresentar reciprocidade moral em suas trocas sociais mesmo sem possuir a capacidade de reversibilidade lógica. Em continuidade, Bastos (2015) levantou a hipótese (que se tornou a hipótese inicial deste atual estudo) de que os indivíduos que possuem a capacidade de reversibilidade lógica são necessariamente capazes de apresentar reciprocidade moral em suas trocas sociais, mas podem não as exibir em todas as situações, pois outros fatores, como a afetividade e a moralidade, também estão envolvidos na manifestação da reciprocidade, não sendo possível explicá-la apenas com base em aspectos cognitivos.

7. Aspectos Metodológicos

7.1 Variáveis de Estudo

Fundamentando-se na explicação de Pereira (1999) sobre os tipos de variáveis de acordo com a função no plano de análise de dados qualitativos, considera-se que a reciprocidade foi a variável dependente investigada nesta pesquisa, pois a reciprocidade foi o fenômeno explicado. As variáveis independentes investigadas foram: a noção de reversibilidade lógica e o desenvolvimento moral (ambos expressos sob o índice de níveis) e as trocas sociais (expressas sob o índice de tipos). Essas variáveis possibilitaram compreender

aspectos da reciprocidade. Já as variáveis de controle foram as idades e as escolaridades dos participantes.

7.2 Tipo de Estudo

Esta pesquisa possui abordagem metodológica qualitativa, pois buscou-se compreender os significados atribuídos aos fatos (Pereira, 1999). É caracterizada como uma pesquisa do tipo descritiva (Baptista, 2007; Gil, 2008; Gil, 2010; Gonsalves, 2003), pois descreveu os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais do desenvolvimento. Obteve um delineamento de pesquisa transversal, pois os indivíduos de diferentes idades foram avaliados simultaneamente com o intuito de analisar as diferenças ligadas à idade entre as características investigadas (Palacios, 2004; Papalia & Feldman, 2013). Além disso, trata-se de um estudo psicogenético porque consistiu em estudar aspectos do desenvolvimento da criança e do adolescente durante a ontogênese, considerando que o sujeito participa ativamente da construção dos seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem (Castorina, Lenzi & Fernández, 1984).

7.3 Participantes

Participaram da pesquisa 20 crianças e adolescentes, de ambos os sexos, sendo 10 crianças na faixa-etária de 9 a 10 anos e 10 adolescentes na faixa-etária de 13 a 14 anos. Todos os participantes estudam em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada na cidade de Vitória-ES. No momento da coleta de dados, os participantes com idades entre 9 e 10 anos estavam no 3º, 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental I. E os participantes com idades entre 13 a 14 anos estavam no 7º ou 8º ano do Ensino Fundamental II.

A [Tabela 1](#) apresenta a caracterização dos participantes, incluindo: idade (detalhada em ano e mês); sexo; escolaridade (referente ao ano do Ensino Fundamental que o participante

estava matriculado e frequentando no momento da coleta de dados); e o seu turno escolar. Os dados foram fornecidos pelas pedagogas responsáveis após a análise do registro escolar.

Tabela 1
Caracterização dos Participantes

Participantes	Idade (Ano; Mês)	Sexo	Ano do Ensino Fundamental	Turno Escolar
Crianças	9;4	F	3º ano	Integral
	9;9	F	4º ano	Vespertino
	9;9	M	4º ano	Integral
	9;10	F	4º ano	Integral
	10;0	F	4º ano	Vespertino
	10;2	F	4º ano	Vespertino
	10;2	F	4º ano	Vespertino
	10;2	F	4º ano	Integral
	10;5	F	4º ano	Vespertino
	10;10	M	5º ano	Integral
Adolescentes	13;2	F	7º ano	Vespertino
	13;3	M	7º ano	Vespertino
	13;6	F	8º ano	Vespertino
	13;7	F	8º ano	Vespertino
	13;7	M	7º ano	Vespertino
	13;8	M	8º ano	Vespertino
	13;9	F	8º ano	Vespertino
	13;10	F	8º ano	Vespertino
	13;11	F	8º ano	Vespertino
	14;0	F	8º ano	Vespertino

Optou-se pela escolha de participantes entre 9 e 10 anos e entre 13 e 14 anos de idade, pois segundo Piaget e Inhelder (1966/1994) é no estágio de desenvolvimento cognitivo operatório concreto (que ocorre por volta dos sete/oito aos 12 anos de idade) que se inicia o predomínio da reciprocidade como um bem moral nas trocas sociais. Dessa forma, foram selecionadas idades referentes ao estágio operatório concreto (9-10) e ao estágio operatório formal (13-14). Optou-se por essas faixas etárias porque espera-se que se produza uma mudança evolutiva, o que, segundo Delval (2002), é considerado como uma condição fundamental para a escolha de idades de participantes desse tipo de pesquisa. De acordo com

Piaget e Inhelder (1962/1975) essa mudança evolutiva é caracterizada cognitivamente pelas evoluções nas noções de conservação de substância, de peso e de volume, e pelo desenvolvimento da noção da reversibilidade lógica, durante as faixas etárias dos participantes da pesquisa.

Além disso, no momento da coleta de dados todos os participantes da pesquisa estavam matriculados, frequentando a escola e não tinham no histórico escolar repetência de séries escolares até o atual ano letivo. Essas informações são relevantes porque torna a amostra da pesquisa mais homogênea e aumenta a possibilidade de que muitos dos participantes da mesma faixa etária tenham estudado ou estejam estudando conteúdos similares em sala de aula. Afinal, todos os aspectos envolvidos no processo educacional também influenciam no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes (Bastos & Pylro, 2016). Frente a isso, Wechsler, Nunes, Schelini, Ferreira e Pereira (2010) investigaram o impacto da série educacional sobre o desenvolvimento de 172 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre sete e 17 anos, que cursavam da 1ª série do Ensino Fundamental (atualmente nomeada como 2º ano do Ensino Fundamental) até o 3º ano do Ensino Médio, em escolas privadas e públicas. Pelos resultados da pesquisa, Wechsler et al. (2010) constataram que a série escolar reflete as mudanças na faixa etária e influenciam altamente o desenvolvimento de habilidades intelectuais e da criatividade.

7.4 Local da Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada na própria Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada na cidade de Vitória-ES, em que os participantes estudam. Foi solicitada às pedagogas responsáveis, uma sala de aula vazia para a realização da pesquisa. A escolha do local de coleta se justifica por essa ser uma escola de ensino fundamental, contemplando alunos com as idades investigadas nesta pesquisa.

7.5 Instrumentos

Os dados foram coletados a partir de dois instrumentos. O primeiro trata-se da “Adaptação do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC)”, que classificou o nível de desenvolvimento cognitivo e as noções de reversibilidade lógica e de conservação de substância, de peso e de volume dos participantes. O segundo instrumento, intitulado “Trocas Sociais e Aspectos Morais no Conto de Fadas ‘A Pequena Sereia’”, classificou o nível de desenvolvimento moral e os tipos de trocas sociais apresentados pelos participantes. Ambos os instrumentos serão detalhados a seguir:

7.5.1 Adaptação do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC)

Primeiramente foi aplicado o Instrumento I: “Adaptação do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC)” ([Apêndice A](#)), que classificou o nível de desenvolvimento cognitivo e as noções de reversibilidade lógica e de conservação de substância, de peso e de volume dos participantes. O IANDC foi elaborado por Queiroz (2014) com base em Provas Operatórias Piagetianas adaptadas de Assis e Assis (2008), Brenelli (1996), Carraher (1983/1994) e Dolle (1974/1995).

Queiroz (2014) em sua Tese de Doutorado construiu e utilizou o instrumento para a avaliação de aspectos cognitivos em crianças de 7 a 10 anos de idade, de ambos os sexos, que participavam de um projeto vinculado à rede de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) da cidade de Vitória-ES. O IANDC é um instrumento atual e eficaz para a realização de diagnóstico de desenvolvimento cognitivo em Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Para esta atual pesquisa, a Dra. Daiana Stursa de Queiroz autorizou a adaptação e a utilização do IANDC, conforme consta na “Carta de Autorização para Adaptação e Utilização do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC)” ([Apêndice B](#)).

Originalmente o IANDC contempla oito itens que avaliam noções cognitivas referentes aos estágios pré-operatório e operatório concreto (Queiroz, 2014). Porém, para atender às especificidades deste estudo, foi realizada uma adaptação desse instrumento, levando em consideração as idades dos participantes e os objetivos da atual pesquisa. Dessa forma, foi selecionado o item cujo objetivo é avaliar a noção de conservação de substância e acrescentado ao instrumento dois outros itens que objetivam avaliar as noções de conservação de peso e de volume, conforme observado na [Tabela 2](#).

Tabela 2
Itens de Avaliação do Instrumento I

Item	Avaliação	Idade esperada para cada aquisição
Item I	Conservação de Substância	7/8 anos
Item II	Conservação de Peso	9/10 anos
Item III	Conservação de Volume	11/12 anos

Fonte: Piaget (1964/2014); Piaget e Inhelder (1962/1975)

Foram selecionadas provas piagetianas operatórias, pois as noções de conservação são as noções operatórias consideradas por Piaget (1964/2014) como o critério psicológico para a detecção da noção de reversibilidade lógica por identidade, inversão ou reciprocidade. Optou-se pelas provas de conservação de substância, de peso e de volume, pois são as noções de conservação consonantes com as idades dos participantes da pesquisa.

As provas piagetianas consistem na aplicação de situações-problemas para o participante resolver e explicar, seguida de uma entrevista clínica para compreender aspectos do desenvolvimento humano (Carragher, 1983/1994; Castorina et al., 1984; Correa, 1991;

Delval, 2002). Conforme pode-se observar no [Apêndice A](#), cada prova piagetiana utilizada no IANDC possui um roteiro com os materiais que foram utilizados, os procedimentos executados e as perguntas que foram realizadas na entrevista clínica.

No Item I (Prova Piagetiana de Conservação de Substância) foram apresentadas para o participante duas bolas de massa de modelar (uma azul e outra rosa), com a mesma quantidade de massa. Em seguida, a bola azul teve o seu formato alongado diante do participante, que precisou responder se os dois elementos ainda apresentavam a mesma quantidade de massa. Esse item buscou verificar se o participante conserva a quantidade de substância diante da transformação superficial da dimensão do objeto (Piaget & Inhelder, 1962/1975).

No Item II (Prova Piagetiana de Conservação de Peso) foram apresentadas para o participante duas bolas (uma azul e outra rosa) com a mesma quantidade de massa de modelar e cada uma foi colocada em um lado diferente de uma balança de dois pratos, que demonstrou a igualdade dos pesos, a partir do equilíbrio dos pratos. Na sequência, a bola azul teve o seu formato alongado diante do participante, que precisou responder se os dois elementos ainda apresentavam o mesmo peso. Esse item visou averiguar se o participante conserva o peso diante da transformação superficial da dimensão do objeto. Após a resposta do participante, o elemento alongado azul era colocado novamente no prato da balança atestando a igualdade dos pesos a partir do equilíbrio dos pratos (Piaget & Inhelder, 1962/1975).

No Item III (Prova Piagetiana de Conservação de Volume) foram apresentadas para o participante duas bolas (uma azul e outra rosa) com a mesma quantidade de massa de modelar e cada bola foi colocada simultaneamente em um copo com água. Os copos eram iguais em forma e tamanho e ambos tinham a mesma quantidade de água. Então, o nível de água subiu igualmente em ambos os copos. Em seguida, a bola azul teve o seu formato alongado diante do participante, que precisou responder se a água do referido copo ainda subirá o mesmo tanto que subiu no outro copo, caso o elemento azul alongado seja colocado novamente no mesmo.

O objetivo desse item foi verificar se a criança conserva o volume diante da transformação superficial da dimensão do objeto. Após a resposta do participante, o elemento alongado azul era colocado novamente no referido copo, atestando a igualdade do volume, a partir do equilíbrio dos níveis de água em ambos os copos (Piaget & Inhelder, 1962/1975).

7.5.2 Trocas Sociais e Aspectos Morais no Conto de Fadas “A Pequena Sereia”

Em seguida, para avaliar o nível de desenvolvimento moral e os tipos de trocas sociais apresentados pelos participantes, foi aplicado o Instrumento II: “Trocas Sociais e Aspectos Morais no Conto de Fadas ‘A Pequena Sereia’” ([Apêndice C](#)). Este instrumento consiste, primeiramente, na apresentação do vídeo “A Pequena Sereia”, publicado no Canal “Os Amiguinhos” no site Youtube (Os Amiguinhos, 2016), encontrado no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=jOcsLhUikb4>. O vídeo possui 13 minutos e 22 segundos. O autor do referido vídeo autorizou sua utilização nesta pesquisa, conforme consta na “Carta de Autorização para Utilização do Vídeo ‘A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado’” ([Apêndice D](#)).

A história exibida no vídeo contempla situações de trocas sociais entre os personagens e situações que abordam aspectos morais. Segue o resumo do conto de fadas da Pequena Sereia, conforme apresentado no vídeo (Os Amiguinhos, 2016): O pai e a avó da Pequena Sereia a proibiram de nadar acima do nível mar e de chegar perto dos seres humanos. Porém, a Pequena Sereia desobedeceu a todas as regras e salvou o príncipe que estava se afogando, deixando o seu pai com muita raiva. A Pequena Sereia continuou desobedecendo às regras e fez um acordo com a bruxa dos mares: transformou-se em humana para novamente subir acima do nível do mar e chegar perto dos humanos, mas em troca da ajuda, a bruxa ficou com a bela voz da Pequena Sereia. Mesmo após a Pequena Sereia ter desobedecido às regras, as suas irmãs, a sua

avó e o seu pai desfizeram o feitiço da bruxa e ajudaram a Pequena Sereia a recuperar a sua voz.

Após a apresentação do vídeo, o participante foi submetido a um roteiro de entrevista clínica com o objetivo de verificar seu julgamento em relação aos sentimentos e as ações dos personagens em diferentes situações da história. Esse roteiro contempla três itens. Conforme pode-se observar no [Apêndice C](#), cada um dos itens possui ilustrações (*prints*) de determinadas partes do vídeo e ao lado de cada ilustração há o seu correspondente trecho escrito da história. Foram apresentadas as ilustrações e realizada a leitura dos trechos junto ao participante, seguida da aplicação do roteiro de perguntas.

Optou-se por apresentar o conto de fadas em formato de vídeo e figuras, pois, segundo Delval (2002) estes servem como estímulos às crianças para se colocarem nas situações apresentadas e as auxiliam a responder às perguntas durante a entrevista clínica. Diversas pesquisas psicogenéticas nacionais também utilizaram histórias para investigar o julgamento de crianças e adolescentes sobre os sentimentos e as ações dos personagens, tais como: Bastos, (2015), Bastos, Canal e Queiroz (2015), Bastos e Queiroz, (2018b; 2019); Castro, et al. (2011), Freitas et al. (2009a; 2009b; 2011), Lukjanenko (2001), Marques (2015), Queiroz (2014), Queiroz et al. (2017), Rava e Freitas (2013), Seabra (2015), Seabra e Rossetti (2016), Souza (2005), Souza et al. (2008), Vale (2012), entre outras.

Para a atual pesquisa foram selecionadas histórias que contemplam trocas sociais entre crianças e adultos. Do mesmo modo, Castro et al. (2011), Freitas et al. (2009b) e Rava e Freitas (2011) utilizaram histórias que contemplam um adulto (benfeitor) ajudando uma criança (beneficiária), para investigar o sentimento de gratidão das crianças. Freitas et al. (2009b), ao investigarem sobre o desenvolvimento de gratidão na infância em crianças com idades entre 5-6, 7-8 e 11-12 anos, concluíram que não há diferenças significativas nas respostas dos participantes das três faixas etárias, quando se compararam o benfeitor criança (amigo ou

vizinho) com o benfeitor adulto (familiar ou professora). Além disso, as trocas sociais entre crianças já foram investigadas pela pesquisadora (Bastos, 2015; 2018b), então com o intuito de ampliar as possibilidades de investigação sobre as trocas sociais, optou-se por histórias que contemplassem adultos e crianças.

Foi utilizado um conto de fadas como parte do instrumento da pesquisa porque há muito tempo estes compõem uma literatura atraente para pessoas de diversas faixas etárias (Souza, 2005). Seabra (2015), Seabra e Rossetti (2016) e Souza et al. (2008) constataram que os contos de fadas trazem a identificação e o interesse das crianças frente ao conteúdo das histórias, sendo uma ferramenta propícia para promover reflexões e julgamentos infantis. De forma que “tal ferramenta caracteriza-se como maneira privilegiada de acessar as representações e explicações da realidade que crianças de diferentes idades possuem” (Seabra & Rossetti, 2016, p. 133). Em geral, os contos de fadas são conhecidos e apreciados por crianças e adolescentes que possuem as mesmas faixas etárias dos participantes da pesquisa. O conto de fadas “A Pequena Sereia” é uma história apresentada em revistas, livros e filmes populares infantis. Além disso, Bettelheim (1980) ressalta que os contos de fadas são importantes porque abordam dilemas morais, aspecto considerado necessário neste estudo.

7.6 Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada individualmente, em um único encontro com cada participante, nos dias previamente combinados com as pedagogas da escola, conforme a possibilidade das crianças e dos adolescentes. Nos referidos dias agendados pelas pedagogas, a pesquisadora aguardava, na própria escola, o melhor momento para a realização da coleta de dados, de forma a não prejudicar as atividades escolares. As entrevistas foram realizadas no próprio turno escolar de cada participante.

Foi utilizado um “Protocolo de Informações da Coleta de Dados” ([Apêndice E](#)) para registrar os dados relevantes sobre os participantes e sobre as entrevistas. Os procedimentos de coleta de dados foram gravados em áudio e vídeo com um celular e também gravados em áudio com um equipamento MP4 (ambos para garantir a compreensão do áudio na análise dos dados). As informações coletadas foram posteriormente inseridas em protocolos para a realização da análise dos dados.

A coleta de dados total (contemplando o contato inicial com a escola, as assinaturas de documentos, as entrevistas clínicas e o recolhimento das informações dos participantes) teve a duração de seis meses, ocorrendo durante os meses de junho a novembro do ano de 2018. As entrevistas clínicas com os participantes ocorreram especificamente durante os meses de agosto a outubro do ano de 2018. A duração total das entrevistas clínicas foi de aproximadamente 15 horas e 10 minutos, dessa forma, a entrevista com cada participante teve a duração de aproximadamente 45 minutos.

7.7 Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada a partir de nove protocolos pré-estabelecidos baseados nos conceitos investigados de acordo com as Teorias de Jean Piaget. Os protocolos incluem os critérios da análise dos dados de ambos os instrumentos, os níveis de respostas e as categorias de análise de dados para a classificação da noção de reversibilidade lógica, do nível de desenvolvimento moral e dos tipos de trocas sociais. Todos os protocolos serão detalhados a seguir:

7.7.1 Protocolos de Análise de Dados do Instrumento I para a Classificação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo e das Noções de Reversibilidade Lógica e de Conservação de Substância, de Peso e de Volume.

O Instrumento I contempla três itens que juntos classificaram o nível de desenvolvimento cognitivo e as noções de reversibilidade lógica e de conservação de substância, de peso e de volume dos participantes. Os critérios de análise de dados para cada item do Instrumento I foram adaptados do IANDC, conforme ilustrado na [Tabela 3](#). Ressalta-se que os itens I, II e III visam verificar as noções de conservação de substância, de peso e de volume, respectivamente.

Tabela 3
Crítérios de Análise de Dados dos Itens I, II e III do Instrumento I

Pergunta	Crítérios
Exploração	
1	Não reconhece a conservação de igualdade.
	Reconhece a conservação de igualdade.
Justificação	
2	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na disposição espacial dos elementos
	Justificativa baseada na reversibilidade por: () identidade () inversão () reciprocidade.
Contraposição	
Perguntas 3a e 3b são realizadas se o participante apresentou a noção de conservação na resposta 1(II).	
3a	Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente em 1 e 2, não reconhecendo a conservação da igualdade.
	Mantém coerência reconhecendo a conservação da igualdade.
3b	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na disposição espacial dos elementos
	Justificativa baseada na reversibilidade por: () identidade () inversão () reciprocidade.
Perguntas 3a' e 3b' são realizadas se o participante não apresentou a noção de conservação nas respostas 1(I).	
3a'	Mantém coerência não reconhecendo conservação da igualdade.
	Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente em 1 e 2, reconhecendo a conservação da igualdade.

3b'	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na disposição espacial dos elementos
	Justificativa baseada na reversibilidade por: () identidade () inversão () reciprocidade.

Nota. Adaptado de “Moralidade e cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social” de D. S. Queiroz, 2014. Tese de Doutorado, p. 100-114.

De acordo com os resultados encontrados nos itens I, II e III do Instrumento I, o participante foi inserido em uma das categorias de análise de dados expostas na [Tabela 4](#), para classificação do nível de desenvolvimento cognitivo, e, respectivamente, para a classificação da noção de reversibilidade lógica correspondente ao determinado nível. Tais categorias foram pré-elaboradas, fundamentadas nos conceitos investigados de acordo com a Teoria da Reversibilidade Lógica de Piaget e Inhelder (1966/1994).

Tabela 4

Categorias de Análise de Dados do Instrumento I para a Classificação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo e da Noção de Reversibilidade Lógica

Nível de Desenvolvimento Cognitivo	Noção de Reversibilidade Lógica	Explicação
Nível I	Ausência de Reversibilidade	Não há conservações de substância, peso e volume.
Nível II	Semirreversibilidade	Conservação é afirmada em algum(s) item(s), mas é negada em outro(s).
Nível III	Reversibilidade	Há conservações de substância, peso e volume.

Nota. Níveis de Desenvolvimento Cognitivo adaptados de “Moralidade e cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social” de D. S. Queiroz, 2014. Tese de Doutorado, p. 111, 113 e 114. Noções de Reversibilidade Lógica adaptadas de “Teoria das Trocas Sociais: um estudo em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)” de C. B. R. Bastos, 2015. Dissertação de Mestrado, p. 46-47. Explicação extraída de Piaget e Inhelder (1966/1994).

7.7.2 Protocolos de Análise de Dados do Instrumento II para a Classificação do Nível de Desenvolvimento Moral.

O Instrumento II contempla quatro itens. Os itens I e II classificaram o nível de desenvolvimento moral dos participantes e os itens III e IV classificaram os tipos de trocas sociais apresentados pelos participantes. A [Tabela 5](#) apresenta os critérios de análise de dados do Item I do Instrumento II, para posterior classificação do tipo de moral apresentado pelos participantes.

Tabela 5
Crítérios de Análise de Dados do Item I do Instrumento II

Pergunta	Crítérios
Exploração	
1a	Não reconhece a intencionalidade da ação.
	Reconhece a intencionalidade da ação.
Justificação	
1b	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na obediência à autoridade (independentemente do que foi instruído) / Impulsividade em detrimento do sentimento de vontade.
	Justificativa baseada no ideal de consciência independente da regra externa / Sentimento de vontade.
Variação da Pergunta	
2a	Sobressai-se a obediência à autoridade.
	Sobressai-se a intencionalidade da ação.
2b	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na obediência à autoridade (independentemente do que foi instruído) / Impulsividade em detrimento do sentimento de vontade.
	Justificativa baseada no ideal de consciência independente da regra externa / Sentimento de vontade.

Nota. Adaptado de “Moralidade e cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social” de D. S. Queiroz, 2014. Tese de Doutorado. Critérios baseados em Piaget (1932/1994; 1964/2014).

A partir dos resultados obtidos na [Tabela 5](#), o participante foi inserido em um dos níveis de respostas do Item I do Instrumento II para a classificação do tipo de moral apresentado (moral do bem ou moral do dever), conforme detalhado na [Tabela 6](#), a seguir:

Tabela 6
Níveis de Respostas do Item I do Instrumento II para a Classificação do Tipo de Moral

Níveis de Respostas	Explicação
Nível I	Em todas as respostas sobressaem-se a obediência à autoridade independente do que foi instruído, a impulsividade em detrimento do sentimento de vontade e desconsidera-se a intencionalidade da ação.

Nível II	Há respostas com características tanto do Nível I quanto do Nível III (isto é, são respostas incompletas do Nível III).
Nível III	Em todas as respostas, sobressaem-se o ideal de consciência independente da regra externa, o sentimento de vontade e o reconhecimento da intencionalidade da ação.

Nota. Adaptado de Piaget (1932/1994).

A [Tabela 7](#) apresenta os critérios de análise de dados do Item II do Instrumento II para posterior classificação dos tipos de sanções apresentados pelos participantes.

Tabela 7

Crítérios de Análise de Dados do Item II do Instrumento II

Pergunta	Tipo de Sanção	Explicação
3a a 5b	Sanção Expiatória	Punição com caráter arbitrário, não há relação entre a natureza do ato sancionado e o conteúdo da sanção.
	Sanção por Reciprocidade	Exclusão do indivíduo do seu grupo social.
		Fazer o indivíduo suportar as consequências diretas de seus atos.
		Privar o indivíduo de algo que ele abusou.
		Reciprocidade Simples: fazer ao indivíduo o que ele próprio fez de errado.
	Reciprocidade Restitutiva: fazer o indivíduo restituir o seu erro.	
	Não há Sanção	Sanção é substituída por repreensão verbal e/ou pedido de explicação. Ou então, não há sanção nem repreensão verbal e/ou o indivíduo é parabenizado pelo seu ato.

Nota. Adaptado de “Moralidade e cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social” de D. S. Queiroz, 2014. Tese de Doutorado. Explicações extraídas de Piaget (1932/1994).

A partir das respostas obtidas na [Tabela 7](#), o participante foi inserido em um dos níveis de respostas do Item II do Instrumento II para a classificação dos tipos de sanções apresentados por eles, conforme detalhado na [Tabela 8](#).

Tabela 8
Níveis de Respostas do Item II do Instrumento II

Níveis de Resposta	Explicação
Nível I	Todas as respostas apresentam sanções expiatórias.
Nível II	Todas as respostas apresentam sanções por reciprocidade. Ou há respostas com características do Nível I, II e/ou III.
Nível III	Em todas as respostas as sanções são substituídas por repreensão verbal e/ou pedido de explicação, ou então, não há sanção nem repreensão verbal e/ou o indivíduo é parabenizado pelo seu ato.

Em sequência, foram somados os níveis de respostas encontrados nos itens I e II do Instrumento II. Esses itens em conjunto classificaram o nível de desenvolvimento moral dos participantes. De acordo com o resultado, o participante foi inserido em uma das categorias de análise de dados expostas na [Tabela 9](#). Essas categorias foram baseadas na Teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget (1932/1994).

Tabela 9
Categorias de Análise de Dados dos Itens I e II do Instrumento II para a Classificação do Nível de Desenvolvimento Moral

	Nível de Desenvolvimento Moral	Explicação
	Nível I	Heteronomia Nível I + Nível I
Nível II	Nível II A	Transição de Heteronomia para Semiautonomia Nível I + Nível II
	Nível II B	Semiautonomia Nível I + Nível III Nível II + Nível II
	Nível II C	Transição de Semiautonomia para Autonomia Nível II + Nível III
	Nível III	Autonomia Nível III + Nível III

Ressalta-se que os níveis de desenvolvimento moral representam somente indícios de heteronomia, semiautonomia ou autonomia. Afinal, as etapas do desenvolvimento moral não são consideradas estágios (tais como no desenvolvimento cognitivo), sendo assim, as respostas dos participantes podem mostrar-se alteradas frente aos diferentes dilemas morais.

7.7.3 Protocolos de Análise de Dados do Instrumento II para a Classificação dos Tipos de Trocas Sociais.

Os itens III e IV do Instrumento II classificaram os tipos de trocas sociais apresentados pelos participantes. Os critérios de análise de dados para os itens III e IV foram baseados da Teoria das Trocas Sociais de Jean Piaget que aborda a troca interindividual dos valores (Piaget, 1965/1973), conforme exposto na [Tabela 10](#), a seguir:

Tabela 10
Crítérios de Análise de Dados dos Itens III e IV do Instrumento II

Pergunta	Aspecto investigado	Explicação	Valor
Ação	1a	Ação considerada ruim, errada e/ou negativa.	- 1
	1b	Item II: Ação da Bruxa.	0
	1c	Item III: Ação da Família.	
	1d	Ação considerada boa, certa e/ou positiva.	+ 1
Satisfação	2a	Item II: Satisfação da Pequena Sereia em relação à ação da Bruxa.	- 1
	2b	Item III: Satisfação da Pequena Sereia em relação à ação da Família.	+ 1
	2c	Sente-se indiferente ou prejudicado em algum aspecto e beneficiado em outro aspecto, ao mesmo tempo.	0
Dívida e Valorização	3a	Considera que não se deve retribuir a ação recebida.	- 1
	3b	Item II: Dívida e Valorização da Pequena Sereia em relação à Bruxa.	0
	3c		Sente necessidade de retribuir a ação recebida.
	4a	Item III: Dívida e Valorização da Pequena Sereia em relação à Família.	+ 1
	4b		
	4c		

Após realizar a combinação dos valores (ação, satisfação, dívida e valorização) de acordo com a [Tabela 10](#), os tipos de trocas sociais apresentados pelos participantes foram classificados conforme as categorias de análise de dados descritas na [Tabela 11](#). Tais categorias foram aprimoradas da Teoria das Trocas Sociais de Jean Piaget (1965/1973):

Tabela 11
Categorias de Análise de Dados dos Itens III e IV do Instrumento II para a Classificação dos Tipos de Trocas Sociais

	Categoria	Equação¹	Explicação
Trocas Sociais Equilibradas	Reciprocidade Normativa	$(ra = sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (ra = va)$	α é valorizado moralmente de forma proporcional a sua ação.
	Reciprocidade Espontânea	$(ra = sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (ra = va)$	α é valorizado espontaneamente de forma proporcional a sua ação.
Trocas Sociais Desequilibradas	Ação > Satisfação = Dívida	$(ra > sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (ra > va)$.	α trabalha com prejuízo, fracasso.
	Ação < Satisfação = Dívida	$(ra < sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (ra < va)$.	α recebe sucesso superior a seu esforço.
	Ação = Satisfação > Dívida	$(ra = sa') + (sa' > ta') + (ta' = va) = (ra > va)$.	α trabalha sem reconhecimento.
	Ação = Satisfação < Dívida	$(ra = sa') + (sa' < ta') + (ta' = va) = (ra < va)$.	α é supervalorizado, superestimado.
	Ação > Satisfação < Dívida	$(ra > sa') + (sa' < ta') + (ta' = va)$	α recebe satisfação inferior ao seu trabalho, mas recebe reconhecimento maior que a sua ação.

Nota. ¹ α = indivíduo 1
 α' = indivíduo 2
 ra = ação de α sobre α'
 sa' = satisfação sentida por α' produzida pela ação ra
 ta' = dívida de α' em relação a α resultante da satisfação sa'
 va = valorização de α por α' correspondendo a dívida ta'

Adaptado de “Teoria das Trocas Sociais: um estudo em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)” de C. B. R. Bastos, 2015. Dissertação de Mestrado, p. 44, 45 e 56; e de Piaget (1965/1973, p. 121-123).

Foram inseridas como categorias de análise de dados na [Tabela 11](#) os tipos de trocas sociais já descritos por Piaget (1965/1973). Além disso, a categoria “Ação > Satisfação < Dívida” foi acrescentada às outras categorias descritas por Piaget (1965/1973), pois Bastos

(2015) constatou em sua pesquisa esse tipo de troca social desequilibrada, a qual não se enquadra em nenhum tipo de troca social exposta anteriormente na teoria piagetiana e em trabalhos consecutivos. Sabe-se que novas categorias podem ser acrescentadas de acordo com as respostas dos participantes, visto que a partir da análise combinatória dos elementos (+), (0) e (-) e entre os três valores $\{\alpha, \alpha', \alpha''\}$ que contemplam uma troca social de acordo com Piaget (1965/1973), é possível a manifestação de até 27 tipos de trocas sociais. Vale ressaltar que, segundo o autor, a valorização é sempre igual ao sentimento de dívida, pois é desencadeada por ele, e, por isso, a dívida e a valorização foram consideradas qualitativamente iguais nesta Tese.

Ressalta-se que a eficácia da aplicabilidade da Teoria das Trocas Sociais de Piaget para descrição e classificação de trocas sociais foi confirmada nas pesquisas de Bastos (2015), Bastos et al. (2015), Bastos e Queiroz (2018b; 2019) e Saleme e Queiroz (2009). Em relação a isso, Piaget (1965/1973) enfatiza que todas as ações e reações podem ser avaliadas e comparadas segundo suas relações de valores, mesmo quando as escalas são múltiplas e instáveis, posto que é possível analisá-las como válidas para um determinado momento. Sobre a utilização dessa teoria para a classificação das trocas sociais equilibradas ou desequilibradas, o autor enfatiza:

Perguntaremos talvez de onde podemos ter o direito de tirar as igualdades ou desigualdades. [...] trata-se simplesmente de relações qualificadas diretamente percebidas pela consciência dos indivíduos. Cada um pode perceber, com efeito, se seus atos são avaliados mais alto do que lhes custaram, menos alto ou com equivalência entre o resultado e o esforço despendido (Piaget, 1965/197, p. 124).

7.8 O Método Clínico Piagetiano

Durante a coleta e a análise de dados foi utilizado o Método Clínico Piagetiano. Este método na coleta de dados consiste em descobrir o percurso do pensamento do participante e sua construção espontânea, através de intervenções constantes da pesquisadora (Carraher, 1983/1994; Castorina et al., 1984; Correa, 1991; Delval, 2002). Desse modo, caracteriza-se por “deixar a criança falar, não calar nada, não desviar nada; e, ao mesmo tempo, saber buscar alguma coisa precisa, ter a cada momento alguma hipótese de trabalho, alguma teoria, verdadeira ou falsa, a controlar” (Piaget, 1947/2005, p. 15).

Diante disso, ambos os instrumentos contemplaram entrevistas com base no Método Clínico Piagetiano, o qual abarca perguntas de exploração, justificação e controle. As perguntas de exploração verificaram a compreensão dos participantes em relação as situações-problemas (no Instrumento I) e ao conto de fadas (no Instrumento II). As perguntas de justificação solicitaram as justificativas das respostas dos participantes, permitindo tanto a eliminação de ambiguidades e dúvidas, quanto a compreensão do processo que levou os participantes a emitirem cada resposta. Essas perguntas também permitiram identificar se as respostas dos participantes foram emitidas por convicção ou por acaso. Por fim, as perguntas de controle são baseadas em contra-argumentação sobre as justificativas dos participantes, apresentando-lhes outros pontos de vista, possibilitando verificar a certeza e o nível da estabilidade de suas aquisições (Castorina et al., 1984).

Entretanto, ressalta-se que de acordo com o Método Clínico Piagetiano, apesar de haver um roteiro básico de questões, outras perguntas podem ser (e foram) realizadas para investigar as hipóteses surgidas à pesquisadora, a partir das respostas dos participantes (Alencar & Ortega, 2003; Correa, 1991; Delval, 2002).

Os dados coletados a partir de ambos os instrumentos foram analisados qualitativamente também com base no Método Clínico Piagetiano. Essa análise considera para

além da resposta em si dos participantes, ou seja, busca compreender a lógica do raciocínio das crianças e dos adolescentes, a fim de compreender os seus níveis de desenvolvimento. Sob tal contexto, os inevitáveis “erros” possuem outro estatuto e são considerados essenciais no método genético inaugurado por Piaget. Portanto, o “erro” passa a ser um elemento portador de sentido, e, por isso, é analisado de forma qualitativa (Alencar & Ortega, 2003; Carraher, 1983/1994; Correa, 1991). Logo, a análise foca nas informações extraídas que estão relacionadas com as hipóteses estabelecidas pela pesquisa e que caracterizam o pensamento em relação à idade do participante (Delval, 2002).

Optou-se pela utilização do Método Clínico Piagetiano na coleta e na análise dos dados desta pesquisa, pois este método permite o aprofundamento nas respostas dos participantes; a descrição adequada das explicações fornecidas em distintos estágios do desenvolvimento e a compreensão de como tais estágios se sucedem (Delval, 2002).

Além disso, o Método Clínico Piagetiano foi utilizado por Piaget na construção de suas teorias, justificando sua utilização nesta pesquisa que é baseada na perspectiva deste autor. Trata-se de um método que contempla tanto a avaliação, quanto a intervenção, pois promove relações de cooperação, oportunidade de reflexão e experiências de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento dos participantes. Portanto, é considerado um valioso recurso para pesquisar aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais do desenvolvimento humano.

8. Estudo-Piloto

Nosso estudo-piloto encontra-se originalmente publicado no capítulo “Relações entre os aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano” (Bastos & Queiroz, 2019)² do

² Bastos, C. B. R., & Queiroz, S. S. (2019). Relações entre aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano. In: C. B. R. Bastos, D. D. A. Missawa, S. L. P. Seabra, C. B. Rossetti & S. S. Queiroz (Orgs.), *Temas em Ciência do Desenvolvimento Humano* (pp.11-29), Jundiaí, SP: Paco Editorial.

livro “Temas em Ciência do Desenvolvimento Humano” (Bastos, Missawa, Seabra, Rossetti & Queiroz, 2019). Portanto, os resultados do estudo-piloto foram detalhados e discutidos no capítulo de Bastos e Queiroz (2019), de forma que esta seção irá apresentar apenas a síntese do estudo-piloto para possibilitar a compreensão das relações entre os seus resultados e o método e os resultados da pesquisa desta Tese.

Com o objetivo de testar e aprimorar os aspectos metodológicos e a hipótese inicial da pesquisa, foi realizado o referido estudo-piloto com duas crianças, do sexo masculino, com 9 anos de idade. No momento da coleta de dados um participante tinha 9 anos e 4 meses (9;4) e frequentava o 3º ano do Ensino Fundamental. O outro participante tinha 9 anos e 11 meses (9;11) e frequentava o 4º ano do Ensino Fundamental. Ambos estudam em escolas particulares localizadas na cidade de Vitória-ES (Bastos & Queiroz, 2019). Optou-se por participantes com 9 anos de idade no estudo-piloto para que fosse possível averiguar a adequação dos instrumentos à idade mínima investigada nesta Tese.

A coleta de dados foi realizada individualmente, em um único encontro com cada participante, na própria residência das crianças, em um horário previamente combinado com os seus responsáveis legais, com a duração média de 34 minutos de entrevista com cada participante. Os procedimentos de coleta de dados foram gravados em áudio com um celular e as informações coletadas foram posteriormente inseridas em protocolos para a análise dos dados.

Foram utilizados no estudo-piloto os mesmos instrumentos, protocolos de coleta de dados e protocolos de análise de dados descritos na seção de método desta Tese, pois o objetivo do estudo-piloto foi justamente verificar se esses aspectos metodológicos seriam adequados para responder aos objetivos da Tese e possibilitar o seu aperfeiçoamento metodológico.

Houve variação apenas na balança utilizada no Instrumento I (Adaptação do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo – IANDC) para verificar a

noção de conservação de peso dos participantes. No estudo-piloto, por ser um estudo-teste, foi utilizada a “balança digital” que marca digitalmente o peso em quilograma (kg). Optou-se pela “balança digital” para verificar a possibilidade da utilização desse instrumento em futuras pesquisas sobre a noção de conservação de peso e para permitir comparações com outras pesquisas (Bastos & Queiroz, 2019).

Entretanto, ressalta-se que os resultados obtidos sobre a noção de conservação de peso a partir da utilização da “balança digital” podem ser diferentes dos resultados obtidos a partir da utilização da “balança de dois pratos”, principalmente em crianças que estão no estágio operatório concreto piagetiano (aproximadamente entre sete/oito e 11/12 anos de idade) e que ainda necessitam, como recurso para o pensamento lógico, do apoio de objetos tangíveis e suscetíveis de serem manipulados (como a “balança de dois pratos”) (Bastos & Queiroz, 2019). Portanto, considerando que esta Tese contempla participantes entre 9 e 10 anos de idade e considerando que a “balança de dois pratos” foi o instrumento utilizado nos estudos sobre a noção de conservação de peso por Piaget e Inhelder (1962/1975), optou-se, diferentemente do estudo-piloto, em utilizar a “balança de dois-pratos” no Instrumento I da Tese.

Os resultados do estudo-piloto sobre a noção de reversibilidade lógica e as trocas sociais apresentadas pelos participantes são encontrados detalhados e discutidos no capítulo de Bastos e Queiroz (2019). A síntese de tais resultados e também o nível de desenvolvimento moral apresentado pelos participantes, estão apresentados na [Tabela 12](#), a seguir:

Tabela 12
Resultados do Estudo-Piloto

Idade do Participante	Noção de Reversibilidade Lógica	Nível de Desenvolvimento Moral	Tipos de Trocas Sociais
9;4	Ausência de Reversibilidade	Autonomia	Apresenta Reciprocidade Normativa Autônoma
9;7	Semirreversibilidade	Semiautonomia	Apresenta Reciprocidade Normativa Autônoma

Nota. Noção de Reversibilidade Lógica e Tipos de Trocas Sociais extraídos de “Relações entre aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano” de C. B. R. Bastos e S. S. de Queiroz, 2019. Capítulo de Livro, p. 23 e 24.

Portanto, conforme apontado por Bastos e Queiroz (2019), nota-se que os resultados encontrados neste estudo-piloto corroboram os resultados encontrados na dissertação de Mestrado de Bastos (2015). Isto é, ambos os estudos demonstraram que os indivíduos podem apresentar reciprocidade moral em suas trocas sociais mesmo quando ainda não possuem a noção de reversibilidade lógica completa. Somando-se a isso, os resultados desse estudo-piloto também reforçam a hipótese elaborada por Bastos (2015) que diz que os indivíduos que têm a noção completa de reversibilidade lógica são capazes de apresentar reciprocidade moral em suas trocas sociais, mas podem não a manifestar em todas as circunstâncias. Essa referida hipótese se articula com a perspectiva piagetiana que enfatiza que “os aspectos cognitivos são necessários, mas sozinhos não são suficientes para explicar o desenvolvimento, uma vez que outros fatores, incluindo os aspectos afetivos e morais, também estão envolvidos nas ações humanas” (Bastos & Queiroz, 2019, p. 25).

Por fim, o estudo-piloto permitiu verificar que os instrumentos I (Adaptação do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo – IANDC) e II (Trocas Sociais e Aspectos Morais no Conto de Fadas “A Pequena “Sereia”), e os protocolos de coleta e de análise de dados, são considerados adequados para serem utilizados com participantes da faixa-etária mínima da pesquisa (9 anos) e permitem responder aos objetivos da mesma (Bastos & Queiroz, 2019). Também foi constatado que as crianças se mantiveram atentas ao vídeo durante todo o tempo de apresentação e demonstraram interesse e compreensão do conto de fadas e das provas piagetianas utilizadas.

9. Cuidados Éticos

Esta pesquisa está em consonância com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (2012), não oferecendo prejuízos à saúde biopsicossocial das crianças e dos adolescentes. Além disso, a pesquisa ocorreu após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES sob o parecer de número 2.650.938 e após as assinaturas dos seguintes documentos:

- (1) Carta de autorização para a adaptação e utilização do “Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC)” ([Apêndice B](#)), assinada pela autora do instrumento: Dra. Daiana Stursa de Queiroz.
- (2) Carta de autorização para utilização do vídeo “A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado” ([Apêndice D](#)), assinada pelo autor do vídeo do Canal do Youtube “Os Amiguinhos”.
- (3) Termo de autorização de pesquisa na instituição assinado pela diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) onde foi realizada a coleta de dados da pesquisa. Esta carta não foi anexada nos apêndices deste trabalho para resguardar a identificação da escola.
- (4) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados pelos pais ou responsáveis legais dos participantes. O modelo deste termo encontra-se no [Apêndice F](#).
- (5) Termos de Assentimento, assinados pelos participantes da pesquisa. O modelo deste termo encontra-se no [Apêndice G](#).

Todos os termos explicitam os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios da pesquisa, enfatizam que a participação é voluntária, sem despesas ou pagamentos, e solicitam

o consentimento para apresentar os resultados na Tese de Doutorado, em eventos científicos e em livros e revistas científicas, resguardando as identidades dos participantes e da escola.

As gravações de vídeo e de áudio contemplaram todos os cuidados éticos de modo a não permitirem a identificação dos participantes e serão guardadas pela pesquisadora por cinco anos, junto com os protocolos e os termos. Após o prazo, todos os documentos serão descartados de maneira apropriada para garantir o anonimato dos participantes, de seus responsáveis legais e da escola.

10. Resultados e Discussão

Os resultados e a discussão dos dados desta pesquisa serão apresentados nos seguintes capítulos: “Noções de Reversibilidade Lógica”; “Níveis de Desenvolvimento Moral”; “Tipos de Trocas Sociais”; e “Relações entre Aspectos Cognitivos, Sociais e Morais do Desenvolvimento”.

Os resultados apresentados e discutidos no capítulo “Noções de Reversibilidade Lógica”, respondem aos três primeiros objetivos específicos da pesquisa: (1) avaliar a noção de reversibilidade lógica das crianças; (2) avaliar a noção de reversibilidade lógica dos adolescentes; e (3) comparar a noção de reversibilidade lógica das crianças e dos adolescentes.

O capítulo intitulado “Níveis de Desenvolvimento Moral” apresenta e discute os resultados que respondem do quarto ao sexto objetivos específicos: (4) avaliar o nível de desenvolvimento moral das crianças; (5) avaliar o nível de desenvolvimento moral dos adolescentes; e (6) comparar o nível de desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes.

No capítulo nomeado como “Tipos de Trocas Sociais” serão apresentados e discutidos os resultados que respondem do sétimo ao nono objetivos específicos: (7) descrever os tipos de trocas sociais apresentados pelas crianças; (8) descrever os tipos de trocas sociais

apresentados pelos adolescentes; e (9) comparar os tipos de trocas sociais apresentados pelas crianças e pelos adolescentes.

Em consequência, o último capítulo, “Relações entre Aspectos Cognitivos, Sociais e Morais do Desenvolvimento”, responde ao último objetivo específico da pesquisa: (10) analisar as relações entre a noção de reversibilidade lógica, o nível de desenvolvimento moral e a reciprocidade nas trocas sociais.

10.1 Noções de Reversibilidade Lógica

A noção de reversibilidade lógica dos participantes foi investigada a partir do Instrumento I (Adaptação do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo – IANDC). Portanto, foram utilizados os critérios e as categorias de análise de dados da [Tabela 3](#) e da [Tabela 4](#).

Para melhor visualização, os resultados encontrados a partir desse instrumento foram ilustrados na [Tabela 13](#). Ressalta-se que foram atribuídos nomes fictícios aos participantes para impedir a identificação dos mesmos. Os nomes fictícios foram inspirados em personagens de contos de fadas e foram distribuídos em ordem alfabética, considerando o sexo, a partir do participante mais novo.

Tabela 13
Noções de Reversibilidade Lógica dos participantes

Nome Fictício	Idade: (Ano; Mês)	Noções de Conservação			Noção de Reversibilidade Lógica
		Substância	Peso	Volume	
Alana	9;4	Conservação	Ausência	Transição	Semi
Alice	9;9	Ausência	Ausência	Ausência	Ausência
Eduardo	9;9	Transição	Ausência	Transição	Ausência
Anna	9;10	Ausência	Conservação	Ausência	Semi
Aurora	10;0	Transição	Ausência	Ausência	Ausência
Bela	10;2	Transição	Ausência	Ausência	Ausência

Elsa	10;2	Transição	Ausência	Ausência	Ausência
Esmeralda	10;2	Conservação	Conservação	Transição	Semi
Gisele	10;5	Conservação	Ausência	Conservação	Semi
Eric	10;10	Conservação	Ausência	Ausência	Semi
Jane	13;2	Conservação	Ausência	Transição	Semi
Felipe	13;3	Conservação	Conservação	Ausência	Semi
Jasmine	13;6	Conservação	Ausência	Ausência	Semi
Mari	13;7	Conservação	Conservação	Transição	Semi
João	13;7	Conservação	Conservação	Conservação	Reversibilidade
Peter	13;8	Conservação	Transição	Ausência	Semi
Moana	13;9	Conservação	Transição	Conservação	Semi
Rosa	13;10	Conservação	Ausência	Ausência	Semi
Tiana	13;11	Conservação	Transição	Ausência	Semi
Valentina	14;0	Conservação	Transição	Transição	Semi

Os participantes que foram classificados com a aquisição completa da noção de conservação de substância, de peso e/ou de volume, reconheceram a conservação de igualdade após a modificação do formato da massinha na situação investigada; apresentaram uma justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão e/ou reciprocidade; e, após a pergunta de contraposição, mantiveram a coerência reconhecendo a conservação e justificando com base na reversibilidade (Piaget & Inhelder, 1966/1994; Piaget & Inhelder, 1962/1975).

Do mesmo modo, os participantes que apresentaram ausência das noções de conservação, não reconheceram a conservação de igualdade de substância, de peso e/ou de volume; não souberam justificar ou apresentaram argumento circular ou justificativa baseada na disposição espacial dos elementos; e após a pergunta de contraposição, os participantes mantiveram a coerência de não reconhecimento da conservação da igualdade, com argumento circular ou com justificativa baseada na disposição espacial dos elementos (Piaget & Inhelder, 1966/1994; Piaget & Inhelder, 1962/1975).

Sendo assim, os participantes que estão na etapa de transição para a noção de conservação de substância, de peso e/ou de volume, apresentaram em uma mesma situação investigada, tanto respostas de conservação, quanto respostas de não conservação, variando sua

opinião após a pergunta de contraposição (Piaget & Inhelder, 1966/1994; Piaget & Inhelder, 1962/1975).

Diante disso, a partir da [Tabela 13](#), nota-se que dos 20 participantes da pesquisa, apenas um adolescente apresentou a noção de reversibilidade lógica generalizável a todas as situações investigadas. Sendo assim, João (13;7) apresentou a aquisição completa das noções de conservação de substância, de peso e de volume. Por outro lado, cinco participantes (Alice, Eduardo, Aurora, Bela e Elsa) apresentaram ausência da noção de reversibilidade lógica, isto é, ainda não possuíam de forma completa nenhuma das noções de conservação investigadas. Todos esses cinco participantes são crianças com idades entre 9 e 10 anos. Os outros 14 participantes da pesquisa apresentaram semirreversibilidade lógica, o que significa que possuem apenas uma ou duas das noções de conservação investigadas, ou seja, a reversibilidade ainda não é generalizada para todas as situações.

Com o intuito de possibilitar melhor compreensão dos resultados da pesquisa, cada noção investigada será analisada e discutida separadamente. Para avaliar a noção de conservação de substância, foram apresentadas para o participante duas bolas (uma azul e uma rosa) com a mesma quantidade de massa de modelar. Na sequência, a bola azul teve o seu formato alongado diante do participante, que precisou responder se os dois elementos ainda tinham a mesma quantidade de massa. Então, conforme pode-se observar na [Tabela 13](#), 14 participantes apresentaram a aquisição completa da noção de conservação de substância.

Frente ao exposto, serão apresentados exemplos de falas dos participantes que ilustram a noção de conservação de substância pelo reconhecimento da conservação de igualdade. Quando questionada se os dois elementos continuam com a mesma quantidade de massinha, após o alongamento de uma das bolas de massa de modelar, a participante Jane (13;2) disse: *“Eu acho que continua com a mesma quantidade de massinha. Porque no começo tinha a mesma quantidade e agora você só moldou ela. [...] E agora eu não vi você colocando mais*

massinha azul aí.”. Do mesmo modo, Mari (13;7) e Esmeralda (10;2) explicaram, respectivamente: *“Mesma quantidade de massinha, só que em formatos diferentes. Porque você mudou o formato de uma e transformou, mas continua com a mesma quantidade”* (Mari, 13;7) e *“Porque você só fez uma minhoquinha e isso não tira um pouco da massinha. Porque eu acho que da mesma forma que essa ‘tá’ em bolinha, essa daqui também ‘tá’ em minhoca, aí tem a mesma quantidade, porque só mudou o formato”* (Esmeralda, 10;2).

As falas dos participantes que ilustram a noção de conservação de substância com reversibilidade lógica apresentam justificativas baseadas na identidade, inversão e/ou reciprocidade. A justificativa da participante Valentina (14;0), por exemplo, demonstra especificamente a reversibilidade por identidade: *“Você não tirou nada, nem colocou nada a mais, então ‘tá’ igual”*. A reversibilidade por reciprocidade/compensação pode ser observada nitidamente na resposta de João (13;7): *“Porque mesmo ela sendo mais comprida, ela é mais fina”*.

Entretanto, assim como também foi constatado nos resultados da pesquisa de Bastos (2015), em geral, as justificativas dos participantes que atestam a conservação de substância, não foram emitidas de forma isolada, pois durante a entrevista clínica foram encontrados aspectos referentes aos três tipos de justificação por reversibilidade: identidade, inversão e/ou reciprocidade. Assim, os resultados desta pesquisa corroboram a afirmação de Dolle (1974/1995), de que *“esses três tipos de justificação da igualdade de substância podem ser encontrados numa mesma criança, ou simplesmente um destes. Em todos os casos, a argumentação que resiste às sugestões e contra-sugestões atesta que a conservação está assegurada”* (p. 156).

Ademais, na [Tabela 13](#) também pode-se observar que seis dos 20 participantes ainda não apresentaram a noção de conservação de substância de forma completa. Ressalta-se que todos os seis participantes são criança com idades entre 9 e 10 anos. Dentre elas, apenas duas

crianças (Alice e Anna, ambas com 9 anos de idade) apresentaram a total ausência da noção de conservação de substância. As outras quatro crianças estão na fase de transição para a aquisição dessa noção.

Assim, após o alongamento de uma das bolas de massa de modelar, ao serem questionadas se os dois elementos continuam com a mesma quantidade de massa, Alice (9;9) e Anna (9;10) não reconhecerem a conservação de igualdade. As participantes apresentaram as seguintes justificativas baseada na disposição espacial dos elementos: *“Porque ele é mais compridinho [massinha alongada] e tem muita grossura aqui do lado”* (Alice, 9;9) e *“Porque essa daqui ‘tá’ maior [massinha alongada] e essa ‘tá’ menor [bolinha]”* (Anna, 9;10).

De acordo com Piaget (1964/2014; 1969/2013; 1972) e Piaget e Inhelder (1962/1975), a idade esperada para a aquisição da noção de conservação de substância é aproximadamente entre 7 e 8 anos. No entanto, a maioria das crianças que participaram desta pesquisa (6 de 10), mesmo estando na faixa etária entre 9 e 10 anos, ainda não apresentaram a aquisição completa dessa noção. Por outro lado, os autores afirmam que essas idades não são fixas e que a evolução cognitiva dos indivíduos ocorre gradativamente, à medida que os indivíduos aumentam de idade (Piaget, 1964/2014; 1969/2013; 1972; Piaget & Inhelder, 1962/1975). Portanto, os resultados apresentados corroboram essa perspectiva piagetiana, uma vez que a ausência da noção de conservação de substância somente foi observada em dois participantes que tinham a idade mais nova (9 anos), as outras quatro crianças estão no período de transição para essa aquisição e todos os adolescentes apresentaram a noção completa da conservação de substância.

Dando continuidade, para avaliar a noção de conservação de peso, foram apresentadas as duas bolas (azul e rosa) com a mesma quantidade de massa de modelar e cada uma foi colocada em um prato da balança, demonstrando a igualdade dos pesos a partir do equilíbrio dos pratos. Na sequência, a bola azul teve seu formato alongado diante do participante, que

precisou responder se os dois elementos ainda apresentavam o mesmo peso. Assim sendo, ao analisar a [Tabela 13](#), conclui-se que apenas cinco dos 20 participantes apresentaram a aquisição completa da noção de conservação de peso, sendo duas crianças (Anna [9;10] e Esmeralda [10;2]) e três adolescentes (Felipe [13;3], Mari [13;7] e João [13;7]).

Para ilustrar a noção de conservação de peso pelo reconhecimento da conservação de igualdade e com a justificativa baseada na reversibilidade lógica, serão apresentados, a seguir, as falas dos participantes Felipe, Mari e João, respectivamente: *“Vai ficar no mesmo peso. Porque a forma geométrica não determina [o peso]. Porque eles ‘tavam’ iguais, só mudou a forma”* (Felipe, 13;3); *“Eu acho que vai ficar o mesmo peso. Porque a massa continua a mesma coisa, é só o formato que é diferente. Então tecnicamente estaria igual”* (Mari, 13;7); e *“Vai ficar equilibrado [os pratos da balança]. Porque não mudou a quantidade, então não vai mudar o peso”* (João, 13;7).

Retomando os estudos de Piaget (1964/2014) e Piaget e Inhelder (1962/1975), a noção de conservação de peso ocorre por volta dos 9/10 anos de idade. Entretanto, conforme observa-se na [Tabela 13](#), a maioria dos participantes (15 de 20) ainda não adquiriu de forma completa essa noção. Sendo assim, oito do total de 10 crianças apresentaram ausência da noção de conservação de peso, enquanto três adolescentes apresentaram ausência da referida noção e quatro estavam na etapa de transição para a sua aquisição, isto é, a grande maioria dos adolescentes (7 de 10) ainda não possui a completa noção de conservação de peso. Esse dado aponta uma discrepância em relação à teoria, uma vez que os adolescentes que participaram da pesquisa possuem entre 13 e 14 anos, ou seja, possuem por volta de três a quatro anos a mais do que a idade esperada para a referida aquisição cognitiva.

A fala da participante Rosa (13;10) ilustra a ausência da noção de conservação de peso por não reconhecer a conservação de igualdade e apresentar justificativa baseada na disposição espacial dos elementos: *“Acho que ela vai ficar mais leve [a massinha alongada], porque essa*

aqui ‘tá’ concentrando o peso todo na bolinha. Essa aqui [a massinha alongada] você dividiu mais ou menos [...]. Ela vai ficar mais leve porque você dividiu, você esparramou ela, aí o peso foi se espalhando”. Do mesmo modo, Jane (13;2) e Alana (9;4) explicaram, respectivamente: “Eu acho que ela [a massinha alongada] vai descer [desequilibrar o prato da balança] porque ‘tá’ distribuindo o peso. [...] Eu acho que por ela ficar bolinha, ela fica um pouco mais pesada, porque ‘tava’ distribuída em apenas um” (Jane, 13;2) e “Porque quando faz minhoquinha o peso vai tipo esticando, fica mais leve” (Alana, 9;4).

Por outro lado, conclui-se que há mais crianças ($n^3=8$) com ausência da noção de conservação de peso do que adolescentes ($n=3$), e há mais adolescentes em transição ($n=4$) e com conservação desta noção ($n=3$) do que crianças ($n=2$). Esse resultado também reafirma o que Piaget (1969/2013; 1972) discorre sobre a constituição progressiva dos sistemas de transformação.

Por fim, para investigar a noção de conservação de volume, foram apresentadas para o participante as duas bolas (azul e rosa) com a mesma quantidade de massa de modelar e cada bola foi colocada em um copo com a mesma quantidade de água; logo, em ambos os copos subiu a mesma quantidade do nível de água. Depois, a bola azul teve seu formato alongado diante do participante, que precisou responder se a água do copo ainda subirá o mesmo tanto caso coloque o elemento azul alongado novamente no mesmo. Nessa situação, apenas três participantes apresentaram a aquisição completa da noção de conservação de volume: uma criança (Gisele, 10;5) e dois adolescentes (João [13;7] e Moana [13;9]).

A fala da participante Moana (13;9) ilustra a noção de conservação de volume porque afirma que a água do copo ainda subirá o mesmo tanto, mesmo após a modificação do formato da massa de modelar, justificando: “Vai subir a mesma coisa que antes [o nível de água].

³ “n” = número de participantes.

Porque você não botou nada, você só mexeu no formato dela [da massinha] [...] Porque você só mexeu de novo, deixou ela mais reta assim”.

Neste contexto, é importante ressaltar que a fala do participante João (13;7) demonstrou um indício de aprendizado ocorrido pelo próprio Instrumento I da pesquisa para alcançar a noção de conservação de volume: *“Porque continua o mesmo peso, então vai subir o mesmo tanto [o nível de água]. Eu acho que é porque lá [na utilização da balança] deu no mesmo jeito [peso], mesmo estando em minhoquinha, então eu acho que vai ser a mesma coisa”.* Observe-se que o adolescente justificou a sua resposta de reconhecimento de igualdade a partir da generalização do aprendizado do Item II (noção de conservação de peso) para o Item III (noção de conservação de volume).

Outros participantes que apresentaram indícios de aprendizado pelo próprio instrumento foram: Alana (9;4), Eduardo (9;9), Gisele (10;5), Jane (13;2) e Moana (13;9). Esses participantes apresentaram ausência ou transição para a aquisição da noção de conservação de peso no Item II. Porém, conforme os procedimentos da pesquisa, ao final do Item II, a massa de modelar alongada foi colocada novamente no prato da balança atestando o equilíbrio dos pratos e a igualdade dos pesos. Então, após a visualização do Item II, os referidos participantes apresentaram uma evolução em suas respostas no Item III (que avalia a noção de conservação de volume), mesmo teoricamente sendo um item considerado de maior complexidade do que o item anterior.

Porém, conforme Dolle (1974/1995) enfatiza, os pesquisadores devem ficar atentos para que situações como essa não representem um “diagnóstico falso”, ou seja, para que não atestem conservações que ainda não foram adquiridas de forma completa. Para isso, é importante o foco nas perguntas de controle do Método Clínico Piagetiano, pois essas perguntas permitem verificar se os participantes mantêm a coerência de seus argumentos mesmo após contra-argumentados a outros pontos de vista, assim, é possível averiguar a certeza

e o nível da estabilidade de suas aquisições (Castorina et al., 1984). Dessa forma, para atestar a noção de conservação, o reconhecimento de igualdade é acompanhado de uma justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão e/ou reciprocidade; e a coerência da justificativa do participante é mantida mesmo após ela ser contra-argumentada a outros pontos de vista (Piaget & Inhelder 1966/1994; Piaget & Inhelder, 1962/1975).

Assim sendo, dos cinco participantes que apresentaram uma evolução de suas respostas no Item III, quando comparadas com o Item II, apenas duas (Gisele [10;5] e Moana [13;9]) foram classificadas com a noção de conservação de volume, os outros três participantes, ainda se mostraram na etapa de transição para a aquisição dessa noção. Diante disso, foram elaboradas duas hipóteses. A primeira é a de que Gisele e Moana, para justificarem o reconhecimento de igualdade do volume, utilizaram como exemplo a igualdade do peso do Item anterior, ou seja, em ambas as participantes a noção de conservação de volume já estava consolidada antes da aplicação do instrumento, mas este foi utilizado como um exemplo para ilustrar o pensamento das mesmas. A segunda hipótese é a de que, em Gisele e Moana, tenha ocorrido um aprendizado com o Instrumento I, a partir de esquemas já desenvolvidos previamente.

Essas hipóteses advêm da perspectiva piagetiana de que é o desenvolvimento que explica a aprendizagem (no sentido exato). Sendo assim, o desenvolvimento é um processo espontâneo relacionado com as estruturas do conhecimento. Enquanto a aprendizagem é provocada por situações externas. Deste modo, a aprendizagem só é possível de ocorrer quando as determinadas funções cognitivas estão desenvolvidas (Piaget, 1972).

Além disso, enfatiza-se que após as respostas do Item III (que avalia a noção de conservação de volume), conforme os procedimentos da pesquisa, a massinha alongada foi inserida novamente no copo com água, demonstrando o equilíbrio dos níveis de água e a igualdade do volume. Diante disso, pode-se imaginar que essa demonstração realizada no Item

III também tenha gerado aprendizado para os participantes. Assim, acredita-se que o possível aprendizado adquirido no Item III, junto ao aprendizado já demonstrado no Item II, também podem ser generalizáveis a outras provas operatórias e à outras atividades que não fizeram parte do instrumento desta pesquisa.

Contudo, segundo Piaget (1964/2014) e Piaget e Inhelder (1962/1975), a noção de conservação de volume ocorre por volta dos 11/12 anos de idade. De acordo com a [Tabela 13](#), a grande maioria dos participantes da pesquisa (n=17) ainda não adquiriu essa noção de forma completa. Os resultados referentes às nove crianças (do total de 10) que ainda não adquiriram a referida noção, estão de acordo com a teoria piagetiana, uma vez que esses participantes possuem entre 9 e 10 anos de idade, e segundo a teoria, a aquisição completa dessa noção só vai ocorrer por volta dos 11/12 anos. Porém, os resultados referentes aos oito adolescentes (do total de 10) que ainda não adquiriram a referida noção, mostram uma diferença em relação aos resultados encontrados por Piaget quanto à idade para a aquisição da noção de conservação de volume, pois os adolescentes da pesquisa possuem entre 13 e 14 anos (Piaget, 1964/2014; 1972).

As falas dos participantes Felipe (13;3) e Tiana (13;11) exemplificam a ausência da noção de conservação de volume. As respostas a seguir foram emitidas quando os participantes foram questionados se a água do referido copo ainda subirá o mesmo tanto que subiu no outro copo, caso o elemento azul alongado fosse colocado novamente na água. Felipe (13;3) disse: *“Vai subir menos [o nível de água]. Por causa que ela era uma bola, então ela ‘tava’ ocupando mais espaço e por isso subiu mais, a outra não”*. Tiana (13;11) também não reconheceu a conservação de igualdade e apresentou justificativa baseada na disposição espacial dos elementos: *“Eu acho que ela [a massinha alongada] vai subir mais [o nível de água]. Por ela ser maior. Porque as duas eram iguais. Eram bolinhas. Mas como essa daqui é bolinha e essa*

daqui você transformou em minhoca, eu acho que vai diferenciar um pouco e a minhoca vai subir mais [o nível de água]”.

Em resumo, os resultados desta pesquisa sobre as noções de conservação de substância, de peso e de volume, foram ilustrados na [Figura 1](#), a seguir:

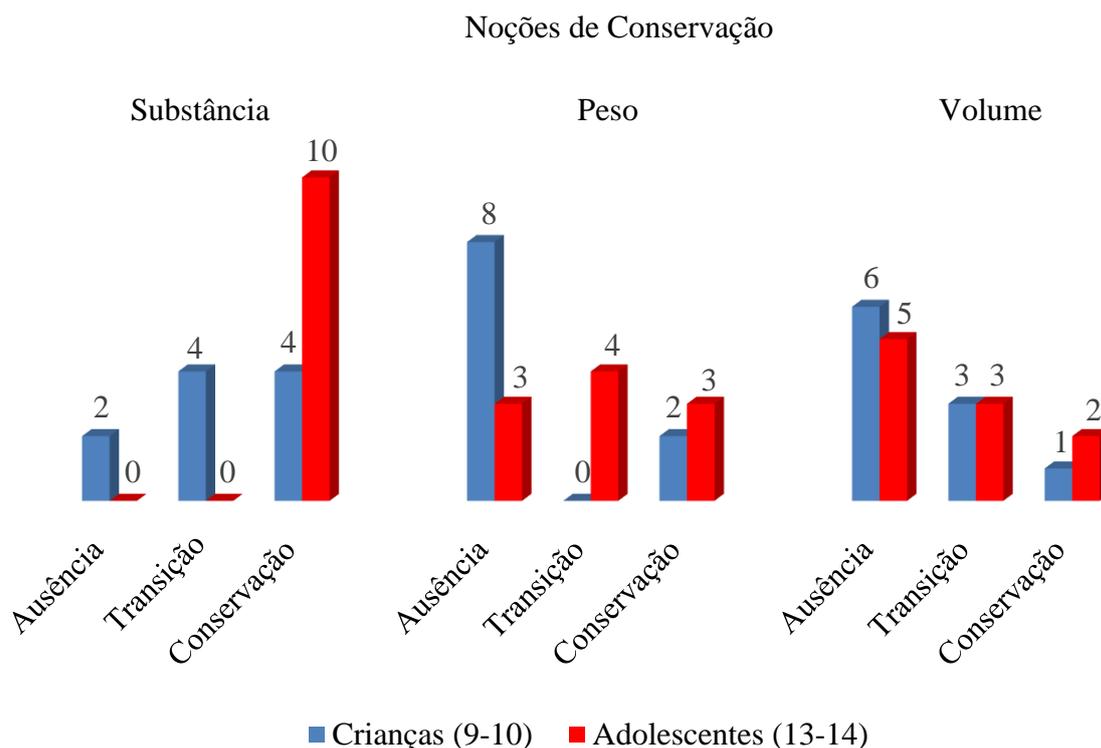


Figura 1.

Ao retomar os resultados das pesquisas de Piaget (1964/2014) e Piaget e Inhelder (1962/1975), ressalta-se que as noções de conservação de substância ocorrem por volta dos 7/8 anos de idade, as noções de conservação de peso ocorrem por volta dos 9/10 anos, e as noções de conservação de volume ocorrem por volta dos 11/12 anos. Diante disso, a [Figura 1](#) permite concluir que seis crianças apresentaram ausência ou transição da noção de conservação de substância; sete adolescentes apresentaram ausência ou transição da noção de conservação de peso; e oito adolescentes apresentaram ausência ou transição da noção de conservação de volume.

Esses resultados apresentam discrepância em relação às idades esperadas na teoria piagetiana. Enfatiza-se que o próprio Piaget (1972) reconhece que tais idades devem ser vistas como idades médias e aproximadas. Por isso, foram consideradas como defasagens apenas as situações em que as aquisições cognitivas destoaram pelo menos em um/dois anos das idades esperadas na teoria. Nota-se que a maior discrepância ocorreu em relação à noção de conservação de peso, sendo de pelo menos em três anos em relação à idade esperada pela teoria piagetiana. Em relação a isso, é importante considerar que Piaget estudou as características gerais da estruturação do pensamento do sujeito epistêmico. No entanto, nesta pesquisa buscamos estudar o processo real de desenvolvimento do sujeito psicológico, contemplando sua subjetividade e particularidade do pensamento (Queiroz, 2000; Silva & Frezza, 2011).

Resultados semelhantes também foram observados nos estudos de Bastos (2015), Bastos e Queiroz (2018a), Campos et al. (2008) e Stursa et al. (2010). Todas essas pesquisas (realizadas com crianças de diferentes idades e em diferentes contextos) mostraram que os participantes, em geral, apresentaram respostas abaixo do esperado para suas faixas etárias, em diferentes provas operatórias piagetianas.

Além disso, também pode-se observar na [Figura 1](#), que há mais crianças que apresentaram ausência das noções de conservação de substância, de peso e/ou de volume (n=16), do que adolescentes (n=8). E há mais adolescentes que possuem a noção completa de conservação de substância, de peso e/ou de volume (n=15) do que crianças (n=7). Em ambas as situações a diferença do número de participantes quanto à faixa etária, é pelo menos o dobro.

Portanto, os resultados apresentados corroboram a perspectiva piagetiana de que as aquisições operatórias progridem com a evolução das faixas etárias (Piaget, 1972). Esses resultados também foram observados em Bastos (2015) e Bastos e Queiroz (2018a; 2019). Esse é um dado relevante porque atesta que cada nível do processo evolutivo prepara o pensamento da criança para o nível seguinte. Além disso, os dados também confirmam que cada estágio do

desenvolvimento apresenta uma configuração qualitativamente diferente do pensamento (Piaget, 1947/2013; 1964/2014).

Como pode-se notar, as provas piagetianas operatórias utilizadas nesta pesquisa apresentam diferentes níveis de complexidade. As provas verificam sucessivamente as seguintes noções: substância, peso e volume. Tais noções são adquiridas progressivamente de acordo com a evolução das idades dos participantes (Piaget & Inhelder, 1962/1975). Diante disso, enfatiza-se a existência de um período de transição que ocorre entre a ausência das noções cognitivas e as suas completas aquisições.

Segundo Piaget (1947/2013; 1964/2014) e Piaget e Inhelder (1962/1975), há o período de transição porque a aquisição completa das noções cognitivas ocorre de forma contínua e gradativa. Então, diante de algumas situações mais complexas, os efeitos da percepção centrada em apenas uma dimensão do objeto, ainda podem superar os da inteligência operatória. Como descrito anteriormente, em cada prova os participantes foram classificados como com ausência, em transição ou com conservação das noções investigadas. Além disso, posteriormente, os participantes foram classificados quanto à noção de reversibilidade lógica.

Foram classificados com ausência da noção de reversibilidade lógica os participantes que não apresentaram as noções de conservações de substância, de peso e de volume. Do mesmo modo, foram classificados com a presença da noção de reversibilidade lógica os participantes que apresentaram de forma completa todas as referidas noções de conservação. Logo, foram classificados na etapa de semirreversibilidade os participantes que apresentaram a conservação em algum(s) item(s), mas ainda não apresentaram a conservação em outro(s) item(s). Isto é, a semirreversibilidade lógica foi constatada quando a reversibilidade lógica não foi generalizável a todas as provas operatórias investigadas. Em resumo, a conclusão sobre as noções de reversibilidade lógica está ilustrada na [Figura 2](#), a seguir:

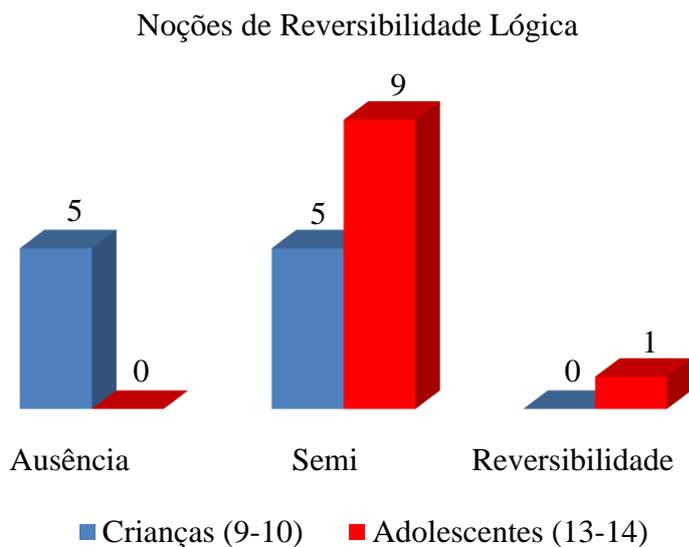


Figura 2.

Diante da [Figura 2](#), pode-se observar que há apenas crianças ($n=5$) com ausência da noção de reversibilidade lógica e nenhum adolescente. Assim como há apenas um adolescente com a noção completa de reversibilidade lógica e nenhuma criança. Além disso, há mais adolescentes ($n=9$) na etapa de transição para aquisição desta noção, do que crianças ($n=5$).

Diante dos resultados deste estudo nota-se a necessidade de se promover a noção de reversibilidade lógica em crianças e adolescentes escolares (uma vez que a referida noção só foi registrada de forma completa em um participante da pesquisa). Segundo Piaget (1964/2014), as relações sociais de cooperação são fundamentais para o desabrochar das noções cognitivas operatórias, tais como as noções de conservação e de reversibilidade lógica. As relações de cooperação, constituídas pelo respeito mútuo e reciprocidade entre as pessoas, possibilitam a liberação do egocentrismo cognitivo pré-operatório. A recíproca também é verdadeira, pois a liberação do egocentrismo acarreta o desenvolvimento da socialização. Sendo assim, é nesse sentido que “em estreita conexão com os progressos sociais, assiste-se a transformações de ação individual, em que causa e efeito se confundem” (p. 36). O essencial dessa inter-relação é compreender que quando a criança consegue coordenar os diversos pontos de vista, ou seja, quando ela passa a se colocar no ponto de vista do outro e compreende que o

seu ponto de vista não é o único possível, surge, então, o pensamento lógico (Piaget, 1947/2013; 1964/2014; 1969/2013; 1975/1973).

A necessidade de promover as noções de conservação e de reversibilidade lógica também foi constatada em Bastos (2015) e Bastos e Queiroz (2018a). Para isso, Bastos e Queiroz (2018a) propuseram “intervenções baseadas no incentivo das relações sociais de cooperação através do brincar e dos jogos com regras” (p. 261). Como já explanado, a concepção da importância do brincar e da utilização de jogos de regras para a promoção do desenvolvimento humano também foi ressaltada em diversos estudos nacionais (Alves & Binchin, 2010; Bastos et al., 2015; Caiado & Rossetti, 2009; Costa, 1991; Kishimoto, 2011; Oliveira, 2012; Oliveira & Brenelli, 2008; Rebeiro, Oliveira & Calsa, 2012; Souza & Batista, 2008).

10.2 Níveis de Desenvolvimento Moral

O nível de desenvolvimento moral dos participantes foi investigado a partir dos Itens I e II do Instrumento II (Trocas Sociais e Aspectos Morais no Conto de Fadas: ‘A Pequena Sereia’). Foi realizada a análise dos julgamentos dos participantes da pesquisa em relação aos sentimentos e ações dos personagens frente a seguinte situação apresentada no conto de fadas: O pai e a avó da Pequena Sereia a proibiram de nadar acima do nível mar e de chegar perto dos seres humanos. Porém, a sereia desobedeceu a todas às regras e salvou o príncipe que estava se afogando, deixando o seu pai com muita raiva (Os Amiguinhos, 2016).

Os julgamentos dos participantes foram verificados a partir dos critérios e dos níveis de respostas para a classificação do tipo de moral ([Tabela 5](#) e [Tabela 6](#)) e para a classificação dos tipos de sanções apresentadas por eles ([Tabela 7](#) e [Tabela 8](#)). Posteriormente, as respostas foram inseridas nas categorias de análise de dados para a classificação do Nível de

Desenvolvimento Moral ([Tabela 9](#)). Para uma melhor visualização, os resultados foram expostos na [Tabela 14](#), a seguir:

Tabela 14
Níveis de Desenvolvimento Moral dos participantes

Nome Fictício	Idade Ano; Mês	Níveis de Respostas		Nível de Desenvolvimento Moral
		Tipo de Moral	Tipo de Sanção	
Alana	9;4	Nível III	Nível II	Nível II C
Alice	9;9	Nível III	Nível III	Nível III
Eduardo	9;9	Nível II	Nível II	Nível II B
Anna	9;10	Nível II	Nível III	Nível II C
Aurora	10;0	Nível III	Nível II	Nível II C
Bela	10;2	Nível III	Nível III	Nível III
Elsa	10;2	Nível III	Nível II	Nível II C
Esmeralda	10;2	Nível III	Nível II	Nível II C
Gisele	10;5	Nível I	Nível III	Nível II B
Eric	10;10	Nível II	Nível III	Nível II C
Jane	13;2	Nível III	Nível II	Nível II C
Felipe	13;3	Nível II	Nível III	Nível II C
Jasmine	13;6	Nível III	Nível III	Nível III
Mari	13;7	Nível III	Nível III	Nível III
João	13;7	Nível III	Nível II	Nível II C
Peter	13;8	Nível III	Nível II	Nível II C
Moana	13;9	Nível II	Nível II	Nível II B
Rosa	13;10	Nível III	Nível II	Nível II C
Tiana	13;11	Nível II	Nível II	Nível II B
Valentina	14;0	Nível III	Nível III	Nível III

Conforme pode-se constatar na [Tabela 14](#), em relação ao tipo de moral, a maioria dos participantes (n=13) apresentou Nível III de respostas, isto é, em todas as respostas se sobressaiu o reconhecimento da intencionalidade da ação, o ideal de consciência independente da regra externa e o sentimento de vontade. Sendo assim, o Nível III de respostas apresenta indícios da autonomia moral, o que segundo Piaget (1964/2014) vai se desenvolvendo pouco a pouco, a partir de aproximadamente sete anos de idade. Portanto, isso explica a manifestação de respostas que contemplam aspectos de autonomia moral na maioria dos participantes, uma vez que apresentaram esses elementos, a partir de 9 anos de idade.

Diante disso, serão apresentadas, a seguir, as falas dos participantes que foram classificados com o Nível III de respostas, quando questionados sobre o que acharam da atitude da Pequena Sereia em salvar a vida do príncipe e quando questionados se seria mais correto a sereia salvar a vida do príncipe ou obedecer à regra estabelecida pelo seu pai.

Ilustrando as falas das crianças, Bela (10;2) relatou: *“Eu acho uma atitude muito boa. Porque ele poderia morrer no fundo do mar, aí ela [a sereia] foi lá e ajudou ele a subir”*. Bela considerou que o mais correto é *“salvar a vida do príncipe”* e justificou: *“Ah, porque senão, se ela [a sereia] obedecesse à regra do pai dela, ele [o príncipe] ia morrer”*. As falas dos adolescentes também contemplaram justificativas que priorizam o valor da vida em detrimento da regra. Segundo João (13;7) deve-se *“salvar a vida do príncipe. Porque o príncipe é um ser humano e não pode deixar as pessoas morrerem”*. Mari (13;7) também enfatizou: *“Se eu tivesse na situação dela, eu teria feito o mesmo. Eu acho que antes dela pensar em desobedecer a regra, eu acho que salvar uma pessoa é mais importante, né? Então eu teria salvado também”*.

Observa-se de forma bem explícita a justificativa baseada no ideal de consciência independente da regra externa, na fala da participante mais velha (Valentina, 14;0): *“Ela [a sereia] ‘tava’ lá, ela podia fazer alguma coisa para ajudar ele e ela foi lá e fez. Se ela não tivesse feito, aí sim seria errado. Eu acho que quem ‘tá’ errado na situação é o pai dela de falar que ela não podia salvar ele [o príncipe], que tinha que deixar ele lá pra morrer”*. Portanto, a resposta de Valentina considerou que as regras devem ser mudadas se elas não estiverem de acordo com os princípios morais, independente de quem determinou tais regras (mesmo sendo uma regra ditada pela autoridade paterna, como no referido conto de fadas). Lembramos que para Piaget (1932/1994) essa característica é fundamental no desenvolvimento da autonomia moral.

Continuamos com as falas dos participantes Rosa (13;10) e Peter (13;8), as quais exemplificam especificamente o sentimento de vontade e o conceito de personalidade

abordados nesta Tese: “*Ah, acho que ela ‘tava’ certa [a Pequena Sereia], porque ela não ia deixar a pessoa morrer só porque ele era um ser humano e ela uma sereia. [...] Eu acho que não deve deixar a pessoa morrer só porque ela é diferente de você*” (Rosa, 13;10) e “*Foi certa [a atitude da sereia], porque mesmo se ele [o príncipe] fosse mal, mesmo assim ainda é uma pessoa, ainda é uma vida*” (Peter, 13;8).

Conforme explicado anteriormente, a vontade moralmente boa é justamente a conduta humana voltada para a tendência superior do dever (Piaget, 1964/2014). O ato da vontade foi observado, então, nas justificativas que consideraram que o valor da vida deve ser priorizado para todas as pessoas e independente da situação, assim como sinalizou o participante Peter (13;8).

Dessa forma, a vontade (tal como constatada nas respostas mencionadas) venceu a impulsividade. De acordo com Piaget (1964/2014) a impulsividade configura-se em ações desencadeadas por quaisquer outras inclinações que não configuram a moral autônoma. Portanto, a vontade está articulada com o conceito de personalidade humana para Piaget (1964/2014). O autor explica que “*existe personalidade, pode-se dizer, a partir do momento em que se forma um “programa de vida” (Lebensplan), funcionando este, ao mesmo tempo, como fonte de disciplina para a vontade e como instrumento de cooperação*” (p. 59).

Como analisado por Camargo e Becker (2012), na Epistemologia Genética Piagetiana, a cooperação é compreendida como método e como produto. Como método trata-se de uma lógica de pensamento baseada na reciprocidade, e como produto, a cooperação “*configura a personalidade permeada pela autonomia da consciência*” (p. 547).

Também se observa na [Tabela 14](#) que apenas uma participante (Gisele, 10;5) foi classificada no Nível I de respostas, isto é, em todas as respostas de Gisele se sobressaiu a obediência à autoridade independente do que foi instruído, a impulsividade em detrimento do sentimento de vontade e a desconsideração da intencionalidade da ação. Esse nível de respostas

indica a heteronomia moral e o realismo moral que, segundo Piaget (1932/1994), ocorrem até aproximadamente 7/8 anos de idade, o que explica o fato de somente uma participante ter sido classificada no Nível I, sendo essa participante pertencente a menor faixa etária (9-10 anos).

Além disso, os outros seis participantes foram classificados no Nível II de respostas, isto é, apresentaram tanto respostas com características do Nível III (já exemplificadas anteriormente) quanto respostas com características do Nível I, como por exemplo, quando questionados se seria mais correto obedecer a regra do pai ou salvar a vida do príncipe, Eduardo (9;9) e Felipe (13;3) disseram que o correto seria obedecer a regra “*porque os mais velhos sabem mais*” (Eduardo, 9;9) e “*porque as regras te dão segurança*” (Felipe, 13;3).

Portanto, o Nível II de respostas indica a fase intermediária entre os dois tipos de moral: heteronomia e autonomia. A observação de indícios desta semiautonomia nas três crianças entre 9 e 10 anos (Eduardo [9;9], Anna [9;10] e Eric [10;10]) estão de acordo com a faixa etária proposta por Piaget (1932/1994), que diz que a conformidade obrigatória às regras vai desaparecendo de forma gradual entre os sete/oito e os 11 anos de idade. Entretanto, os três adolescentes de 13 anos que apresentaram a semiautonomia (Felipe [13;3], Moana [13;9] e Tiana [13;11]), segundo a referida teoria, deveriam apresentar respostas já consolidadas de autonomia moral, tal como ocorreu com a maioria dos adolescentes da pesquisa (7 de 10).

Em continuidade, os resultados referentes aos tipos de sanções apresentados mostraram que dos 20 participantes da pesquisa, 11 foram classificados no Nível II de respostas e nove foram classificados no Nível III. Neste último nível, em todas as respostas as sanções foram substituídas por repreensão verbal e/ou pedido de explicação, ou então, não houve sanção nem repreensão verbal e/ou o indivíduo foi parabenizado pelo seu ato.

Segundo Piaget (1932/1994), “parece haver evolução, com a idade, no julgamento de justiça retributiva: os pequenos são mais levados para sanção expiatória e os maiores para a sanção por reciprocidade” (p. 165). A noção de sanção por reciprocidade também se

desenvolve durante o processo evolutivo de desenvolvimento moral até alcançar a sanção menos severa, caracterizada por repreender, mas sem punir de forma autoritária, com o objetivo de fazer o indivíduo compreender que rompeu com o elo da solidariedade. Além disso, a justiça distributiva aparece com primazia sobre a justiça retributiva (sanções expiatórias e sanções por reciprocidade) aproximadamente aos nove anos de idade, apresentando maior consolidação aos 12/13 anos. Isso corrobora o fato de grande parte (n=9) dos participantes terem substituído todas as sanções por repreensão verbal ou por ausência de sanção em suas respostas.

As falas das participantes Mari (13;7) e Valentina (14;0), por exemplo, ilustram as respostas cujas sanções foram substituídas por repreensão verbal. Quando questionadas sobre qual castigo seria mais justo/correto e eficaz para ser aplicado diante da desobediência das regras da sereia, elas escolheram a opção de resposta que diz que o pai da sereia deve dizer a ela: “Você desobedeceu às regras, e, por isso, não posso mais confiar em você até que você volte a obedecer às regras novamente”. As participantes justificaram suas respostas: *“Eu acho que ela ia ficar muito decepcionada com ela mesma por ter perdido a confiança do pai dela e não tentaria quebrar as regras novamente. [...] Eu acho que falar pra alguém que você perdeu a confiança nessa pessoa é um castigo horrível”* (Mari, 13;7); e *“Porque confiança é uma coisa que você acaba conquistando, então se você faz uma coisa que não agrada outra pessoa, aí você perde a confiança dela, você tem que acabar reconquistando de novo [...] Porque aí ela ia aprender sobre esse negócio de confiança, que se conquista com o tempo. Se você sair da linha, entre aspas, você acaba perdendo”* (Valentina, 14;0).

Diante disso, as respostas mencionadas apontam o que Piaget (1932/1994) discute sobre a noção de justiça. O autor afirma que para as crianças mais velhas e para os adolescentes a justiça deve mostrar ao indivíduo que sua ação não é correta porque rompe com as regras da cooperação, e por isso, toda punição material passa a ser vista como ineficaz. Frente ao exposto, também é importante enfatizar que apesar da justiça distributiva aparecer com primazia sobre

a justiça retributiva aos 9 anos de idade (neste momento ela ainda aparece com prevalência de igualdade), é somente a partir dos 11/12 de idade, que a justiça distributiva aparece com o sentimento de equidade (Piaget, 1932/1994).

As falas das participantes Alice (9;9) e Gisele (10;5), por exemplo, ilustram as respostas em que não houve sanção nem repreensão verbal e/ou o indivíduo foi parabenizado pelo seu ato. Alice (9;9) se estivesse no lugar do pai da Pequena Sereia, disse que: *“Eu não ia fazer nada. Pelo menos ela salvou uma vida de uma pessoa. Porque senão, ela ia ‘tá’ sendo tipo egoísta”*. Gisele (10;5) justificou: *“Porque ela fez uma coisa certa, ela salvou a vida de uma pessoa. [...] [o pai] poderia dar a coroa ou algo ‘pra’ ela. Porque ela poderia ficar livre igual as irmãs dela”*. Nota-se que as respostas mencionadas se referem à indícios de autonomia moral, porque remetem ao reconhecimento da intencionalidade da ação, a um ideal de consciência independente da regra externa, a possibilidade de alteração da regra (Piaget, 1964/2014) e ao sentimento de vontade discutido em Piaget (1964/2014).

Já em relação ao Nível II de respostas, de acordo com a [Tabela 8](#) de análise de dados, as respostas foram classificadas neste nível quando o participante apresentou sempre sanções por reciprocidade ou mesclou respostas com características do Nível I (sanções expiatórias), do Nível II (sanções por reciprocidade) e/ou do Nível III (repreensão verbal). Para uma melhor compreensão dos resultados, os dados encontrados foram detalhados na [Tabela 15](#), a seguir:

Tabela 15
Tipos de Sanções apresentados no Nível II de Respostas

Nome Fictício	Idade (Ano; Mês)	Nível II de Respostas		
		Sanção I	Sanção II	Sanção III
Alana	9;4	Reciprocidade	Repreensão verbal	Repreensão verbal
Eduardo	9;9	Expiatória e Reciprocidade	Repreensão verbal	Reciprocidade
Aurora	10;0	Repreensão verbal	Repreensão verbal	Reciprocidade
Elsa	10;2	Expiatória	Repreensão verbal	Repreensão verbal
Esmeralda	10;2	Reciprocidade	Repreensão verbal	Expiatória
Jane	13;2	Reciprocidade	Repreensão verbal	Repreensão verbal

João	13;7	Expiatória	Repreensão verbal	Repreensão verbal
Peter	13;8	Não há sanção nem repreensão verbal	Repreensão verbal	Reciprocidade
Moana	13;9	Repreensão verbal	Reciprocidade	Repreensão verbal
Rosa	13;10	Expiatória ou Reciprocidade	Repreensão verbal	Expiatória
Tiana	13;11	Reciprocidade	Repreensão verbal	Reciprocidade

Para investigar os tipos de sanções apresentados pelos participantes, foram realizadas perguntas sobre os julgamentos dos participantes em relação ao que o pai da Pequena Sereia deveria ter feito com ela quando ela desobedeceu às regras (sanção 1); qual seria o castigo mais justo/correto (sanção 2); e com qual castigo a sereia aprenderia a nunca mais nadar acima do mar (sanção 3).

Pela [Tabela 15](#) mostramos que 11 participantes (cinco crianças e seis adolescentes) apresentaram respostas com características do Nível I, II e/ou III. Destes 11, nove participantes apresentaram pelo menos uma das sanções como sendo sanção por reciprocidade. Lembramos que Piaget (1932/1994) afirma que entre os sete/oito anos e 11 anos de idade as sanções consideradas justas na área da justiça retributiva são as sanções por reciprocidade. De todo o modo, todos os 11 participantes também apresentaram pelo menos uma vez a retirada ou a substituição da sanção pela repreensão verbal ou pedido de explicação. Esse tipo de resposta é esperado tanto para as crianças (a partir dos nove anos de idade), mas, principalmente, para os adolescentes (a partir dos 12/13 anos de idade) (Piaget, 1932/1994).

Acrescenta-se que todas as sanções intituladas como sanções por reciprocidade na [Tabela 15](#) foram sobre privar o indivíduo de algo que ele abusou. As falas das participantes Esmeralda (10;2) e Alana (9;4) demonstram este tipo de sanção que visa privar a sereia de subir acima do nível do mar por mais tempo, uma vez que ela desobedeceu a regra e subiu antes do momento permitido: “*Eu acho que ele [o pai] ia falar ‘pra’ ela [a sereia] nunca mais subir na superfície e não chegar perto de nenhum humano*” (Esmeralda, 10;2); e “*Eu acho que só*

quando ela fizesse 18 anos ela poderia ir 'pra' cima do mar e tudo de novo. Porque ela desobedeceu a regra do pai" (Alana, 9;4).

Contudo, também é importante considerar que as sanções expiatórias apareceram nas respostas de cinco participantes da pesquisa (três crianças e dois adolescentes). Em geral, esses participantes (Eduardo [9;9], Elsa [10;2] e João [13;7]) disseram que o pai deveria deixar a sereia de castigo dentro do quarto por um período, como mostra a fala de Eduardo (9;9): *"ficar dentro do seu quarto [...] até ela fazer 15 anos"*. Além disso, duas participantes (Esmeralda [10;2] e Rosa [13;10]) expuseram que a sereia aprenderia a nunca mais nadar acima do mar se o pai batesse nela. A participante Esmeralda (10;2) justificou: *"Porque o pai dela ia bater nela e ela nunca mais ia esquecer"*.

Frente a isso, as sanções expiatórias possuem um caráter arbitrário em relação ao ato sancionado, e por isso, segundo Piaget (1932/1994) predominam nas respostas de crianças até aproximadamente sete/oito anos de idade. Essas crianças, ainda heterônomas, acreditam que o correto é obedecer à regra imposta pela autoridade e as sanções severas são consideradas as mais justas e as que fazem o indivíduo voltar a obedecer às regras. Os participantes desta pesquisa possuem a partir de 9 anos de idade, mas apesar das sanções expiatórias terem aparecido, ocorreram nas respostas de poucos participantes (n=5), sendo a maioria criança, e, ainda assim, prevaleceram outros tipos de sanções em concomitância com a expiatória, o que se justifica pela gradual aquisição e evolução da noção de justiça, ao menos de acordo com a concepção piagetiana.

Além disso, a maioria dos participantes (n=15) não apresentou sanção expiatória em suas respostas e houve respostas que espontaneamente enfatizaram os problemas que esse tipo de sanção pode ocasionar porque envolve a coação social, como por exemplo: *"Eu acho que violência não resolve nada"* (Mari, 13;7); *"e bater nela não ia resolver nada. Aí que ela ia*

ficar mais chateada, mais com raiva, ia querer desobedecer mais vezes, não ia querer mais obedecer em nada” (Jasmine, 13;6); e *“ela ia ficar com medo do pai dela*” (Valentina, 14;0).

Portanto, a partir da [Tabela 14](#) e da [Tabela 15](#), é possível notar que, ao somar os participantes classificados no Nível III (n=9) com os participantes classificados no Nível II que contemplam respostas que retiram ou substituem a sanção por uma repreensão verbal ou pedido de explicação (n=11), há o total de 20 participantes. Sendo assim, todos os participantes da pesquisa, independentemente da faixa etária, apresentaram esse tipo de resposta.

Por fim, após a análise do tipo de moral e dos tipos de sanções apresentadas, os participantes foram classificados quanto ao Nível de Desenvolvimento Moral (conforme as categorias de análise de dados expostas na [Tabela 9](#)). Em síntese, esses resultados foram ilustrados na [Figura 3](#), a seguir:

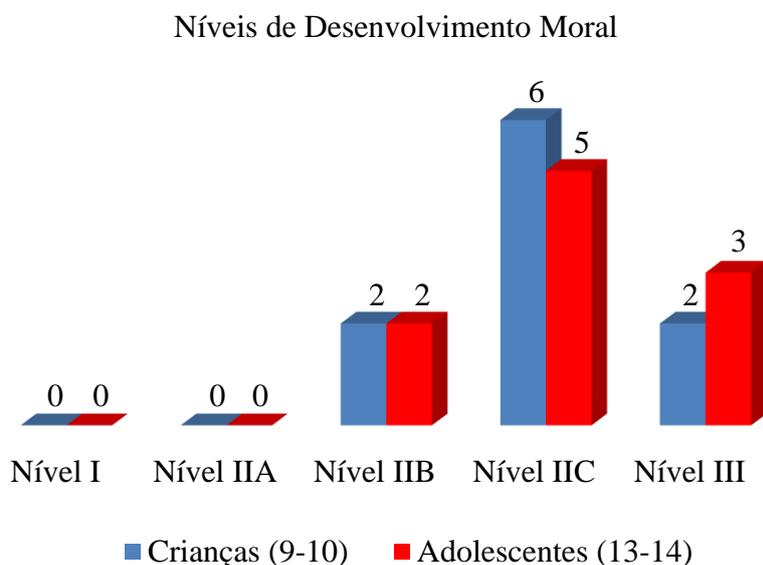


Figura 3.

Portanto, a partir da [Figura 3](#) é possível constatar que a maioria dos participantes da pesquisa (n=11) foi classificada no Nível IIC de desenvolvimento moral, que é caracterizado pela transição da semiautonomia para a autonomia moral. Além disso, ainda dentro do período

de transição entre heteronomia e autonomia, quatro participantes foram classificados como Nível IIB (semiautonomia).

Como discorrido na introdução, aproximadamente dos sete/oito aos 11 anos de idade, há o desenvolvimento progressivo da autonomia promovido pelas relações de cooperação. Essa aquisição moral não ocorre de forma abrupta, e, portanto, há o período de transição da heteronomia para a autonomia moral, pois, nesta transição o indivíduo nem sempre age a partir de um ideal da consciência (Piaget, 1932/1994).

Então, os resultados que apontaram que a maioria das crianças com idades entre 9 e 10 anos estão no Nível II (8 de 10) corroboram a perspectiva piagetiana sobre o processo de desenvolvimento moral. O fato de cinco participantes (contemplando crianças e adolescentes) terem sido classificados na categoria caracterizada pela autonomia moral (Nível III) pode ser visto em consonância com a teoria que afirma que a autonomia é gradualmente desenvolvida a partir dos sete anos de idade (Piaget, 1932/1994). Também pode-se observar que nenhum participante foi classificado na categoria de heteronomia moral (Nível I), o que confirma as ideias de Piaget (1932/1994) sobre esse tipo de moral se predominar apenas até aproximadamente os sete/oito anos de idade.

Por outro lado, é importante acrescentar que o fato de a maioria dos adolescentes com idades entre 13 e 14 anos (7 de 10) estarem no Nível II, considerado como um nível de transição, destoa da afirmação de Piaget (1932/1994) sobre as referidas idades corresponderem à autonomia moral. Esses resultados corroboraram a pesquisa de Marques (2015), que também constatou defasagem quanto ao desenvolvimento moral em comparação com a teoria piagetiana.

Por fim, a [Figura 3](#) também mostra que a diferença dos Níveis de Desenvolvimento Moral quanto às faixas etárias dos participantes foi mínima, mas ainda assim, essa diferença aponta para o progresso gradual das etapas do desenvolvimento moral, conforme visto em

Piaget (1932/1994), uma vez que mais crianças foram classificadas no Nível IIC do que adolescentes; mais adolescentes foram classificados no Nível III do que crianças; e nas etapas anteriores, o número de crianças e adolescentes foi equivalente. A evolução do nível do desenvolvimento moral articulada com a evolução da faixa etária também foi constatada nos estudos de Marques (2015), Queiroz (2014), Queiroz et al. (2017), Seabra (2015) e Seabra e Rossetti (2016).

Ressalta-se que a pequena diferença dos resultados ao comparar as faixas etárias dos participantes pode ser justificada pelo fato do desenvolvimento moral não ser considerado a partir de estágios gerais de desenvolvimento (tal como é concebido o desenvolvimento cognitivo). Sendo assim, as respostas dos indivíduos podem alterar frente aos diferentes dilemas morais e, por isso, os níveis de desenvolvimento moral aqui apresentados representam somente indícios de semiautonomia (Nível IIB), indícios de transição de semiautonomia para autonomia (Nível IIC) e indícios de autonomia moral (Nível III).

10.3 Tipos de Trocas Sociais

Os tipos de trocas sociais apresentados pelos participantes foram investigados a partir dos Itens III e IV do Instrumento II (Trocas Sociais e Aspectos Morais no Conto de Fadas ‘A Pequena Sereia’). Os critérios e as categorias de análise de dados ([Tabela 10](#) e [Tabela 11](#)) possibilitaram analisar os seguintes elementos que compõem as trocas sociais, segundo Piaget (1965/1973): ação, satisfação, dívida e valorização.

Assim sendo, foram verificados os julgamentos dos participantes em relação aos sentimentos e as ações dos personagens em duas situações exibidas no vídeo do conto de fadas “A Pequena Sereia” (Os Amiguinhos, 2016). Na [Tabela 16](#) constam os tipos de trocas sociais apresentados pelos participantes a partir da primeira situação investigada. Nessa situação, a Pequena Sereia, desobedecendo às regras do seu pai e da sua avó, fez um acordo com a bruxa

dos mares para executar o seu plano: transformou-se em humana para subir acima do nível do mar e chegar perto dos humanos, mas em troca da ajuda, a bruxa ficou com a bela voz da Pequena Sereia (Os Amiguinhos, 2016).

Tabela 16
Tipos de Trocas Sociais apresentadas pelos participantes na situação I

Nome Fictício	Idade (Ano; Mês)	Trocas sociais da sereia com a bruxa				
		A bruxa ajuda a sereia em troca da sua voz			A bruxa ajuda a sereia sem pedir nada em troca	
		α	α'	α''	Troca Social	α''
Alana	9;4	0	0	-1	Ação = Satisfação > Dívida	-1
Alice	9;9	-1	+1	+1	Ação < Satisfação = Dívida	-1
Eduardo	9;9	0	+1	+1	Ação < Satisfação = Dívida	+1
Anna	9;10	-1	0	-1	Ação < Satisfação > Dívida	+1
Aurora	10;0	-1	-1	-1	Ação = Satisfação = Dívida	-1
Bela	10;2	0	+1	-1	Ação < Satisfação > Dívida	+1
Elsa	10;2	-1	-1	-1	Ação = Satisfação = Dívida	-1
Esmeralda	10;2	-1	+1	-1	Ação < Satisfação > Dívida	-1
Gisele	10;5	-1	0	-1	Ação < Satisfação > Dívida	-1
Eric	10;10	0	0	-1	Ação = Satisfação > Dívida	+1
Jane	13;2	0	-1	-1	Ação > Satisfação = Dívida	+1
Felipe	13;3	0	0	-1	Ação = Satisfação > Dívida	+1
Jasmine	13;6	0	+1	-1	Ação < Satisfação > Dívida	-1
Mari	13;7	-1	0	-1	Ação < Satisfação > Dívida	-1
João	13;7	0	+1	-1	Ação < Satisfação > Dívida	+1
Peter	13;8	-1	+1	-1	Ação < Satisfação > Dívida	+1
Moana	13;9	0	+1	-1	Ação < Satisfação > Dívida	-1
Rosa	13;10	0	0	-1	Ação = Satisfação > Dívida	+1
Tiana	13;11	-1	0	-1	Ação < Satisfação > Dívida	-1
Valentina	14;0	0	+1	+1	Ação < Satisfação = Dívida	-1

Nota. α = ação da bruxa em relação à sereia

α' = satisfação sentida pela sereia produzida pela ação da bruxa.

α'' = dívida da sereia em relação à bruxa.

Adaptado de “Teoria das Trocas Sociais: um estudo em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)” de C. B. R. Bastos, 2015. Dissertação de Mestrado, p. 44, 45 e 56; e de Piaget (1965/1973, p. 121-123).

Conforme pode-se observar na [Tabela 16](#), ao analisar os julgamentos dos participantes em relação a bruxa ter ajudado a Pequena Sereia, mas em troca ter ficado com a sua voz, nove participantes (seis crianças e três adolescentes) consideraram a ação da bruxa ruim, errada e/ou

negativa ($r\alpha=-1$). A fala da participante Anna (9;10) ilustra esse conjunto de respostas, quando diz que a atitude da bruxa foi ruim, justificando: *“Ah, porque ela não deveria tirar a voz dela só por conta da inveja”*.

Também é possível observar na [Tabela 16](#) que 11 participantes (quatro crianças e sete adolescentes) consideraram que a atitude da bruxa possui aspectos positivos e negativos ao mesmo tempo ($r\alpha=0$). Frente a isso, a fala da participante Bela (10;2) é um exemplo de resposta que foi classificada neste critério de análise de dados: *“Eu achei a atitude dela de ajudar boa, mas de pegar a voz dela, eu não gostei não. Ah, porque é estranho pegar a voz dos outros. E ela tinha uma voz, e ela não precisava de outra. [...] Mas eu achei essa parte [de transformar a sereia em humana] boa e ela conseguiu casar com o príncipe”*. A fala do participante João (13;7) também considera a ação da bruxa com aspectos positivos e negativos: *“Achei boa e ruim ao mesmo tempo [a atitude da bruxa]. Boa porque ela ajudou a pequena sereia. E ruim porque ela ficou com a voz da pequena sereia”*.

Diante disso, observa-se que a maioria das crianças (6 de 10) considerou a ação da bruxa como ruim, e a maioria dos adolescentes (7 de 10) considerou que a ação da bruxa contempla aspectos positivos e negativos ao mesmo tempo. Isso pode estar relacionando com o fato de que considerar um maior número de perspectivas e pontos de vista diante de uma mesma situação é algo que evolui com o aumentar das idades.

Segundo Piaget (1947/2013; 1964/2014; 1969/2013) no estágio pré-operatório prevalece o egocentrismo social e cognitivo, caracterizado pela dificuldade de a criança considerar diferentes pontos de vista, não havendo ainda uma socialização propriamente dita. Ressalta-se que a ruptura com esse egocentrismo não ocorre de forma abrupta. Na verdade, ocorrem mudanças qualitativas e quantitativas progressivas na forma de compreender o mundo, promovendo, a partir do estágio operatório concreto, as coordenações e diferenciações dos diferentes pontos de vista e o começo das reflexões em relação as ações. Entretanto, é somente

no estágio operatório formal, na adolescência, que a descentralização do ponto de vista imediato alcança o seu nível máximo em termos de fases do desenvolvimento, sendo estabelecido por coordenações de relações e de noções cognitivas mais abrangentes, adaptando-se, assim, a uma realidade mais global.

Em continuidade, ao investigar o julgamento dos participantes sobre a satisfação da Pequena Sereia em relação à ação da bruxa observa-se, na [Tabela 16](#), que nove participantes (quatro crianças e cinco adolescentes) consideraram que a sereia se sentiu beneficiada e/ou feliz ($\alpha^1=+1$). A fala da participante Jasmine (13;6) ilustra as respostas incluídas nesse critério de análise de dados: *“Acho que ela se sentiu feliz, achando que ela conseguiu fazer tudo o que ela queria”*. Apenas três participantes consideraram que a sereia se sentiu com prejuízo e/ou tristeza ($\alpha^1=-1$), tal como pode ser compreendido na fala de Aurora (10;10): *“Porque naquela hora ela estava bem triste. Porque ela não tinha mais a voz dela”*.

Os outros oito participantes (quatro crianças e quatro adolescentes) consideraram que a Pequena Sereia se sentiu prejudicada em algum aspecto e beneficiada em outro aspecto, ao mesmo tempo ($\alpha^1=0$). Para uma melhor compreensão das respostas desse tipo, seguem exemplos de falas dos participantes sobre suas opiniões de como a Pequena Sereia se sentiu após a ajuda da bruxa: *“Mais ou menos alegre e mais ou menos triste, porque no mesmo tempo ela se sentiu feliz porque ela queria ter as pernas para ter o príncipe”* (Gisele, 10;5); *“Acho que primeiro ela deve ter se sentido feliz porque ela ia conseguir encontrar o príncipe, mas depois ela deve ter ficado arrependida dela ter dado a voz dela, o dom dela pra ficar só com o cara”* (Mari, 13;7); e *“Entre dois termos. Ela ficou feliz porque ela teria pernas e poderia sair com o príncipe, mas ela ficou triste porque ela perderia sua bela voz”* (Tiana, 13;11).

Frente a isso, Harter e Buddin (1987), Palacios et al. (2004) e Palacios e Hidalgo (2004), enfatizam que a capacidade da criança de compreender que existem diferentes pontos de vista também perpassa pelo desenvolvimento dos conteúdos emocionais. Dessa forma, o progresso

da compreensão das emoções é observado quando o indivíduo considera que é possível apresentar emoções ambivalentes. Para isso, é preciso que a criança, além da experiência social, também tenha alcançado certo grau de complexidade cognitiva.

Segundo Palacios e Hidalgo (2004), o “reconhecimento explícito dessa ambivalência não costuma ocorrer antes dos sete ou oito anos” (p. 262). Portanto, os resultados desta Tese corroboram os estudos de Harter e Buddin (1987), Palacios et al. (2004) e Palacios e Hidalgo (2004), pois esse aspecto do desenvolvimento socioafetivo foi constatado em oito participantes, a partir de 9 anos de idade, que consideraram que a Pequena Sereia pode estar feliz e triste ao mesmo tempo devido as respectivas situações apresentadas na história: a sereia ganhou pernas, mas perdeu a voz.

Além disso, conforme nota-se na [Tabela 16](#), em relação à dívida que os participantes apresentaram diante da ação da bruxa, a grande maioria (n=17) considerou que a Pequena Sereia não deveria retribuir à ação da bruxa doando a sua própria voz ($\alpha^1=-1$). O participante Eric (10;10), por exemplo, opinou que a sereia não deve dar a sua voz à bruxa, justificando: *“Ela poderia falar se tivesse a voz, mas ela não tendo a voz dela, ela trocou, ela não poderia conversar com ninguém, não poderia falar o que ela pensa”*.

Esse tipo de retribuição (a sereia dar a sua voz em troca da ajuda da bruxa) é considerado uma retribuição espontânea ou elementar, que caracteriza o estágio pré-operatório. Trata-se de um “toma-lá-dá-cá” derivado da obediência a uma vontade externa ao indivíduo, e, no caso do conto de fadas, ainda acarreta prejuízos para um dos envolvidos. Portanto, a referida retribuição não pode ser considerada como uma retribuição moral (Piaget, 1964/2014; 1965/1973). Diante disso, os resultados da pesquisa corroboraram a teoria piagetiana, uma vez que 17 dos 20 participantes com idades referentes aos estágios operatório concreto e operatório formal, não apresentaram a concepção de retribuição característica da fase pré-operatória em suas trocas sociais.

Esses resultados também corroboraram a pesquisa de Freitas et al. (2009a). Os autores analisaram que a avaliação da intencionalidade da ação influencia a manifestação do sentimento de gratidão, de forma que as ações avaliadas como altruístas ou generosas resultam na necessidade de retribuição moral, o que não ocorre com as ações avaliadas como egoístas, assim como no caso de a bruxa ajudar a sereia em troca da sua voz.

Somando-se a isso, também foram observadas respostas que justificaram que a sereia não deve retribuir a ação da bruxa com a sua voz a partir de reflexões derivadas de indícios de um pensamento hipotético-dedutivo. Esse pensamento é observado no estágio operatório formal (o qual ocorre aproximadamente a partir de 12 anos de idade) e é assinalado pela capacidade de raciocinar de forma abstrata e a partir de hipóteses (Piaget, 1964/2014). A participante Jane (13;2), por exemplo, trouxe algumas hipóteses de situações que poderiam acontecer no conto de fadas, caso a sereia desse a sua voz à bruxa, disse ela: *“Ela deveria se valorizar, e não ao príncipe, que era uma pessoa que ela acabou de conhecer, e é provável dele simplesmente falar: ‘Ah, obrigado por você salvar a minha vida, tá bom, vai embora’. Porque ele poderia ter rejeitado ela e talvez o sentimento dela não fosse mútuo”*.

A explicação da participante Mari (13;7) também traz reflexões sobre o conto de fadas: *“Primeiro, eu vi ali que ela só poderia sair se ela tivesse 15 anos, então ela tem menos de 15 anos, não era ‘pra’ ela ficar saindo assim, né? Pensando em casar com menos de 15 anos? Ela é muito nova. E também eu acho que você não deve arriscar uma coisa que você gosta, uma coisa que você ama por outra pessoa. Ainda mais uma pessoa que você acabou de conhecer. Você não deve dar tudo isso ‘pra’ só uma pessoa”*. Portanto, nota-se nas falas de Jane (13;2) e Mari (13;7) que os tipos de trocas sociais se relacionam com o tipo de pensamento dos indivíduos, pois a livre reflexão sobre os aspectos sociais e morais só é elaborada quando há determinadas aquisições intelectuais, como o pensamento formal, abstrato e hipotético-dedutivo (Piaget, 1964/2014).

Após realizar a combinação dos valores (ação, satisfação, dívida e valorização), também é possível constatar, de acordo com a [Tabela 16](#), que a grande maioria dos participantes (n=18) apresentou, nesta situação investigada, trocas sociais desequilibradas. Para uma melhor visualização, a [Figura 4](#), a seguir, apresenta detalhadamente os resultados da pesquisa em relação aos tipos de trocas sociais manifestados pelos participantes frente à referida situação:



Figura 4.

Conforme pode-se observar na [Figura 4](#), a troca social mais manifestada pelos participantes (n=10) foi “Ação < Satisfação > Dívida”. Nota-se que essa é uma troca social que não se encaixa em nenhum tipo de troca social descrito anteriormente por Piaget (1965/1973) ou por Bastos (2015). Essa nova troca social mostra que os 10 participantes da pesquisa sentiram satisfação superior à ação recebida, entretanto, mesmo com essa satisfação, os participantes não quiseram retribuir a referida ação, neste caso porque retribuí-la traria prejuízos pessoais à sereia.

Ainda investigando o sentimento de dívida dos participantes, também lhes foi feita a seguinte pergunta: “Se a bruxa não tivesse pedido nada em troca à Pequena Sereia, você acha que a Pequena Sereia deveria fazer alguma coisa em troca para a bruxa?”. Neste caso, nove dos

20 participantes disseram que sim (sendo quatro crianças e cinco adolescentes). Observa-se, então, o aumento de 30% do número de participantes que passou a considerar necessário retribuir a atitude benevolente, quando não é solicitado nada em troca após o recebimento desta ajuda. Esse é um dado relevante, pois é justamente esse tipo de retribuição que de fato é considerada uma retribuição do plano moral, uma vez que se trata de um sentimento de dever para com o outro derivado de uma obrigação interna do próprio indivíduo. Sendo assim, configura-se uma troca de atitudes com enriquecimento mútuo dos envolvidos (Piaget, 1965/1973).

A fala do participante Peter (13;8) exemplifica a necessidade de retribuição como uma necessidade moral interna. O participante disse que se a bruxa não pedisse nada em troca, a sereia deveria retribuir a bruxa, justificando: *“Porque ela [a Pequena Sereia] ia se sentir meio culpada. Porque ela [a bruxa] ajudou ela [a Pequena Sereia]. Fez um favor gigantesco, mas ela [a Pequena Sereia] não fez nada em troca”*.

De todo modo, a maioria dos participantes que apresentou reciprocidade normativa (5 de 9) considerou que a sereia deve retribuir a bruxa agradecendo ou a presenteando (Eduardo, Bela, João, Peter e Rosa); três participantes consideraram que a sereia deve ajudar a bruxa de alguma forma (Ana, Felipe e Jane); e o participante Eric (10;10) demonstrou necessidade de retribuir, mas informou que não sabia exemplificar como.

Exemplos de tipos de retribuições apresentados pelos participantes nesta circunstância serão ilustrados, a seguir. Segundo Ana (9;10): *“Se ela [a bruxa] quisesse alguma coisa e não tivesse e a Pequena Sereia soubesse onde tivesse e soubesse onde encontrar, podia ajudar. Porque é assim, quando você faz uma coisa boa ‘pra’ pessoa, a coisa boa volta pra você, quando você faz uma coisa ruim ‘pra’ pessoa, a coisa ruim volta pra você”*. Jane (13;2) também argumentou: *“Poderia virar amiga dela. A bruxa parece bem solitária e talvez por isso que ela deveria ser meio ruim. [A Pequena Sereia] poderia ajudar ela a se enturmar com todo mundo”*.

Frente a isso, destaca-se que, em geral, as crianças que sentiram necessidade de retribuir o favor da bruxa (3 de 4), trouxeram exemplos de retribuições concretas, bem como: “*dar um colar*” (Eduardo, 9;9), ou “*é o fundo do mar, então dar uma concha, alguma coisa assim*” (Bela, 10;2). Por outro lado, apenas dois dos cinco adolescentes que sentiram essa necessidade de retribuição trouxeram exemplos concretos, a maioria exemplificou com elementos intangíveis, conforme mostrado anteriormente na fala de Jane (13;2).

Em síntese, os resultados mostraram que a retribuição espontânea apareceu mais em crianças (n=2) do que em adolescentes (n=1) e que a retribuição como um bem moral apareceu mais em adolescentes (n=5) do que em crianças (n=4). Segundo Piaget (1964/1973), a socialização também perpassada por um processo contínuo e gradual de desenvolvimento, no qual o “ser social” de uma criança é qualitativamente diferente do “ser social” de um adolescente (Piaget, 1964/1973).

Entretanto, a manifestação das trocas sociais, da mesma forma que ocorre com o nível de desenvolvimento moral, também não pode ser compreendida em formato de estágios gerais de desenvolvimento, tal como configura-se o desenvolvimento cognitivo. Isto é, as pessoas podem manifestar diferentes tipos de trocas sociais, mesmo pertencendo ao mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo, porque as trocas sociais contemplam sistemas de valores e dimensões afetivas. Essa explicação pode justificar o fato da diferença entre os tipos de trocas sociais manifestados pelas crianças e pelos adolescentes ter sido pequena.

Conclui-se, então, que menos do que a metade dos participantes (n=9) apresentou a retribuição como um bem moral diante da circunstância relacionada ao conto de fadas. O fato de a maioria dos participantes (n=11) ter apresentado trocas sociais sem a necessidade de retribuir à ajuda da bruxa, pode ser explicado pelas regulações espontâneas ainda estarem marcando as experiências imediatas, como, por exemplo, no caso do sentimento de antipatia,

que se configura por regulações espontâneas e ausência de valorização positiva em tais trocas (Piaget, 1954/2014).

Na pesquisa de Freitas et al. (2011), a maioria dos participantes (entre 5-6, 8-9 e 11-12 anos de idade) reprovou as ações ingratas investigadas a partir de duas histórias. Mas as justificativas baseadas na reciprocidade prevaleceram em crianças a partir de 8 anos de idade. Nesse caso, as crianças sentiram necessidade de retribuir a ação não porque se tratava de um amigo, mas porque se tratava de um benfeitor prévio. Esses resultados também foram observados nos nove participantes mencionados na nossa pesquisa (cinco adolescentes e quatro crianças, a partir de 9 anos de idade), que também apresentaram a necessidade de retribuir à bruxa, independentemente de haver ou não uma relação de amizade, mas por considerar necessário retribuir a ação benevolente recebida por ela.

É interessante acrescentar que, dando continuidade na investigação clínica, nas entrevistas nas quais houve necessidade de aprofundamento nas respostas de participantes que disseram espontaneamente que a sereia não deveria retribuir a bruxa, mesmo se a bruxa não tivesse pedido nada em troca, acrescentamos a pergunta: “Mas você acha que a pequena sereia deveria agradecer a bruxa?”. Após essa última pergunta, 16 dos 20 participantes consideraram que a Pequena Sereia deveria retribuir à bruxa por sua ajuda.

Entretanto, não é possível afirmar se esses sete participantes que alteraram suas respostas fizeram essa mudança porque realmente observaram que poderiam considerar o agradecimento verbal como uma forma de retribuição, ou se eles se sentiram sugestionados a este tipo de resposta após um direcionamento maior da pergunta, até porque este direcionamento talvez tenha sugerido respostas atreladas ao que é socialmente cobrado. Considerando que “um argumento isolado impede qualquer afirmação sobre a reciprocidade moral de um sujeito” (Lukjanenko, 2001, p. 156), seria necessária uma investigação mais

aprofundada para descobrir se essas setes respostas alteradas se referem a uma retribuição moral ou a um simples “toma-lá-dá-cá”.

Também foram verificados os julgamentos dos participantes em relação aos sentimentos e as ações dos personagens diante da seguinte situação exibida no conto de fadas: mesmo após a Pequena Sereia ter desobedecido às regras, as suas irmãs, a sua avó e o seu pai desfizeram o feitiço da bruxa e ajudaram a Pequena Sereia a recuperar a sua voz (Os Amiguinhos, 2016). Na [Tabela 17](#) constam os tipos de trocas sociais apresentados pelos participantes diante dessa situação:

Tabela 17
Tipos de Trocas Sociais apresentados pelos participantes na situação II

Nome Fictício	Idade (Ano; Mês)	Trocas sociais da sereia com sua família				
		α	α'	α''	A família ajuda a sereia mesmo ela descumprindo as regras	
Alana	9;4	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Alice	9;9	+1	+1	0	Ação = Satisfação > Dívida	
Eduardo	9;9	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Anna	9;10	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Aurora	10;0	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Bela	10;2	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Elsa	10;2	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Esmeralda	10;2	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Gisele	10;5	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Eric	10;10	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Jane	13;2	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Felipe	13;3	+1	+1	-1	Ação = Satisfação > Dívida	
Jasmine	13;6	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Mari	13;7	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
João	13;7	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Peter	13;8	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Moana	13;9	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Rosa	13;10	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Tiana	13;11	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	
Valentina	14;0	+1	+1	+1	Reciprocidade Normativa	

Nota. α = ação de família sobre a sereia.

α' = satisfação sentida pela sereia produzida pela ação da família.

α'' = dívida da sereia em relação à família.

Adaptado de “Teoria das Trocas Sociais: um estudo em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)” de C. B. R. Bastos, 2015. Dissertação de Mestrado, p. 44, 45 e 56; e de Piaget (1965/1973, p. 121-123).

Conforme pode-se observar na [Tabela 17](#), diante da situação de troca social da Pequena Sereia com a sua família, a grande maioria dos participantes (n=18) apresentou a reciprocidade normativa em suas trocas sociais, não havendo diferença em relação a faixa etária. Esse resultado corrobora os estudos de Bastos (2015) e Bastos e Queiroz (2018a; 2019).

A reciprocidade é estabelecida quando ocorre a seguinte combinação entre os valores que correspondem à troca social: Ação = Satisfação = Dívida (Piaget, 1965/1973). No caso dos 18 participantes da pesquisa que apresentaram a reciprocidade, todos consideraram: a ação da família sobre a sereia positiva; a satisfação sentida pela sereia como positiva (em decorrência da referida ação); e a necessidade interna de retribuir à família (resultante da referida satisfação). Lembramos que, para Piaget (1932/1994; 1965/1973), a reciprocidade ideal no desenvolvimento humano é assinalada pelas obrigações positivas à reciprocidade (retribuições morais), desencadeadas pelo sentimento de gratidão.

A seguir, serão apresentados exemplos de falas dos participantes que consideraram a ação da família como boa, como certa e/ou positiva ($r\alpha=+1$): *“Foi bom, ela gostou e foi correto. Porque ela casou com o príncipe e o sonho dela foi realizado. O pai não queria ver ela triste”* (Alana, 9;4); *“Eu acho que é isso que a família deveria fazer mesmo, eu acho que o amor da família deve prevalecer apesar dos inúmeros erros dela. Eu acho que a família dela deveria ter ajudado ela, apoiado ela a conseguir o que ela queria”* (Mari, 13;7); e *“Foi o certo. Os pais sempre querem a felicidade dos filhos. Aí por causa disso eles foram lá e ajudaram”* (Peter, 13;8).

Já em relação a análise do fator satisfação, a fala da participante Jasmine (13;6) é um exemplo de resposta que considerou que a Pequena Sereia se sentiu beneficiada e/ou feliz com a ação da família ($s\alpha'=+1$): *“Ela se sentiu feliz. Porque mesmo com toda dificuldade, mesmo ela tendo errado, a família dela continuou unida a ela”*. Do mesmo modo, as participantes

Mari (13;7) e Rosa (13;10) relataram, respectivamente: “*Eu acho que ela se sentiu feliz de ter visto que a família dela, mesmo depois dela ter feito o que eles proibiram ela de fazer, continua apoiando ela, mesmo ela saindo do mar e virando humana*” (Mari, 13;7); e “*Feliz! Porque ela conseguiu a voz dela, conseguiu ficar com o príncipe, e ao mesmo tempo ter a sua família ao seu lado*” (Rosa, 13;10).

Frente a isso, Freitas et al. (2009a; 2009b) também utilizaram histórias para investigar o desenvolvimento do sentimento de gratidão na infância. Do mesmo modo, as autoras constataram que a maioria dos participantes atribuiu um sentimento de satisfação positiva à personagem beneficiária de uma ajuda e indicaram que este sentimento é necessário para a manifestação da gratidão. Sabe-se que a gratidão é responsável pela lembrança das obrigações nas reciprocidades (Pieta & Freitas, 2009), logo, a satisfação positiva também é fundamental para o aparecimento da reciprocidade moral.

A grande maioria dos participantes desta pesquisa (n=19) emitiu respostas sobre a satisfação sentida pela sereia em relação à ajuda da família que contemplam sentimentos intraindividuais (por exemplo: “a sereia sentiu-se feliz”) em conjunto com sentimentos interindividuais (por exemplo: “sentiu-se ajudada, apoiada ou agradecida”). Esses resultados corroboram os estudos de Freitas et al. (2009a; 2009b) que constataram que, a partir dos sete anos de idade, as crianças também manifestaram satisfações que se referem a sentimentos interindividuais.

Ao observar as declarações sobre as “satisfações sentidas” contidas na [Tabelas 16](#) e na [Tabela 17](#), nota-se que 11 participantes disseram que a sereia antes estava triste (totalmente ou em parte) porque estava sem a sua voz, mas depois ficou feliz, porque o seu pai a ajudou a recuperar a voz. Esse também é um dado que, de forma semelhante, foi observado e analisado nas pesquisas de Freitas et al. (2009a; 2009b). Segundo as autoras, a mudança positiva no estado sentimental do beneficiário de uma ajuda, também auxilia na compreensão da

manifestação do sentimento de gratidão, e, portanto, na compreensão da manifestação da retribuição moral e da reciprocidade normativa.

Já em relação à dívida sentida, declarada pelos participantes frente à ação da família no conto de fadas, conforme exposto na [Tabela 17](#), nota-se que a grande maioria (n=18) dos participantes sentiu a necessidade de retribuir a ação recebida ($\alpha' = +1$). Frente a isso, Freitas et al. (2011) enfatizam que a troca mútua de favores é algo esperado por amigos ou pessoas próximas, porque leva em conta as trocas sociais estabelecidas em momentos anteriores. Em relação aos tipos de retribuições, os participantes citaram que a Pequena Sereia deve, principalmente: agradecer ou presentear a família (Bela, João, Peter, Rosa, Moana, Tiana e Valentina); demonstrar amor, morar, visitar e/ou manter contato com a família (Aurora, Esmeralda, Jane e Mari); pedir desculpas para a família (Elsa, Gisele e João); obedecer a família (Anna, Jasmine e Valentina); e ajudar a família de alguma forma (Alana e Eduardo). Nota-se que João (13;7) e Valentina (14;0) consideraram mais do que um tipo de retribuição, e o participante Eric (10;10), mesmo justificando a necessidade de retribuir, não soube exemplificar.

Diante desses dados, compreende-se que as retribuições em forma de obediência e/ou pedido de desculpa foram observadas nas respostas de seis de 18 participantes. A participante Jasmine (13;6), por exemplo, apresentou esse tipo de resposta, ao dizer que a sereia deve: *“Obedecer mais. Porque ela viu que mesmo ela errando, a família continuou ao lado dela”*. Deste modo, nota-se uma relação direta desses resultados com os resultados encontrados nos itens anteriores (que investigaram o nível de desenvolvimento moral dos participantes). Afinal, a grande maioria dos participantes (n=15) não possui ainda a autonomia moral, apresentando-se na fase de transição para essa aquisição, o que justifica o aparecimento de respostas que caracterizam as trocas sociais com elementos referentes à moral do dever em Elsa, Gisele, João e Anna.

Como elucidado na introdução, Piaget (1964/2014) aponta que por um período extenso da vida, as crianças consideram que o correto a ser feito é sempre o que é derivado da vontade dos pais. Esse dado é importante de ser discutido porque o conto de fadas mostra que há uma interação de autoridade estabelecida do pai da Pequena Sereia em relação a ela. Assim, no período de transição para a autonomia, é esperado que ainda ocorram respostas que remetam a obediência. Porém, é importante considerar que isso não significa que as relações entre crianças e pais são unicamente de coação, pois a afeição mútua também produz cooperação e generosidade. Frente a isso, ressalta-se que todos os quatro participantes mencionados emitiram tais respostas em conjunto com justificativas que contemplam a necessidade interna de retribuição, remetendo ao sentimento de gratidão da sereia por ter sido ajudada pela sua família.

Somando-se a isso, o fato de Jasmine (13;6) e Valentina (14;0), classificadas anteriormente como Nível III de desenvolvimento moral, terem emitido respostas que contemplam elementos de obediência à autoridade, pode ser explicado contemplando que ambas as participantes consideraram que o cumprimento das regras é importante, mas que os princípios devem ser seguidos prioritariamente às regras, e por isso é necessário mudar as regras quando elas não estão de acordo com os princípios. A fala da participante Valentina ilustra essa questão: *“Ela já tinha desobedecido à regra do pai dela, então o certo a fazer era salvar ele [o príncipe], mesmo que custasse desobedecer”* (Valentina, 14;0).

Também se observa que quatro participantes disseram que a Pequena Sereia deveria retribuir morando, visitando e/ou mantendo contato com a família, como aponta a fala da participante Mari (13;7): *“Acho que manter contato com eles, mesmo sendo humana, ainda continuar falando com eles e ficar perto. Eu acho que não por uma questão de troca de favores. Mas porque é a família dela e eu acho que é importante ela ficar em contato com a família, continuar tendo relação com eles, mesmo depois de ter escolhido ir com o príncipe”*. Bem como também aborda a participante Esmeralda (10;2): *“Visitar eles pelo menos, pedir para o*

pai dela dar uma calda de sereia para ela visitar eles. Porque a família ajudou ela a ter a felicidade dela”.

Já a fala do participante Eduardo (9;9) ilustra as respostas que consideraram que a retribuição da Pequena Sereia em relação a sua família deve ocorrer em forma de algum tipo de ajuda: *“Ajudar a limpar os mares. Porque eles falaram aí que tinha muita poluição por causa dos humanos. [...] Para deixar o mar limpinho e ajudar eles na respiração”*. Como já exposto, as retribuições em forma de ajuda, assim como as retribuições em forma de agradecimento ou presentes (consideradas aqui por nove participantes) também foram observadas nas situações investigadas anteriormente sobre as trocas sociais da sereia com a bruxa. Porém, ressalta-se que todas as respostas relacionadas às trocas sociais da sereia com a família, foram emitidas espontaneamente pelos participantes, incluindo as respostas que consideraram que a sereia deveria “agradecer”. Sendo assim, não houve a necessidade de direcionar a pergunta (assim como ocorreu no item anterior).

Isso reforça o que foi discutido alhures, de que a reciprocidade nas trocas sociais dos participantes, em geral, não é manifestada em todas as situações. Frente a isso, e considerando que a reciprocidade implica no respeito mútuo, enfatiza-se a necessidade de promover trocas sociais recíprocas ampliadas a todos os tipos de relações sociais vivenciadas pelos indivíduos, pois “[...] o princípio de reciprocidade não é apenas válido (ao menos, não deve ser) nos pequenos círculos de relações em que as pessoas estão ligadas por vínculos afetivos (relações familiares, de amizade, etc.)” (Freitas et al., 2011, p. 15).

Em síntese, diante das situações investigadas em que uma ação benevolente foi realizada sem que nada fosse solicitado em troca, a maioria das trocas sociais apresentadas (27 de 40) manifestaram o sentimento de gratidão. A gratidão é responsável por desencadear a necessidade interna de retribuir moralmente a ação recebida. Tais trocas sociais foram emitidas

por 19 dos 20 participantes da pesquisa. Esse resultado corrobora os resultados de Bastos (2015) e Bastos e Queiroz (2018b; 2019).

Além disso, a retribuição como um bem moral também foi constatada na pesquisa de Castro et al. (2011) em crianças a partir de 11 anos de idade. As autoras realizaram a pesquisa com crianças das seguintes faixas etárias: 5-6, 7-8 e 11-12 anos. Logo, os resultados da pesquisa de Castro et al. (2011) corroboraram os resultados referentes aos adolescentes que participaram desta Tese (13-14 anos). Porém, não foi possível comparar com os resultados referentes aos participantes que possuem entre 9 e 10 anos, pois esta faixa etária não fez parte da amostra estudada por Castro et al. (2011).

Por fim, também foi feita aos participantes a seguinte pergunta: “Você acha que a família deveria ter perdoado a Pequena Sereia ou não?”. Dos 20 participantes da pesquisa, 18 afirmaram que a família da sereia deveria perdoá-la mesmo após ela ter descumprido todas as regras. Apenas um participante (Peter, 13;8) disse que a família não deveria perdoá-la porque considerou sua atitude muito grave; e outra participante (Elsa, 10;2) não soube responder a esta pergunta. Nota-se que as respostas das crianças para justificar a necessidade do perdão, foram semelhantes às dos adolescentes, como pode-se observar nas seguintes falas: “*Porque todos nós merecemos perdão*” (João, 13;7); “*Porque todos devem perdoar o outro, ninguém sabe o que ele ‘tá’ passando*” (Eduardo, 9;9); “*Porque a gente erra e aí a gente aprende com os erros*”. (Tiana, 13;11); e “*Porque não vale muito a pena você ficar com raiva de uma pessoa por causa de um erro, todo mundo erra*” (Jasmine, 13;6).

Como constatado nas falas mencionadas, há uma reflexão dos participantes sobre se fazer com os outros (perdoar) aquilo que gostariam que as pessoas fizessem com eles próprios. Essa é uma concepção discutida por Piaget (1932/1994), quando o autor afirma que o desenvolvimento da reciprocidade alcança o seu nível máximo quando, ao invés da vingança impulsiva, se estabelece o perdão. Logo, esse tipo de reciprocidade foi constatado na grande

maioria dos participantes da pesquisa, não havendo diferença quanto à faixa etária, corroborando a teoria piagetiana de que o perdão é manifestado a partir de aproximadamente sete anos de idade.

Conforme já explanado, são escassos os estudos nacionais que abordam sobre o perdão na perspectiva psicogenética sobre o desenvolvimento humano. A pesquisa de Rique e Camino (2010) realizada com 594 jovens e adultos, brasileiros e estadunidenses, apontou que os participantes manifestaram o perdão interpessoal principalmente em relação à família e aos amigos (em comparação com pessoas desconhecidas ou colegas de trabalho). Diante disso, é importante a realização de novas pesquisas que investiguem como ocorre a manifestação do sentimento de perdão em crianças e adolescentes em outros contextos que estão para além do núcleo familiar, uma vez que esse sentimento nos resultados da nossa pesquisa pode estar relacionado com as trocas sociais previamente estabelecidas entre o indivíduo e a família.

Ressalta-se que a capacidade de manifestar o sentimento de perdão é importante para o desenvolvimento das trocas sociais, porque, conforme constatado em Rique et al. (2010), o perdão é influenciado pela capacidade de compreender que existem diferentes perspectivas e está diretamente relacionado com a consideração empática.

10.4 Relações entre Aspectos Cognitivos, Sociais e Morais do Desenvolvimento

Primeiramente foi realizada a análise dos aspectos cognitivos, morais e sociais do desenvolvimento e a apresentação de como tais aspectos estão relacionados com a manifestação da reciprocidade nas trocas sociais dos indivíduos. A seguir serão apresentados como esses aspectos se relacionam entre si e como essas relações podem promover o surgimento da reciprocidade moral. Portanto, serão analisadas as relações entre a noção de

reversibilidade lógica, o nível de desenvolvimento moral e a reciprocidade e/ou retribuição moral nas trocas sociais. Para tanto, esses dados foram detalhados na [Tabela 18](#), a seguir:

Tabela 18
Relações entre Aspectos Cognitivos, Sociais e Morais do Desenvolvimento

Nome Fictício	Idade: (Ano; Mês)	Noção de Reversibilidade Lógica	Nível de Desenvolvimento Moral	Reciprocidade Normativa e/ou retribuição moral
Alana	9;4	Semi	Nível II C	Família
Alice	9;9	Ausência	Nível III	-
Eduardo	9;9	Ausência	Nível II B	Família e Bruxa
Anna	9;10	Semi	Nível II C	Família e Bruxa
Aurora	10;0	Ausência	Nível II C	Família
Bela	10;2	Ausência	Nível III	Família e Bruxa
Elsa	10;2	Ausência	Nível II C	Família
Esmeralda	10;2	Semi	Nível II C	Família
Gisele	10;5	Semi	Nível II B	Família
Eric	10;10	Semi	Nível II C	Família e Bruxa
Jane	13;2	Semi	Nível II C	Família e Bruxa
Felipe	13;3	Semi	Nível II C	Bruxa
Jasmine	13;6	Semi	Nível III	Família e Bruxa
Mari	13;7	Semi	Nível III	Família
João	13;7	Reversibilidade	Nível II C	Família e Bruxa
Peter	13;8	Semi	Nível II C	Família e Bruxa
Moana	13;9	Semi	Nível II B	Família
Rosa	13;10	Semi	Nível II C	Família e Bruxa
Tiana	13;11	Semi	Nível II B	Família
Valentina	14;0	Semi	Nível III	Família

De antemão, é importante delimitar que a reciprocidade moral (constatada nas trocas sociais da sereia com a família) e a retribuição como um bem moral (constatada nas trocas sociais da sereia com a bruxa) são elementos distintos. A reciprocidade moral se refere a troca social equilibrada em que a ação, a satisfação, a dívida e a valorização possuem valores qualitativos positivos e equivalentes. A retribuição como um bem moral é o sentimento de dívida para com o outro. Esse sentimento necessariamente ocorre nas trocas sociais equilibradas e recíprocas, mas pode ocorrer também em trocas sociais desequilibradas. Contudo, ambos os elementos estão dentro do nível ótimo de qualidade de trocas sociais,

porque se referem à necessidade interna de retribuir de forma positiva, uma ação benevolente recebida (Piaget, 1932/1994; 1954/2014; 1964/2014). Portanto, a [Tabela 18](#) contemplou ambos os conceitos na mesma categoria de respostas.

Sobre as possíveis relações entre as noções de reversibilidade lógica e a manifestação da reciprocidade, podemos destacar importantes considerações: pela primeira delas, conforme pode-se observar na [Tabela 18](#), mostramos que os indivíduos com ausência da noção de reversibilidade lógica podem apresentar reciprocidade moral e retribuição moral em suas trocas sociais, mesmo diante de diferentes situações e dilemas morais (tal como visto nos resultados dos participantes Eduardo [9;9] e Bela [10;2]). Esses resultados corroboram as pesquisas de Bastos (2015) e Bastos e Queiroz (2019).

Por outro lado, o único participante que apresentou a noção completa de reversibilidade lógica (João, 13;7) também apresentou a retribuição moral nas diferentes situações investigadas. Resultados semelhantes também foram constatados em outras situações de trocas sociais pesquisadas por Bastos (2015). Portanto, os resultados desta Tese confirmam a hipótese inicial de que os indivíduos que possuem a capacidade de reversibilidade lógica são capazes de apresentar reciprocidade e/ou retribuição moral em suas trocas sociais. Assim, “quando a criança se liberta de seu ponto de vista imediato para agrupar as relações, o espírito atinge um estado de coerência e de não contradição, paralelo a cooperação no plano social [...], que subordina o eu às leis de reciprocidade” (Piaget, 1964/2014, p. 49).

Porém, enfatiza-se que os indivíduos que possuem a noção de reversibilidade lógica, não necessariamente irão manifestar a reciprocidade normativa em todas as situações sociais, pois outros fatores, como a afetividade e a moralidade, também estão envolvidos na manifestação da reciprocidade, não sendo possível explicá-la apenas com base em aspectos cognitivos (Bastos, 2015). Segundo La Taille (1992), isso pode ser explicado pela concepção de que um indivíduo, mesmo tendo todas as condições intelectuais necessárias para a

manifestação de relações sociais de cooperação (tal como a reciprocidade), pode querer não ser cooperativo porque obtém alguma vantagem com a relação social de coação (não recíproca), por exemplo.

Também foram analisadas as possíveis relações entre as noções de reversibilidade lógica e os níveis de desenvolvimento moral. Nesse caso, constatou-se que mesmo com ausência da noção de reversibilidade lógica, é possível apresentar indícios de autonomia moral, conforme observa-se nos resultados das participantes Alice (9;9) e Bela (10;2). As mesmas conclusões também foram obtidas a partir dos resultados do estudo-piloto ([Tabela 12](#)). Por outro lado, também é possível considerar que os indivíduos com a noção completa de reversibilidade lógica, ainda podem estar em transição para a aquisição da autonomia moral, assim como nota-se nos resultados referentes ao participante João (13;7).

De todo modo, percebe-se que a noção de reversibilidade lógica e as noções de conservação de substância, de peso e de volume não são suficientes para a apresentação de indícios de autonomia moral, assim como também não são suficientes para a manifestação da reciprocidade moral e da retribuição como uma necessidade interna. Esses resultados corroboraram os estudos de Bastos (2015), Lukjanenko (2001) e Stoltz (2002) que constataram que a relação entre os aspectos cognitivos, sociais e morais do desenvolvimento, embora seja indissociável, não ocorre de forma direta. Lukjanenko (2001) explicou que “a reciprocidade moral por envolver os aspectos afetivos além dos cognitivos é mais complexa que a reciprocidade lógica” (p. 163).

Entretanto, é importante lembrar que as noções investigadas são apenas algumas das diversas aquisições cognitivas que são adquiridas durante o desenvolvimento humano, portanto, é fundamental que outras pesquisas sejam feitas a fim de verificar as possíveis relações entre os níveis de desenvolvimento moral e outras noções cognitivas.

Por fim, ao analisar as possíveis relações entre a manifestação da reciprocidade e os níveis de desenvolvimento moral, também foram elaboradas algumas considerações. A primeira delas, já esperada, é a de que indivíduos que possuem indícios de autonomia moral são capazes de apresentar a reciprocidade moral e a retribuição como um bem moral em suas diferentes trocas sociais, conforme os resultados das participantes Bela (10;2) e Jasmine (13;6).

Por outro lado, foi possível notar que indivíduos que estão em transição para a aquisição da autonomia moral também podem apresentar reciprocidade moral e retribuição moral em suas trocas sociais, mesmo diante de diferentes circunstâncias, conforme foi constatado nos indivíduos que apresentaram semiautonomia (Eduardo, 9;9) ou transição de semiautonomia para a autonomia (Anna, Eric, Jane, João, Peter e Rosa). No entanto, como nenhum participante desta pesquisa foi classificado no Nível I de desenvolvimento moral (caracterizado pela heteronomia), é necessária a realização de outras pesquisas para verificar se indivíduos totalmente heterônomos também conseguem manifestar a reciprocidade moral.

Além disso, a [Tabela 18](#) mostra que há participantes que apresentaram indícios de autonomia moral, mas não manifestaram a reciprocidade moral e/ou a retribuição moral em todas as suas trocas sociais (tal como visto nos resultados das participantes Alice [9;9], Mari [13;7] e Valentina [14;0]). Os resultados referentes a essas participantes trazem duas possibilidades. A primeira é de que, mesmo em indivíduos autônomos, as condutas de reciprocidade podem se alterar frente aos diversos dilemas morais.

Já a segunda possibilidade é a de que no caso das participantes Alice, Mari e Valentina não se trata de uma autonomia moral de fato. Apesar de as participantes terem sido classificadas no Nível III de desenvolvimento moral, isto é, apesar de terem apresentado todas as respostas com indícios de autonomia moral no item I e II do Instrumento II, elas ainda podem estar na transição entre a heteronomia e a autonomia. Para investigar essa possibilidade é necessário realizar outras pesquisas que visem compreender a relação entre o desenvolvimento moral e a

manifestação da reciprocidade moral, da retribuição moral e do sentimento de gratidão, acrescentando outros instrumentos de coleta de dados e uma amostra maior de participantes da pesquisa.

De todo modo, essa última possibilidade surgiu pela necessidade de considerar que a autonomia moral implica no ato da vontade, e a vontade engloba necessariamente condutas que cumprem o dever pelo próprio dever (Kant, 1788/2013, Piaget, 1964/2014). Conforme visto em Kant (1788/2013) e em Boto (2001) a autonomia da vontade contempla o reconhecimento da diferença entre o bem e o mal e a decisão pelo bem, de forma que no campo da ética, a obediência ao imperativo categórico não se condiciona “a nenhuma hipótese, condição ou interesse” (Boto, 2001, p. 134).

Assim, a vontade moral para Kant (1788/2013) e para Piaget (1964/2014) faz com que a reciprocidade deva ser estendida a todos os tipos de relações sociais, pois a vontade, submetida às leis morais, é necessariamente livre. Logo, “o que faz o verdadeiro e ponderável valor de uma vontade absolutamente boa é a afirmação independente do seu fator de ação, diante das possíveis influências dos princípios contingentes que lhe possam ser facultados pela experiência” (Kant, 1788/2013, p. 13).

Nessa perspectiva, compreende-se que a autonomia moral não pode ser vista desarticulada da manifestação da reciprocidade moral e da necessidade interna de retribuição como um bem moral (incluindo o sentimento de gratidão). Diante disso, os resultados apontaram que é possível manifestar a reciprocidade moral mesmo sem ter desenvolvido a autonomia. Porém, é importante considerar que quando o indivíduo é autônomo moralmente, torna-se capaz de manifestar a reciprocidade e compreende livremente sua importância nos diferentes tipos de relações sociais. Afinal, o exercício da liberdade, em sua plenitude, é inseparável do conceito de moral (Kant, 19788/2013, p.10).

A referida articulação entre a autonomia moral e a reciprocidade nas trocas sociais também aparece nas obras de La Taille (1992). Segundo o autor, a cooperação (assim como a reciprocidade) “depende de uma atitude moral. O indivíduo *deve querer ser cooperativo*” (p. 21). Essa perspectiva contribui para explicar os resultados da nossa pesquisa que mostraram que a reciprocidade moral foi observada fortemente nas trocas sociais do âmbito familiar (como visto nos resultados de 18 dos 20 participantes, com exceção de Alice [9;9] e Felipe [13;3]). Entretanto, apenas nove participantes estenderam essa retribuição moral a uma situação social diferente das relações que contemplam vínculos familiares.

Contudo, por que é importante que a reciprocidade moral seja manifestada em todas as trocas sociais? Porque as condutas baseadas nas relações recíprocas são fundamentais para toda a coletividade, uma vez que a teoria piagetiana contempla a ética da reciprocidade (Boto, 2001; Piaget, 1965/1973). Em relação a isso, Piaget (1965/1973) argumenta que a reciprocidade não é apenas importante nas trocas sociais entre dois ou mais indivíduos, mas também nas trocas sociais entre sociedades, nações e comunidades internacionais. Isso é especialmente explicado pela valorização recíproca entre coletividades, a qual ocorre a partir de uma escala comum de valores. Dessa forma, no âmbito político, “é assim que o regime democrático reconhecerá como valores essenciais a dignidade da pessoa humana, a liberdade do pensamento, o respeito da opinião pública, etc.” (Piaget, 1965/1973, p. 131).

Do mesmo modo, no campo individual, os processos de desenvolvimento humano e a formação da personalidade também são compreendidos por Piaget (1965/1973; 1932/1994) pela perspectiva da ética da reciprocidade. Essa perspectiva engloba o valor ético da equidade, a qual é considerada a forma mais refinada de justiça (Piaget, 1932/1994), bem como “o valor ético da igualdade, da liberdade, da democracia. Em uma palavra, o valor dos direitos humanos” (La Taille, 1992, p. 21).

11. Considerações Finais

O presente estudo permitiu compreender, a partir de uma perspectiva psicogenética, como ocorre a reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes. Dessa forma, esta pesquisa mostrou como a noção de reversibilidade lógica, o nível de desenvolvimento moral e as trocas sociais estão relacionados com a manifestação da reciprocidade. Neste capítulo serão apresentados conteúdos que não se configuram como resultados e discussão, mas que também são importantes de serem contemplados, tais como: as principais relevâncias deste estudo, suas limitações, as dificuldades técnicas encontradas, sugestões para novas pesquisas e propostas para a promoção da reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes escolares.

Inicialmente é importante acrescentar a informação de que a coleta de dados ocorreu com o total de 22 participantes, porém, dois participantes não foram incluídos neste estudo, porque apesar desses dois alunos e dos seus responsáveis terem assinado, respectivamente, o Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os dados fornecidos pelas pedagogas responsáveis após a análise do registro escolar informaram que eles não estavam dentro dos critérios de seleção de idade e escolaridade da amostra da pesquisa.

Como consideração, também é imprescindível destacar a relevância científica e social deste estudo. Primeiramente, esta pesquisa permitiu ampliar conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e moral, e possibilitou a compreensão das possíveis relações entre os referidos aspectos. Do mesmo modo, trata-se de um estudo que permitiu comparar o desenvolvimento das crianças com o dos adolescentes, aumentando, assim, o entendimento sobre o desenvolvimento humano na perspectiva psicogenética.

Além disso, destaca-se que o Método Clínico Piagetiano e os instrumentos utilizados na coleta de dados desta pesquisa não se restringiram apenas à avaliação de aspectos do desenvolvimento, mas contemplaram também, a intervenção psicológica, pois favoreceram o

desenvolvimento dos participantes por promoverem relações de cooperação, oportunidade de reflexão sobre as temáticas investigadas e experiências de aprendizagem.

Conforme já elucidado, as referidas promoções do desenvolvimento puderam ser constatadas com os próprios resultados da pesquisa que demonstraram, a partir das falas das crianças e dos adolescentes, indícios de aprendizado com o Instrumento I (Adaptação do IANDC), em relação às noções de conservação e de reversibilidade lógica. Diante disso, sugere-se a verificação da possibilidade de generalização do aprendizado do referido instrumento para outros contextos, a partir de novos estudos sobre as noções de conservação e de reversibilidade lógica que contemplem outros instrumentos de pesquisa.

Somando-se a isso, durante o período de coleta de dados, uma participante adolescente informou à pesquisadora que as perguntas feitas para investigar o julgamento dos participantes sobre as situações apresentadas no conto de fadas “A Pequena Sereia” (Instrumento II), gerou momentos posteriores de reflexões e debates entre os próprios participantes da pesquisa, que buscaram, em grupo, compreender e avaliar as diferentes possibilidades de respostas.

Frente a isso, segundo Piaget (1947/2013; 1964/2014; 1965/1973; 1966/2013), os debates decorrentes do Instrumento II, relatados pela participante, são importantes promotores dos processos de desenvolvimento humano, uma vez que a cooperação é promovida nos intercâmbios de ideias, a partir das necessidades de demonstração e verificação de argumentos, e através de discussões e trocas de pontos de vista com outras pessoas. Em consequência, a cooperação é o tipo de relação social que promove as aquisições cognitivas, sociais, afetivas e morais dos indivíduos, porque consiste no respeito mútuo e favorece a liberação do egocentrismo sociocognitivo.

Esta pesquisa também ampliou as possibilidades metodológicas em Psicologia do Desenvolvimento Humano, pois constatou a eficácia da utilização do Instrumento II (Trocas Sociais e Aspectos Morais no conto de fadas “A Pequena Sereia”) para a investigação dos tipos

de trocas sociais e do nível de desenvolvimento moral em crianças (com idades entre 9 e 10 anos) e adolescentes (com idades entre 13 e 14 anos).

No entanto, algumas dificuldades técnicas foram encontradas durante o procedimento de coleta de dados. Apesar das entrevistas terem sido previamente agendadas com as pedagogas, muitas vezes, ao chegar na escola nos referidos dias e horários combinados, recebíamos a informação de que era preciso aguardar para realizar a entrevista em um momento posterior considerado mais adequado pelos profissionais da escola, de forma que não prejudicasse as atividades escolares. Em alguns casos, mesmo após aguardar horas, ainda assim não havia a liberação para a realização das entrevistas e era necessário agendá-las novamente para outro dia. Essa dificuldade durante a coleta de dados pode estar relacionada com a incompreensão do papel do pesquisador psicólogo nas escolas, de forma que a pesquisa, muitas vezes, passa a ser preterida em relação aos conteúdos escolares. Além disso, também houve a necessidade de interrupção da coleta de dados no mês de julho, devido as férias escolares, e em datas específicas, devido aos eventos extraclasse. Dessa forma, a duração total da coleta de dados se estendeu por seis meses.

Também é importante trazer como consideração que conforme foi apresentado na revisão de literatura, ainda há escassez de publicações científicas que abordam a reciprocidade nas trocas sociais de indivíduos na perspectiva psicogenética estudada nesta Tese. Diante disso, com a finalidade de proporcionar comparações entre estudos, sugere-se a realização de novas pesquisas que contemplem: outros instrumentos de coleta de dados; participantes inseridos em diferentes contextos; e participantes de outras faixas etárias (podendo incluir adultos e idosos). Também é importante a realização de pesquisas com delineamento longitudinal para que seja possível analisar as mudanças intraindividuais da manifestação da reciprocidade.

Do mesmo modo, ainda se observou a necessidade da realização de mais pesquisas que investiguem como ocorre a manifestação do sentimento de perdão por crianças e adolescentes

em contextos que não se enquadram no âmbito familiar. Isto posto, reforça-se que esta Tese pode servir como base para futuros estudos sobre as várias temáticas aqui abordadas (tais como: reciprocidade, gratidão, perdão, trocas sociais, afetividade, desenvolvimento moral e noções operatórias).

Considerando que a reciprocidade moral é um importante elemento da socialização humana (Piaget, 1932/1994; 1954/2014; 1964/2014; 1965/1973), conclui-se, diante dos resultados deste estudo, que é fundamental pensar em formas de se promover a reciprocidade nas trocas sociais das crianças e dos adolescentes em idade escolar, para que sejam estabelecidas para além das relações familiares. A reciprocidade como um sentimento de dever interno para com o outro deve ser desenvolvida objetivando sua manifestação em todas as faixas etárias e de forma ampliada para os diferentes tipos de interações sociais vivenciadas pelos indivíduos, contemplando as relações com: amigos, colegas, vizinhos, conhecidos, desconhecidos, professores, profissionais, etc. Afinal, a reciprocidade implica no respeito mútuo, o qual deve ser promovido sempre. Em vista disso:

[...] Para que haja igualdade e autêntica necessidade de reciprocidade [...]: “é preciso que, das ações e reações dos indivíduos uns sobre os outros, nasça a consciência de um equilíbrio necessário [...] Este equilíbrio ideal [...] supõe, naturalmente, uma longa educação recíproca das crianças, umas pelas outras. (Piaget, 1932/1994, p. 239)

Portanto, como uma ferramenta para a promoção do desenvolvimento moral (e conseqüentemente, para a promoção da reciprocidade moral), enfatiza-se a possibilidade da aplicação da Educação em Valores Morais (EVM) no contexto escolar, de forma a contemplar práticas que buscam formar indivíduos moralmente autônomos, orientados por princípios universais de justiça, generosidade, dignidade, solidariedade, entre outros (Couto et al., 2019;

Fonseca et al., 2019). Segundo Alencar, Marchi, Couto, Romaneli e Lima (2014), “não existe apenas um único meio de trabalhar a formação moral dos alunos, mas uma diversidade de temas e métodos; porém é necessário que os educadores sejam formados e preparados para esse tipo de proposta” (p. 262). De todo modo, a Educação em Valores Morais é um importante recurso para a promoção da autonomia moral dos indivíduos e pode ser implementada englobando o campo das políticas públicas (Alencar et al., 2014; Couto, 2013; Couto et al., 2019).

12. Referências Bibliográficas

- Alencar, H. M. de, Marchi, B. F. de, Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. de (2014). Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 255-264. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0182742.
- Alencar, H. M. de & Ortega, A. C. (2003). O método clínico no estudo da moralidade humana. In: S. R. F. Enumo, S. S. de Queiroz, & A. Garcia (Orgs.), *Desenvolvimento humano e aprendizagem: algumas análises e pesquisas* (pp. 121-140). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alencastro, S. M. R. de. (2013). *Obediência e transgressão sob a perspectiva do adolescente no ambiente escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Alves, L., & Binchin M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*, 27(83), 282-287. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n83/13.pdf>
- Alves, S. S. C. (2018). *Jean Piaget e Paulo Freire: respeito mútuo, autonomia moral e educação*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília.

- Amaral, C. B. do. (2017). *Estratégias pedagógicas para o ensino fundamental: um enfoque na dimensão socioafetiva*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.
- Archangelo, R. M. R. (2010). *Sanção expiatória versus sanção por reciprocidade: estudo exploratório em dez classes de educação infantil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro.
- Assis, O. Z. M., & Assis, M. C. (2008). *Avaliação do PROEPRE*. Campinas: Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação-UNICAMP.
- Baptista, M. N., & Campos, D. C. (2007). *Metodologia de Pesquisa em Ciências*. RJ: LTC
- Barbosa, T. (2018). *A permanência em um curso de Pedagogia a distância: um estudo piagetiano sobre o interesse das alunas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.
- Barreiro (2009). La creencia en la justicia inmanente piagetiana: un momento en el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo. *Psykhé*, 18(1), 73-84. doi: 10.4067/S0718-22282009000100007
- Barreto, H. L. (2017). *Educação ambiental na escola da comunidade Kaingang de Marrecas – Turvo/Pr*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.
- Barros, C. S. G. (2002). *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Editora Ática.

- Bastos, C. B. R. (2015). *Teoria das Trocas Sociais: um estudo em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH)* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.
- Bastos, C. B. R., Canal, C. P. P., & Queiroz, S. S. de (2015). Trocas sociais de meninas com indícios de déficit de atenção e hiperatividade. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 7(1), 114-132. Retrieved from <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/5320/3729>
- Bastos, C. B. R., Missawa, D. D. A., & Rossetti, C. B. (2015). O lúdico e o desenvolvimento sociocognitivo da criança com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH). In: F. H. de F. Miranda, & A. dos S. N. Nascimento (Orgs.), *Da Psicologia Social à Psicologia do Desenvolvimento: pesquisas e temáticas no século XXI* (pp. 63-82). Paco Editorial: Jundiaí.
- Bastos, C. B. R., & Pylro, S. C. (2016). Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 475-481. doi: 10.1590/2175-3539201502031023
- Bastos, C. B. R., & Queiroz, S. S. (2018a). Noções de Conservação e de Reversibilidade Lógica em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). *Revista Psicopedagogia*, 35(108), 261-269. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n108/02.pdf>

Bastos, C. B. R., & Queiroz, S. S. (2018b). Trocas sociais em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) sob tratamento multiprofissional hospitalar: um estudo piagetiano através de histórias em quadrinhos. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 10(2), 33-52. doi: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2018.v10n2.03.p33>

Bastos, C. B. R., & Queiroz, S. S. (2019). Relações entre aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano. In: C. B. R. Bastos, D. D. A. Missawa, S. L. P. Seabra, C. B. Rossetti & S. S. Queiroz (Orgs.), *Temas em Ciência do Desenvolvimento Humano* (pp.11-29), Jundiaí, SP: Paco Editorial.

Battro, A. M. (1978). *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira.

Benetti, A. A. C. F. (2009). *Vivências morais na escola: uma análise piagetiana sobre crianças de 5 a 6 anos em situações de jogos infantis* (Dissertação de Mestrado). Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho, Presidente Prudente.

Bettelheim, B. (1980). *A Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Brenelli, R. P. (1996). *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas*. Campinas: Papirus.

Boto, C. (2001). Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *Educação e Sociedade*, 22(76),121-146. doi: 10.1590/S0101-73302001000300008.

Caiado, A. P. S. (2012). *A regra em jogo: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Caiado, A. P. S., & Rossetti, C. B. (2007). O cotidiano escolar e a promoção de autonomia: uma análise das práticas e dos discursos pedagógicos. *Psicologia Revista*, 16(1 e 2), 149-165. Retrieved from <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18062/13422>

Caiado, A. P. S., & Rossetti, C. B. (2009). Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 87-95. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n1/v13n1a10.pdf>

Camargo, L. S. (2012). *A noção de cooperação: análise da gênese do conceito* (Tese de Doutorado). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.

Camargo, L. S., & Becker, M. L. R. (2012). O percurso do conceito de cooperação na Epistemologia Genética. *Educação e Realidade*, 37(2), 527-549. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/11.pdf>

Campos, L. G. A., Goldberg, T. B. L., Capellini, S. A., & Padula N. A. M. R. (2017). Caracterização do desempenho de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em provas operatórias: estudos de casos. *Rev. Psicopedagogia*, 24(75), 218-228. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n75/v24n75a02.pdf>

- Carli, T., & Silva, N. P. (2019). Piaget e modernidade: considerações sobre a constituição do sujeito. *Psicologia Em Estudo*, 24. doi: 10.4025/psicoestud.v24i0.41848
- Carraher, T. N. (1983/1994). *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez.
- Castorina, J. A., Lenzi, A., & Fernández, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética. In: J. A Castorina, A. Lenzi, S. Fernández (Orgs.), *Psicología Genética: aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 83-118). Buenos Aires: Miño e Dávila.
- Castro, F. M. P., Rava, P. G. S., Hoefelmann, T. B., Pieta, M. A. M., & Freitas, L. B. de L. (2011). Deve-se retribuir? Gratidão e dívida simbólica na infância. *Estudos de Psicologia*, 16(1), 75-82. doi: 10.1590/S1413-294X2011000100010
- Coan, C. M. (2005). *Autonomia e autoridade em Kant e Piaget*. (Dissertação de Mestrado). Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.
- Corbellini, S. (2015). *A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Cogo, A. L. P. (2006). Cooperação versus colaboração: conceitos para o ensino de enfermagem em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 59(5), 680-683. doi: 10.1590/S0034-71672006000500016.

- Cogo, A. L. P. (2009). *Construção coletiva do conhecimento em ambiente virtual: aprendizagem da anamnese e do exame físico de enfermagem* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Comte-Sponville, A. (1999). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Brasília: Ministério da Saúde – MS, CNS. Retrieved from http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.ht
- Correa, J. (1991). O método crítico: o legado metodológico de Piaget ao estudo dos processos cognitivos. *Revista de Psicologia e Psicanálise*, 3, 53-66.
- Costa, E. E. M. (1991). *O jogo com regras e o lugar do pensamento operatório: um estudo com crianças pré-escolares* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Costa, A. R. F. (1995). *Estudo das interações interindividuais em ambiente de rede telemática* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Couto, L. L. M. (2013). *Prática docente e justiça: educação em valores morais no ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

- Couto, L. L. M., Lima, M. G. de, & Alencar, H. M. de. (2019). *Como elaborar projetos de educação em valores morais: guia para a formação de educadores*. Jundiaí, SP: Paco.
- Chernyak, N., Leimgruber, K. L., Dunham, Y. C., Hu, J., & Blake, P. R. (2019). Paying Back People Who Harmed Us but Not People Who Helped Us: Direct Negative Reciprocity Precedes Direct Positive Reciprocity in Early Development. *Psychol Sci*, 30(9), 1273-1286. doi: 10.1177 / 0956797619854975
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. & Guedea, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 15(30), 11-20. doi: 10.1590/S0103-863X2005000100004
- Dias, A. C. F. (2013). *Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dolle, J. (1974/1995). *Para compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Ersching, G. (2007). *A cooperação como possibilidade de construção de uma comunidade virtual de aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Farias, S. M. V. (2017). *Trabalho coletivo e autonomia de professores: concepções e valores em construção no projeto de extensão trajetórias criativas*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.
- Ferreira, J. N., Caseiro, S. L. B. B., & Cruz, L. A. N. (2017). Resolução de conflitos: concepções e práticas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *Colloquium Humanarum*, 14(4), 113-122. Doi: 10.5747/ch.2017.v.14.n.4.h341
- Fonseca, L. dos S., Couto, L. L. M., Alencar, H. M. de, & Lima. M. G. (2019). Perspectivas futuras de projetos de educação em valores morais: estudo sob a ótica de profissionais da educação. In: C. B. R. Bastos, D. D. A. Missawa, S. L. P. Seabra, C. B. Rossetti & S. S. Queiroz (Orgs.), *Temas em Ciência do Desenvolvimento Humano* (pp.197--226), Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- Fontanive, M. C. (2017). *Desenvolvimento moral e cooperação no juízo moral na criança de Piaget*. (Dissertação de Mestrado). Fundação Universidade De Passo Fundo.
- Freitas, L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, L. B. de L., Mileski, A. Z., & Tudge, J. R. H. (2011). O juízo moral das crianças sobre a ingratidão. *Aletheia*, 34, 6-18. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000100002

- Freitas, L. B. de L., O'Brien, M., Nelson, J. A., & Marcovitch, S. (2012). A compreensão da gratidão e a teoria da mente em crianças de 5 anos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 330-338. doi: 10.1590/S0102-79722012000200015
- Freitas, L. B. de L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009a). Sentimento de gratidão em crianças de 5 a 12 anos. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 243-250. doi: 10.1590/S1413-73722009000200004
- Freitas, L. B. de L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009b). Um estudo sobre o desenvolvimento da gratidão na infância. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 49-56. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n1/v43n1a06.pdf>
- Freitas, S. F. T. de, Kovalski, D. F., & Boing, A. F. (2005). Desenvolvimento moral em formandos de um curso de odontologia: uma avaliação construtivista. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2), 453-462. doi: 10.1590/S1413-81232005000200023
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, L. V. (2009). *Uma arquitetura de agentes BDI para auto-regulação de trocas sociais em sistemas multiagentes abertos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica De Pelotas, Pelotas.
- Gonsalves, E. P. (2003). *Iniciação à pesquisa científica* (3a ed.). Campinas: Alínea.

- Goulart, I. B. (1983). *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23(3), 388-399. doi: 10.1037/0012-1649.23.3.388
- Isaia, T. P. (2008). *A Interação Grupal Entre Pares E Sua Repercussão No Processo De Construção Da Lecto-Escrita'* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Jose, P. E. (1990). Just-world reasoning in children's immanent justice judgements. *Child development*, 61(4), 1024-1033.
- Kant, I. (1788/2013). *Crítica da razão prática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Kishimoto, T. M. (Org.). (2011). O jogo e a educação infantil. In: T. M. Kishimoto (org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- La Taille, Y. de. (1992). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: Y. La Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 11-21). São Paulo: Summus.

- Laer, A. G. V. (2014). *Autorregulação de processos de trocas sociais em SMA: um modelo de sociedade de agentes BDI evolucionários e culturais no contexto do jacamo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Do Rio Grande, Rio Grande.
- Lago, M. (2007). *Autismo na escola: ação e reflexão do professor*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.
- Lepre, R. M. *A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho, São Paulo.
- Lima, C. S. de. (2012). *Vivências permaculturais na escola: explorando as relações afetivas, ecológica e socialmente na educação formal*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Lukjanenko, M. de F. S. O. (2001). *A reciprocidade moral: avaliação e implicações educacionais*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Marques, B. C. (2015). *Um estudo sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.
- Martins, A. da R. (2005). *Eccologos: Editor web para criação coletiva de documentos*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.

- Monte, F. F. de C., & Sampaio, L. R. (2012). Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 368-377. doi: 10.1590/S0102-79722012000200019
- Moura, T. B. de. (2019). *A noção de justiça de adolescentes no contexto das relações interpessoais no trânsito – uma análise na perspectiva piagetiana*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.
- Oliveira, F. N. de. (2005). *Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do xadrez simplificado*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual De Campinas, Campinas.
- Oliveira, F. N., & Brenelli, R. P. (2008). O jogo xadrez simplificado como instrumento de diagnóstico da perspectiva social e cognitiva em escolares. *Ciências & Cognição*, 13(2), 109-124. Retrieved from <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/223/122>
- Oliveira, V. B. de. (Org.). (2012). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: V.B de Oliveira (org.), *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos* (10a ed., pp. 13-32). Petrópolis: Vozes.
- Ouyang, K., Xu, E., Huang, X., Liu, W., & Tang, Y. (2018). Reaching the limits of reciprocity in favor exchange: The effects of generous, stingy, and matched favor giving on social status. *J Appl Psychol*, 103(6), 614-630. doi: 10.1037/apl0000288.

Os Amiguinhos (2016, Junho 24). *A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado* [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=jOcsLhUikb4>

Palacios, J., (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoque, controvérsias e métodos. In: C. Coll, A. Marchesi, A., & J. Palácios (2004), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva* (v.1, 2. ed., pp. 13-52). Porto Alegre: Artmed.

Palacios, J., Gonzáles, M. M., & Padilla, M. L. (2004). Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os seis anos e a adolescência. In: C. Coll, A. Marchesi, A., & J. Palácios (2004), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva* (v.1, 2. ed., pp. 268-286). Porto Alegre: Artmed.

Palacios, J., & Hidalgo, V. (2004). Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In: C. Coll, A. Marchesi, A., & J. Palácios (2004), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva* (v.1, 2. ed., pp. 252-267). Porto Alegre: Artmed.

Palangana, I. C. (1990). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social numa perspectiva interacionista*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12. ed.). Porto Alegre: AMGH.

- Paulino, L. R. (2001). *A construção da solidariedade em ambientes escolares*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual De Campinas, Campinas
- Penazzo, A. A., Curto, B. M, & Guedes, R. C. R. (2003). Sanções justas ou injustas, ouvindo escolares. *Construção Psicopedagógica*, 8(11), 24-36.
- Peng, C., Nelissen, R., M. A., & Zeelenberg, M. (2018). Reconsidering the roles of gratitude and indebtedness in social exchange. *Cogn Emot*, 32(4), 760-772.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1353484>
- Pereira, J. C. R. (1999). *Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. São Paulo: EDUSP.
- Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança* (4a ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Piaget, J. (1947/2005). *A representação do mundo na criança*. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras.
- Piaget, J. (1949/1976). *Ensaio de lógica operatória*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Piaget, J. (1947/2013). *A psicologia da inteligência*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Piaget, J. (1954/2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Editora Wak.

Piaget, J. (1964/2014). *Seis estudos de Psicologia* (25a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Piaget, J. (1965/1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.

Piaget, J. (1969/2013). *Psicologia e Pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas de ensino* (10a ed. rev.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Piaget, J. (1970/2012). *Epistemologia Genética* (4a ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Piaget, J. (1972). Development and learning. In: C. S. Lavattelly, & F. Stendler, *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1962/1975). *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo* (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1966/1994). *A Psicologia da criança* (13a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Queiroz, S. S. de. (2000). Epistemologia Genética, Psicologia Genética, Construtivismo, Dialética... Como juntar todas estas coisas complicadas? In: H. A. Novo & M. C. S. Menandro (orgs.), *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano* (pp. 35-50) Vitória: UFES.

- Queiroz, D. S. de. (2014). *Moralidade e cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.
- Queiroz, D. S. de, Queiroz, S. S. de, & Ortega, A. C. (2017). Avaliação do desenvolvimento moral de crianças em situação de risco social: uma proposta de avaliação por meio do IANDM. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 9(2), 112-137. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9n2.06.p112>
- Queiroz, S. S. de, Ronchi, J. P. & Tokumaru, R. S. (2009). Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão Kantiana. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 69-75. doi: 10.1590/S0102-79722009000100010.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (2010). Piaget segundo seus próprios argumentos. *Psicologia USP*, 21(1), 11-30. doi: 10.1590/S0103-65642010000100002.
- Rava, P. G. S., & Freitas, L. B de L. (2013). Gratidão e sentimento de obrigatoriedade na infância. *Psico-USF*, 18(3), 383-394. doi: 10.1590/S1413-82712013000300005.
- Rebeiro, G. B. de F., Oliveira, F. N., & Calsa, G. C. (2012). O jogo de regras Rummikub e as possibilidades de negociação interpares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 247-255. doi: 10.1590/S1413-85572012000200007

- Ricardo L. S., & Rossetti, C. B. (2011). O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o Método Clínico. *Construção Psicopedagógica*, 19(19), 82-94. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v19n19/07.pdf>
- Rique, J., & Camino, C. P. S. (2010). O perdão interpessoal em relação a variáveis psicossociais e demográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 525-532. doi: 10.1590/S0102-79722010000300013
- Rique, J., Camino, C., Formiga, N., Medeiros, F., & Luna, V. (2010). Consideração empática e tomada de perspectiva para o perdão interpessoal. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44(3), 515-522. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420658014>
- Rizzieri, L. (2008). *O jogo como dono da bola e a regra como dona do jogo: um estudo sobre a construção da moralidade infantil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá.
- Rojas, Y. E. L. (2015). *Trocas sociais em sistemas multiagentes: transferência de confiança com base na reputação e na relação de dependência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- Saleme, S. B., & Queiroz S. S. de (2009). Descrição e classificação de interações sociais virtuais no jogo The Sims. *Ciências & Cognição*, 14(2), 2010-224. Retrieved from http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m318322.pdf

Salles, A. M. B., & Alencar, H. M. (2018). Projetos de vida e moralidade em adolescentes com indícios de altas habilidades/superdotação. *Revista de Psicologia*, 36(2), 491-524. doi: 10.18800/psico.201802.004

Salles, A. M. B., & Alencar, H. M. (2019). Moralidade, representações e projeções de si de adolescentes com indícios de altas habilidades/superdotação. *Holos*, 35(5), e6481. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.6481>

Santos, A. V. dos. (2008). *Avaliação Fuzzy de trocas sociais entre agentes com personalidades*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

Schliemann, A. D. (1983). Termos relacionais e operações lógicas. *Psicologia*, 2, 17-25.

Seabra, S. L. P. (2015). *Investigação de aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil por meio de um conto de fadas: um estudo a partir do referencial piagetiano* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

Seabra, S. L. P., & Rossetti, C. B. (2016). Aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil: investigação por meio de um conto de fadas em versão multimídia. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 133-148. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/10.pdf>

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2012). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Cengage Learning.

- Silva, J. A. da, & Frezza, J. S. (2011). Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto. *Educar em Revista*, (39), 191-205. doi: 10.1590/S0104-40602011000100013
- Smaniotto, D. M. (2015). *Autonomia, autoridade e formação moral em Kant e Piaget*. (Dissertação de Mestrado). Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.
- Souza, M. T. C. C. de. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 249-254. doi: 10.1590/S0102-37722011000200005
- Souza, C. M. L. de, & Batista, C. G. (2008). Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidade de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 383-391. doi: 10.1590/S0102-79722008000300006
- Souza, M. T. C. C. (2005). Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. *Boletim de Psicologia*, 55(123), 205-232. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v55n123/v55n123a07.pdf>
- Souza, M. T. C. C. (2012). Afetividade segundo Piaget: contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento. In: C. B. Rossetti & A. C. Ortega (Orgs.). *Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget* (pp. 137-154). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Souza, M. T. C. C. de, Folquitto, C. T. F., Oliveira, M. P. de, & Natalo, S. P. (2008). Julgamentos sobre ações e sentimentos em interpretações de histórias: uma abordagem piagetiana. *Psico-USF*, *13*(2), 265-276. doi: 10.1590/S1413-82712008000200013
- Stoltz, T. (2002). Interação social e tomada de consciência da noção de conservação da substância e do peso. *Educar em Revista*, (20), 324-325. doi: 10.1590/0104-4060.435.
- Stursa, D., Queiroz, S. S. de, & Enumo, S. R. F. (2010). Investigação da noção de conservação de quantidades discretas em pré-escolares nascidos prematuros e a termo por meio do jogo de dominó. *Journal of Human Growth and Development*, *20*(2), 238-249. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/07.pdf>
- Suardi, C. D. Z. (2012). *Ações educativas em situação de abrigagem e desenvolvimento moral: a perspectiva dos cuidadores em núcleo de abrigos residenciais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Tognetta, L. R. P., & Assis, O. Z. M. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, *32*(1), 49-66. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a04v32n1>
- Tudge, J. R. H., Freitas, L. B. de L., Mokrova, I. L., Wang, Y. C. & O'Brien, M. (2015). The Wishes and Expression of Gratitude of Youth. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *25* (62), 281-288. doi: 10.1590/1982-43272562201501

- Vale, L. G. do. (2012). *Desenvolvimento moral: a generosidade relacionada à justiça e à gratidão sob a ótica das crianças* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Valentim, B. de F. B. (2015). *Análise da noção de justiça em estudantes com altas habilidades/superdotação: uma contribuição educacional*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.
- Valentini, C. B. (2002). *Tecendo e aprendendo: redes sococognitivas e autopoieticas em ambientes virtuais de aprendizagem*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.
- Vargas, C. A. de. (2016). *O papel do grupo e a formação do pensamento autônomo segundo Piaget* (Dissertação de Mestrado). Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.
- Vieira, E. (2015). *Cooperando para aprender: as trocas cognitivas em situação de jogo na aprendizagem de língua inglesa*. (Dissertação de Mestrado). Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.
- Villagran, P. B. (2012). *Formação em responsabilidade social na universidade: análise de uma experiência* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Wechsler, S. M., Nunes, M. F. O., Schelini, P. W., Ferreira, A. A., & Pereira, D. A. P. (2010). Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 243-250. doi: 10.1590/S1413-294X2010000300003
- Wörle, M., & Paulus, M. (2019). Normative foundations of reciprocity in preschooler. *J Exp Chil Psychol*, 188, 104693. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104693>
- Xavier, R. T. O. (2007). *Conhecimento-Solidariedade Em Ações Pedagógicas Na Modalidade Ead*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.
- Zhang, Z., Grocke, P., & Tomasello, M. (2019). The influence of intention and outcome on young children's reciprocal sharing. *J Exp Child Psychol*, 187, 104645. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.05.012>
- Zuben, R. B. V. (2003). *A construção dialética no jogo de regras Traverse, em alunos com queixas de dificuldades escolares*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Apêndices

Apêndice A. Instrumento I Completo: Adaptação do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC)

Item 1: Conservação de Substância⁴		
Materiais do Item 1		
- Duas bolas de massa de modelar atóxica (uma rosa e outra azul), cada uma com 20g de massa.		
Procedimentos Iniciais do Item 1		
Passo 1	Perguntar ao participante: “Estas duas bolas têm a mesma quantidade de massa?”. “Como você sabe?”.	
Passo 1’	Se o participante responder que alguma bola têm mais massa, solicitar ao participante: “Deixe as duas bolas com a mesma quantidade de massa, tirando um pouco de massa de uma e transferindo para outra.” E em seguida pergunte: “Agora as duas bolas têm a mesma quantidade de massa?”. “Como você sabe?”.	
Passo 2	Iniciar este passo apenas quando o participante concordar que as duas bolas têm a mesma quantidade de massa. Solicitar ao participante: “Agora alongue a bola azul no formato de uma minhoca”	
Ilustração do Item 1		
		
Perguntas para Avaliação do Item 1		
Exploração (E)	1	“O elemento azul ainda tem a mesma quantidade de massa que o rosa ou não?”
	1’	Se o participante responder que não, perguntar: “Qual elemento tem mais quantidade de massa?”
Justificação (J)	2	“Como você sabe?”
Contraposição (C)	3a	Se o participante der respostas de conservação nos nº 1 e 2, chamar atenção para a configuração espacial dos elementos: (CE) “Olha como o elemento azul ficou comprido, será que ele não tem mais quantidade de massa que o rosa?”
	3b	(CJ) “Por quê?”
	3a’	Se o participante der uma resposta de não conservação nos nº 1 e/ou 2, lembrar a equivalência inicial: (CE) “Você se lembra que antes os dois elementos tinham a mesma quantidade de massa?”
	3b’	(CJ) “O que você pensa sobre isso?”

⁴ Adaptado de “Moralidade e cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social” de D. S. Queiroz, 2014. Tese de Doutorado.

Item 2: Conservação de Peso⁵

Materiais do Item 2

- Duas bolas de massa de modelar atóxica (uma rosa e outra azul), cada uma com 20g de massa.
- Uma balança de dois pratos.

Procedimentos Iniciais do Item 2

- Passo 1 Colocar a bola de massa de modelar rosa em um prato da balança.
- Passo 2 Solicitar ao participante: “Coloque a bola de massa de modelar azul no outro prato da balança. Observe que os dois pratos da balança ficam equilibrados, pois as duas bolas têm o mesmo peso”.
- Passo 3 Solicitar ao participante: “Agora alongue a bola azul no formato de uma minhoca”

Ilustração do Item 2



Perguntas para Avaliação do Item 2

Exploração (E)	1	“Se colocar o elemento azul de novo na balança, os elementos rosa e azul ainda vão ter o mesmo peso ou não?”
	1’	Se o participante responder que não, perguntar: “Qual será o mais pesado?”
Justificação (J)	2	“Como você sabe?”
Contraposição (C)	3a	Se o participante der respostas de conservação nos nº 1 e 2, chamar atenção para a configuração espacial dos elementos: (CE) “Olha como o elemento azul é comprido, será que ele não é mais pesado que o rosa?”
	3b	(CJ) “Por quê?”
	3a’	Se o participante der uma resposta de não conservação nos nº 1 e/ou 2, lembrar a equivalência inicial: (CE) “Você se lembra que antes colocamos cada um dos elementos em um prato da balança e os dois pratos ficaram equilibrados?”
	3b’	“O que você pensa sobre isso?”

⁵ Adaptado de “Moralidade e cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social” de D. S. Queiroz, 2014. Tese de Doutorado.

Item 3: Conservação de Volume⁶

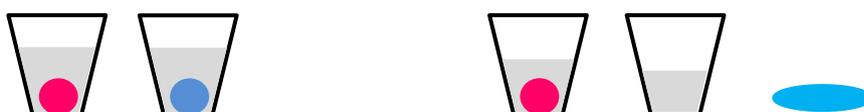
Materiais do Item 3

- Duas bolas de massa de modelar atóxica à base de cera (uma rosa e outra azul), cada uma com 20g de massa.
- Dois copos de plástico transparentes de 500ml, com a quantidade de 250ml de água em cada.

Procedimentos Iniciais do Item 3

- | | |
|---------|--|
| Passo 1 | Colocar a bola de massa de modelar rosa em um dos copos. |
| Passo 2 | Solicitar ao participante: “Coloque a bola de massa de modelar azul no outro copo. Observe que subiu o mesmo nível da água em ambos os copos.” |
| Passo 3 | Solicitar ao participante: “Agora alongue a bola azul no formato de uma minhoca” |

Ilustração do Item 3



Perguntas para Avaliação do Item 3

Exploração (E)	1	“Se colocar o elemento azul de novo no copo d’água, o nível da água ainda vai subir a mesma quantidade que subiu no copo com a bola rosa ou não?”
	1’	Se o participante responder que não, perguntar: “Em qual copo o nível de água subirá mais?”
Justificação (J)	2	“Como você sabe?”
		Se o participante der uma resposta de conservação nos nº 1 e 2, chamar sua atenção para a configuração espacial dos elementos:
Contraposição (C)	3a	(CE) “Olha como o elemento azul é comprido, será que se colocá-lo no copo, o nível de água não subirá mais que no copo que tem o elemento rosa?”
	3b	(CJ) “Por quê?”
		Se o participante der uma resposta de não conservação nos nº 1 e/ou 2, lembrar a equivalência inicial:
	3a’	(CE) “Você se lembra que antes colocamos cada um dos elementos em um copo e o nível de água subiu igualmente em ambos os copos?”
	3b’	(CJ) “O que você pensa sobre isso?”

⁶ Adaptado de “Moralidade e cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social” de D. S. Queiroz, 2014. Tese de Doutorado.

Apêndice B. Carta de Autorização para Adaptação e Utilização do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Carta de Autorização para Adaptação e Utilização do Instrumento de Avaliação do
Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC)**

Prezada Dra. Daiana Stursa de Queiroz,

Eu, Caroline Benezath Rodrigues Bastos, Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob orientação do Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz, estou realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar como ocorre a reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes.

Dentre os instrumentos da minha pesquisa pretendo utilizar o "Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC)" elaborado em sua Tese de Doutorado intitulada: "Moralidade e cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social", sob orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Ortega e coorientação do Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz.

Solicito sua autorização para:

- 1) Adaptação do IANDC com a finalidade de responder aos objetivos da minha pesquisa.
- 2) Apresentação do IANDC em minha Tese de Doutorado, em eventos científicos e em livros e revistas científicas com a finalidade de explicar o instrumento e os procedimentos utilizados na pesquisa.
- 3) Publicação dos resultados da pesquisa em minha Tese de Doutorado, em eventos científicos e em livros e revistas científicas.

A small, handwritten mark in blue ink, possibly a signature or initials, located to the right of the second list item.

A small, handwritten mark in blue ink, possibly a signature or initials, located to the right of the third list item.

A small, handwritten mark in blue ink, possibly a signature or initials, located to the right of the third list item.

Sua autorização não acarretará em nenhum tipo de despesa e nem em qualquer tipo de pagamento. Espera-se que este estudo forneça informações importantes sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar, contribuindo para a ampliação de conhecimentos. Além disso, a própria atividade promove relações de cooperação, oportunidade de reflexão sobre o tema e experiências de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e moral dos participantes.

A pesquisa será realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES e está em consonância com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Sempre que desejar você poderá pedir quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa entrando em contato com a pesquisadora através do e-mail: carol_benezath@hotmail.com e do telefone: (27) 99981-1141.

Caso concorde, favor preencher e assinar o termo abaixo e rubricar todas as páginas das duas vias deste documento. Você ficará com uma via.

Eu, Dasana Stursa de Queiroz

Recebi e analisei a adaptação do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC) e fui esclarecida sobre sua utilização. Autorizo a Doutoranda em Psicologia, Caroline Benezath Rodrigues Bastos, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, a utilizar a adaptação do IANDC em sua Tese de Doutorado e a publicar os resultados da pesquisa em eventos científicos e em livros e revistas científicas, podendo apresentar a adaptação do instrumento nos mesmos, desde que sempre me referencie como autora do IANDC.

Vitória, 27 de novembro de 2017



Dra. Dasana Stursa de Queiroz

Caroline Benezath Rodrigues Bastos
Caroline Benezath Rodrigues Bastos
Pesquisadora Responsável



Dr. Sávio Silveira de Queiroz
Professor Orientador

Apêndice C. Instrumento II Completo: Trocas Sociais e Aspectos Morais no Conto de Fadas

“A Pequena Sereia”

Trocas Sociais no Conto de Fadas “A Pequena Sereia”**Itens I e II⁷**

O pai e a avó da Pequena Sereia a proibiram de sair do portão do fundo do mar, de nadar acima do mar e de chegar perto dos seres humanos.



A Pequena Sereia só poderia fazer tudo isso depois que ela fizesse 15 anos de idade e ganhasse uma coroa, como suas irmãs.



Porém, a Pequena Sereia desobedeceu às regras do seu pai e da sua avó e criou um plano para sair do portão do fundo do mar sem ser vista: ela entrou dentro da boca da baleia.



Assim, a Pequena Sereia chegou acima do mar e avistou um navio com um príncipe dentro.

⁷ Ilustrações de: Os Amiguinhos (2016, Junho 24). A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=jOcsLhUikb4>



Ao ver o navio afundando, a Pequena Sereia salvou a vida do príncipe que estava se afogando.



O pai da Pequena Sereia descobriu que ela desobedeceu a todas as regras. Ele ficou com muita raiva e brigou com a Pequena Sereia, dizendo que ela fez errado em salvar o príncipe, pois ela não poderia ter chegado perto dos seres humanos.

Aspectos Investigados	Perguntas
Item I: Moral do Bem ou Moral do Dever	1a O que você achou da atitude da Pequena Sereia em salvar a vida do príncipe?
	1b Por quê?
	2a Você acha que é mais correto a Pequena Sereia salvar a vida do príncipe ou obedecer a regra do seu pai?
	2b Por quê?
	Item II: Tipos de Sanções
	3b Por quê?
	4a Se o pai da Pequena Sereia fosse usar um dos três castigos, qual você acha que seria o mais justo/correto? a) Bater na Pequena Sereia. b) Proibir a Pequena Sereia de ir acima do mar até os 30 anos de idade. c) Dizer a Pequena Sereia: “Você desobedeceu às regras, e, por isso, não posso mais confiar em você até que você volte a obedecer às regras novamente.”
	4b Por quê?
	5a Com qual dos castigos a Pequena Sereia aprenderia a nunca mais nadar acima do mar sem autorização do seu pai?
	5b Por quê?

⁸ Ilustrações de: Os Amiguinhos (2016, Junho 24). *A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado* [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=jOcsLhUikb4>

Item III⁹



A Pequena Sereia não desistiu do seu plano e pediu ajuda para a bruxa dos mares para ir acima do mar novamente. Após um acordo entre as duas, a bruxa ajudou a Pequena Sereia dando-lhe uma porção mágica.



A porção mágica transformou a Pequena Sereia em humana, mas em troca da ajuda, a bruxa ficou com a bela voz da Pequena Sereia.

Aspectos Investigados		Perguntas	
Tipos de Trocas Sociais	Ação	1a	O que você achou da atitude da bruxa em ajudar a Pequena Sereia?
		1b	Por quê?
	Satisfação	2a	Como você acha que a Pequena Sereia se sentiu após a ajuda da bruxa?
		2b	Por quê?
	Dívida e Valorização	3a	Você acha que a Pequena Sereia deveria ter dado a sua voz em troca para a bruxa?
		3b	Por quê?
		4a	Se a bruxa não tivesse pedido nada em troca à Pequena Sereia, você acha que a Pequena Sereia deveria fazer alguma coisa em troca para a bruxa?
		4b	O quê?
		4c	Por quê?

⁹ Ilustrações de: Os Amiguinhos (2016, Junho 24). *A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado* [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=jOcsLhUikb4>

Item IV¹⁰

Mesmo após a Pequena Sereia ter desobedecido às regras, as suas irmãs, a sua avó e o seu pai foram ajudá-la a recuperar a voz.



O pai e a avó da Pequena Sereia desfizeram o feitiço da bruxa dos mares. Através da mágica do pai, a bela voz da Pequena Sereia que estava presa na concha, foi devolvida para ela.

Aspectos Investigados		Perguntas	
Tipos de Trocas Sociais	Ação	1a	O que você achou da atitude da família de ajudar a Pequena Sereia, mesmo após ela ter descumprido às regras?
		1b	Por quê?
	Vingança X Perdão	1c	Você acha que a família deveria ter perdoado a Pequena Sereia ou não?
		1d	Por quê?
	Satisfação	2a	Como você acha que a Pequena Sereia se sentiu após a ajuda da sua família?
		2b	Por quê?
	Dívida e Valorização	3a	Você acha que a Pequena Sereia deveria fazer alguma coisa em troca para a sua Família?
		3b	O quê?
		3c	Por quê?

¹⁰ Ilustrações de: Os Amiguinhos (2016, Junho 24). *A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado* [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=jOcsLhUikb4>

Apêndice D. Carta de Autorização para Utilização do Vídeo “A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado”


UFES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Carta de Autorização para Utilização do Vídeo “A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado”

Prezados(as)

Meu nome é Caroline Benezath Rodrigues Bastos, sou Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob orientação do Professor Doutor Sívio Silveira de Queiroz. Estou realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar como ocorre a reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes.

Dentre os instrumentos da minha pesquisa pretendo utilizar o Conto de Fadas da Pequena Sereia. Portanto, venho por meio desta carta solicitar a utilização do seguinte vídeo: “A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado”, publicado no dia 24 de junho de 2016 no Canal do Youtube “Os Amiguinhos”, encontrado no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=jOcsLHJkb4>.

Ao autorizar a utilização do referido vídeo, este será apresentado individualmente aos participantes da pesquisa que em seguida irão responder algumas perguntas sobre a história da Pequena Sereia. Sua autorização não acarretará em nenhum tipo de despesa e nem em qualquer tipo de pagamento. Espera-se que este estudo forneça informações importantes sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar, contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre o tema. Além disso, a própria atividade promove relações de cooperação, oportunidade de reflexão sobre o tema e experiências de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e moral dos participantes.

A pesquisa será realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES e está em consonância com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.



Sempre que desejar você poderá pedir quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa entrando em contato com a pesquisadora através do e-mail: carol_benezath@hotmail.com e do telefone: (27) 9 9081-1141.

Solicito sua autorização para:

- 1) Apresentação do vídeo para os participantes da pesquisa, seguida de um roteiro de perguntas sobre a história da Pequena Sereia.
- 2) Apresentação do vídeo e de prints de partes do vídeo na Tese de Doutorado, em eventos científicos e em livros e revistas científicas com a finalidade de explicar o instrumento e os procedimentos utilizados na pesquisa.
- 3) Publicação dos resultados da pesquisa na Tese de Doutorado, em eventos científicos e em livros e revistas científicas.

Caso concorde, favor imprimir este documento, preenchê-lo, assiná-lo, rubricar as duas páginas, escanear-lo e enviá-lo de volta para o e-mail: carol_benezath@hotmail.com

Eu, Francisco DA SILVA

declaro que fui devidamente esclarecido(a) e forneço a minha autorização para a utilização do vídeo "A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado" na pesquisa e para a apresentação do vídeo, de prints de partes do vídeo e dos resultados da pesquisa na Tese de Doutorado de Caroline Benezath Rodrigues Bastos, em eventos científicos e em livros e revistas científicas, desde que sempre referência a Canal do Youtube "Os Amiguinhos" como autor do referido vídeo.

Vitória, 11 de DEZEMBRO de 2017.

Assinatura do Autor do Vídeo

Caroline Benezath Rodrigues Bastos
Caroline Benezath Rodrigues Bastos
Pesquisadora Responsável

Dr. Savio Silveira de Queiroz
Professor Orientador

Apêndice E. Protocolo de Informações da Coleta de Dados ¹¹

Nº da entrevista/participante ____ **Gravação de vídeo:** ____ **Gravação de áudio:** ____

Nome do(a) participante: _____ **Sexo:** _____

Idade: ____ anos e ____ meses **Data de nascimento:** ____/____/____ **Escolaridade:** _____

Nome do(a) responsável: _____ **Grau de Parentesco:** _____

Data da entrevista: ____/____/____ **Dia da semana:** _____ **Sala:** _____

Duração da entrevista: _____ **Hora de início:** _____ **Hora de término:** _____

Observações sobre o(a) participante: _____

Caroline Benezath Rodrigues Bastos
Pesquisadora Responsável

¹¹ Adaptado de Bastos (2015)



UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Responsáveis Legais

Seu filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa: “Reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes”, que está sendo desenvolvida pela Doutoranda em Psicologia, Caroline Benezath Rodrigues Bastos, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob orientação do Professor Doutor Sávio Silveira de Queiroz.

O objetivo desta pesquisa é investigar como ocorre a reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes, de 9-10 e 13-14 anos de idade, que estudam na Escola Municipal de Ensino Fundamental (*Nome da Escola*). Ao autorizar, você permitirá que seu filho(a) seja entrevistado(a) individualmente pela pesquisadora após a realização de atividades com massa de modelar e após a apresentação de um vídeo do conto de fadas da Pequena Sereia.

A pesquisa será realizada na própria escola, em um único encontro com cada participante, com duração aproximada de 50 minutos, em um horário previamente combinado com o profissional responsável da escola, de forma a não prejudicar as atividades escolares. Os procedimentos serão gravados em áudio e vídeo, contemplando todos os cuidados éticos para que o participante não seja identificado. As gravações serão guardadas por cinco anos pela pesquisadora e depois serão destruídas de modo a garantir o anonimato dos participantes.

Esta pesquisa recebeu autorização da direção da EMEF (*Nome da Escola*), foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES e está em consonância com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, oferecendo riscos mínimos aos participantes. Caso surjam desconfortos emocionais, haverá acolhimento psicológico aos mesmos. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, o participante poderá ser indenizado.

A autorização da participação de seu filho(a) na pesquisa é voluntária e caso você não autorize ou retire sua autorização em qualquer momento, não haverá nenhum tipo de prejuízo escolar. Também não haverá nenhum tipo de despesa com a participação (mas se houver, haverá ressarcimento) e nem qualquer tipo de pagamento. Como benefício, espera-se que este estudo forneça informações importantes sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar, contribuindo para a ampliação de conhecimentos. Além disso, a própria atividade promove relações de cooperação, oportunidade de reflexão sobre o tema e experiências de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e moral do participante.

Sempre que desejar você poderá pedir quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa entrando em contato com a pesquisadora através do e-mail: carol_benezath@hotmail.com e do telefone: (*número da pesquisadora*). Em caso de denúncia, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – Goiabeiras/UFES), através do e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, do telefone: (27) 3145-9820 e/ou do endereço: Av. Fernando Ferrari, nº 514, Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória (ES). CEP: 29.075-910.

Solicito o seu consentimento para participação de seu filho(a) na pesquisa e para publicar os resultados na Tese de Doutorado, em eventos científicos e em livros e revistas científicas. A identidade do participante será mantida em completo sigilo em todas as situações. Caso concorde, favor preencher as informações abaixo, assinar no local indicado e rubricar todas as páginas das duas vias deste documento. Você ficará com uma via.

Eu, _____
fui devidamente esclarecido(a) e forneço a minha autorização para a participação do meu filho(a) na pesquisa e para a publicação dos resultados.

Vitória, _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável Legal do Participante

Caroline Benezath Rodrigues Bastos
Pesquisadora Responsável

Dr. Sávio Silveira de Queiroz
Professor Orientador



UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Assentimento para os Participantes

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: “Reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes”, que está sendo realizada pela pesquisadora Caroline Benezath Rodrigues Bastos. Participarão da pesquisa crianças e adolescentes de 9-10 anos e 13-14 anos de idade, que estudam na EMEF (*Nome da Escola*).

A pesquisa será feita na própria escola, em um único encontro, onde faremos atividades com massa de modelar, veremos um vídeo do conto de fadas da Pequena Sereia e eu lhe farei algumas perguntas. Esses materiais são seguros, mas caso surjam desconfortos emocionais, você será acolhido pela pesquisadora psicóloga. As atividades que faremos favorecem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e moral.

A pesquisa será filmada, mas você não será identificado(a). Seus pais permitiram que você participe da pesquisa, mas se você não quiser participar não terá nenhum problema. Caso precise de alguma informação sobre a pesquisa, você pode me procurar através do e-mail: carol_benezath@hotmail.com e/ou do telefone: (*número da pesquisadora*). Os resultados deste estudo serão publicados, mas os nomes das crianças e dos adolescentes não serão divulgados. Favor preencher e assinar as duas vias deste documento. Você ficará com uma via.

Eu, _____
aceito participar da pesquisa. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e os meus responsáveis autorizaram minha participação.

Vitória, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Participante

Caroline Benezath Rodrigues Bastos
Pesquisadora Responsável

Dr. Sávio Silveira de Queiroz
Professor Orientador