

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

BRUNA CIPRIANO MARQUES

**Um estudo sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes
com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).**

Vitória
2015

BRUNA CIPRIANO MARQUES

**Um estudo sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes
com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof^o Dr^o Sávio Silveira de Queiroz. Coorientadora: Dr^a Jane Tagarro Corrêa Ferreira.

Vitória
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Saúde da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M357e Marques, Bruna Cipriano, 1977 -
Um estudo sobre o desenvolvimento moral em crianças e
adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e
Hiperatividade (TDAH) / Bruna Cipriano Marques – 2015.
133 f. : il.

Orientador: Sávio Silveira de Queiroz.
Coorientador: Jane Tagarro Corrêa Ferreira.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências da Saúde.

1. Desenvolvimento Moral. 2. TDAH. I. Queiroz, Sávio
Silveira de Molina. II. Ferreira, Jane Tagarro Corrêa.
III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
da Saúde. IV. Título.


CDU: 159.9

**Um estudo sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes com
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)-UFES**

Bruna Cipriano Marques

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz - Orientador, UFES



Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega, UFES



Prof. Dra. Mônica Cola Cariello Brotas Corrêa, UVV

Dissertação defendida e aprovada em: 25/06/15

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que auxiliaram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho e compartilharam esta conquista junto a mim, em especial:

A minha família, pelo apoio incondicional e por acreditarem nos meus sonhos.

Ao Sávio meu orientador, agradeço pela oportunidade concedida do acolhimento e das orientações.

Aos professores Heloisa Moulin de Alencar e Antônio Carlos Ortega pela gentileza e sugestões propostas no exame de qualificação e pelos demais esclarecimentos durante o mestrado.

A todos os professores que tive a oportunidade de estudar durante o mestrado, especialmente à Claudia Broetto Rosseti, que me orientou no estudo piloto.

A Maria Lúcia Fajóli, secretária do Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFES, pela atenção dispensada durante esses dois anos.

À Doutora Jane Tagarro, médica do ambulatório de pediatria do HUCAM, pela coorientação e pelas contribuições sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

À Marcia Deps, enfermeira ambulatório de pediatria do HUCAM e à secretária Paula pelo acolhimento e apoio necessário para realizarmos nossa pesquisa.

Aos colegas e amigos que fiz durante o mestrado e que tanto me ajudaram especialmente a Carol, a Andreza e a Silvia.

À amiga querida Alice Melo Pessoti por toda a atenção dispensada a mim e a minha pesquisa. E também por ter disponibilizado o IANDM, instrumento construído por ela durante o seu mestrado.

À Daiana Stursa por ter compartilhado conosco o seu importante trabalho de construção da análise dos dados do IANDM e pelas demais trocas vivenciadas durante nossa pesquisa.

À Meire Andersan Fiorot pelo estímulo e oportunidades dadas a mim durante a minha aspiração à docência.

Aos participantes do estudo e suas famílias por terem se disponibilizado e acreditado que suas participações no estudo contribuiriam para suas vidas.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A porta da verdade estava aberta

Mas só deixava passar

Meia pessoa de cada vez

Assim não era possível atingir toda a verdade,

Porque a meia pessoa que entrava

Só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade

Voltava igualmente com meio perfil.

E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.

Chegaram ao lugar luminoso

Onde a verdade esplendia seus fogos.

Era dividida em metades

Diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.

Nenhuma das duas era totalmente bela.

E carecia optar. Cada um optou conforme

seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

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.

RESUMO

Investigamos, a partir da perspectiva de Jean Piaget, aspectos do desenvolvimento moral de crianças e adolescentes com Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). De acordo com Piaget toda moral consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras, sendo, portanto, a constituição das regras de suma importância para o entendimento do desenvolvimento moral na criança. Participaram da pesquisa 20 sujeitos do sexo masculino, dos quais 10 com idade de 10 anos e 10 com 15 anos, todos com diagnóstico de TDAH e sob tratamento no ambulatório de Pediatria do HUCAM-UFES (Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes). O desenvolvimento moral foi investigado por meio do IANDM (Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral). A análise dos dados foi prioritariamente qualitativa e, sobre ela, elaboramos categorias por meio dos quais foram estabelecidos: Nível de Resposta ao Item (NRI) e o Nível Geral de Desenvolvimento Moral (NGDM). Os principais resultados obtidos permitiram verificar que as crianças de 10 anos apresentaram níveis inferiores tanto do NRI como do NGDM em relação aos adolescentes de 15 anos, porém ambos os públicos apresentaram defasagem quanto ao desenvolvimento moral em comparação com a teoria piagetiana. Concluímos que tanto as crianças como os adolescentes construíram um sistema incompleto sob regras prescritas, regras estas que se mantêm exteriores à consciência e não possibilitam a verdadeira transformação do seu julgamento.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral; TDAH; Regras.

ABSTRACT

It has been investigated from the perspective of Jean Piaget, aspects of moral development of children and adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). According to Piaget all morality consists of a system of rules, and the essence of all morality is found in the respect that the individual acquires for these rules, it's, therefore, of utmost importance the establishment of rules for understanding the moral development in child. Participated in the research 20 male subjects, including 10 aged 10 years and 10 with 15, all diagnosed with ADHD and under treatment at the pediatric clinic of the UHCAM-UFES (University Hospital Cassiano Antônio Moraes). Moral development was investigated through MDLAI (Moral Development Level Assessment Instrument). Data analysis was primarily qualitative and, on it, was prepared categories by which were established: Response level to Item (RLI) and the General Levels of Moral Development (GLMD). The main results obtained permitted to confirm that children with 10 years had lower levels of both the RLI as the GLMD compared to teenagers of 15 years, but both publics had discrepancy in moral development compared with Piaget's theory. We conclude that both children and teens built an incomplete system under prescribed rules, these rules that remain outside the consciousness and do not allow a real transformation of his trial.

Keywords: Moral development; ADHD; Rules.

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. Aspectos teóricos	14
2.1 Infância e adolescência	14
2.2 Método clínico	16
2.3 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	18
2.4 O Desenvolvimento Moral em Piaget.....	27
2.5 Estudos sobre TDAH e Desenvolvimento Moral	34
3. Posição do problema.....	39
3.1. Hipótese	39
3.2. Objetivos.....	39
3.2.1 <i>Geral</i>	39
3.2.2 <i>Específicos</i>	39
4. Aspectos metodológicos	41
4.1 Participantes.....	41
4.2 Instrumentos	42
4.3 Procedimentos.....	44
4.4 Tratamento de dados.....	45
5. Resultados e discussão	51
5.1 Resultados dos NRI (Níveis de Resposta aos Itens).....	51
5.2 Resultados dos NGDM (Nível Geral de Desenvolvimento Moral).....	89
5.3 Resultados NRI e NGDM	93
6. Considerações finais	97
7. Referências	109

APÊNDICES	114
Apêndice A	114
Apêndice B	115
Apêndice C	119
Apêndice D	121
Apêndice E.....	122
ANEXOS.....	132
Anexo 1.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 1 do IANDM

Figura 2 - Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 2 do IANDM

Figura 3 - Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 3 do IANDM

Figura 4 - Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 4 do IANDM

Figura 5 - Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 5 do IANDM

Figura 6 - Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 6 do IANDM

Figura 7 - Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 7 do IANDM

Figura 8 - Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 8 do IANDM

Figura 9 - Frequência dos Níveis Gerais de Desenvolvimento Moral (NGDM)

Figura 10 – Quadro Geral de Resultados

LISTA DE ABREVIATURAS

BVSpsi – Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSM-V - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - 5.^a edição

HUCAM – Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes

IANDM – Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral

NGDM – Níveis Gerais do Desenvolvimento Moral

NRI – Nível de Resposta ao Item

PePSIC – Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia

PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOC – Transtorno Obsessivo Compulsivo

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

1. Introdução

O interesse em estudar o nível do desenvolvimento moral em crianças com o diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) surgiu a partir do Projeto em Psicologia do Desenvolvimento – TDAH, o qual funciona no ambulatório de Pediatria do HUCAM-UFES e presta atendimentos a crianças e adolescentes diagnosticados como portadores do referido transtorno. Este serviço é coordenado pela médica, doutora Jane Tagarro e pela coordenadora administrativa, a Enfermeira Márcia Deps.

O interesse em conhecer o desenvolvimento moral em crianças com TDAH deve-se a dois aspectos: escassez de pesquisas em psicologia que busquem tal conhecimento, o que torna necessário o aumento de produção científica na área supracitada, e possíveis contribuições da perspectiva da psicologia da moralidade para maior compreensão do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Caliman (2010) remonta a história oficial do TDAH e nos fornece subsídios para pensar que, desde o início da história desse transtorno, o discurso médico, da legitimidade biológica e cerebral esteve presente, legitimando-o cientificamente. Outros autores também discursam sobre tal problemática. Caliman (2010) apud Rafalovich (2002) afirma que a história do TDAH inicia com o discurso médico da criança idiota e do imbecil moral da segunda metade do século XIX e Caliman (2010) apud Dupanloup (2004) que retorna ao século XIX para falar da criança hiperativa inapta ou instável.

De acordo com Caliman (2010), George Still, pediatra inglês, na virada do século XIX, produziu vasta obra sobre a história do diagnóstico do TDAH, encontradas em três conferências proferidas diante do *Royal College of Physicians*, em Londres no ano de 1902, intituladas, *Algumas condições psíquicas anormais em crianças*. O autor

descreveu casos de 43 crianças, sem déficit intelectual, mas com dificuldades de controlar seus impulsos e de sustentar a atenção. Na maioria dos casos havia relatos de queixas escolares, tanto em relação ao aprendizado quanto em relação ao comportamento além de uma predisposição dessas crianças a comportamentos disruptivos e agressivos, desobediência às regras e consensos sociais. O autor atribuiu esta sintomatologia a uma falha no desenvolvimento do controle moral, conceituando esse como uma capacidade de regulação da volição que dependeria dos processos cognitivos e de atenção. A suposição de uma possível falha no controle moral do início do século XX pode ser equiparada com a hipótese da incapacidade de exercer um controle inibitório dos impulsos, a qual, atualmente, para alguns estudiosos, é considerada a principal dificuldade de crianças com TDAH (Barkley, 2006).

Com o decorrer do tempo, o TDAH passou por muitas mudanças em sua nomenclatura e classificação assim como em sua etiologia e conjunto de sintomas. Pesquisas atuais (Lepre, 1999; Rohde, Dorneles, & Costa 2006; Sena & Souza, 2008; Valle, 2009; Meira, 2012) demonstram os efeitos do TDAH no desenvolvimento e as consequências desses no processo de aprendizagem, comportamento, relacionamento social, violência, uso de drogas, indisciplina, dentre outros. Muitas dessas consequências são relatadas por pais e professores que afirmam que as crianças com TDAH conhecem as regras, mas, em muitas situações, agem em desacordo com as normas estabelecidas.

Refletindo acerca desta problemática, perguntamo-nos como essa criança ou esse adolescente com o diagnóstico de TDAH estabelece juízo a respeito da regra e como o desenvolvimento moral está para esses sujeitos?

Para a realização deste estudo, utilizamos a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget que busca elucidar a psicogênese da moralidade e seu princípio evolutivo da heteronomia em direção à autonomia. Recorreremos também aos autores atuais da psicologia da moralidade tais como, o professor Yves de La Taille, que confirma os pressupostos de Piaget em suas pesquisas e agrega uma discussão acerca dos valores morais e éticos na contemporaneidade.

Visto que o TDAH é bastante complexo e ainda não foi muito estudado no campo da psicologia, propomos uma pesquisa que tenha como objetivo conhecer o desenvolvimento moral de sujeitos do sexo masculino com idades de 10 e 15 anos diagnosticados com o TDAH e que fazem uso de medicação.

Espera-se que este estudo contribua para que novos conhecimentos sejam produzidos acerca do TDAH, possibilitando que os profissionais envolvidos em seu diagnóstico e tratamento, professores e a família, possam ampliar seu entendimento e construir estratégias de intervenção mais adequadas.

2. Aspectos teóricos

2.1 Infância e Adolescência

Compreendemos a infância como um período em que ocorre um intenso desenvolvimento nos âmbitos psicológicos, biológicos e sociais (Piaget, 1964/2007) e é durante essa fase, que se desenvolvem as operações concretas, possibilitando que os processos mentais tornem-se lógicos e a criança alcance a reversibilidade das operações mentais. Destacamos que o conceito de infância é determinado historicamente, devido às mudanças nos modos de organização social sendo, portanto, a mesma um conceito sócio histórico (Ariès, 1981).

O conceito de adolescência também passou por transformações durante a história. Apesar do interesse crescente de teóricos da área de desenvolvimento humano no esclarecimento do que seria a adolescência, desde que começou a ser considerada objeto de estudo, não há uma concepção homogênea acerca de tal fenômeno (Palacios & Oliva, 2004). Segundo Bee e Boyd (2011), a adolescência corresponde a uma etapa de transição da infância para a vida adulta, em que acontecem importantes transformações nos planos social, cognitivo e afetivo. O período que compreende o que atualmente denominamos adolescência pode variar, dependendo das diversas culturas e dos diferentes momentos históricos.

Ozella (2002) a postula como sendo “constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas e de características que vão se constituindo no processo (p.23).” Tal concepção de adolescência não coaduna com a ideia de um sujeito universal que, obrigatoriamente, passará por um período de crises e turbulências, como defendia Stanley Hall no início dos estudos sobre esta etapa do desenvolvimento.

Piaget (1964/2007) destaca que na adolescência existe a possibilidade da passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, o que permite que as operações abstratas tornem-se possíveis. Desse modo, novas capacidades interferirão nos processos de tomada de decisão do adolescente. Para esse autor, o desenvolvimento da inteligência, portanto, do pensamento formal, é condição necessária (mas não suficiente) para o desenvolvimento do raciocínio moral. De acordo com o referido autor, assim como o desenvolvimento cognitivo, há também um desenvolvimento do juízo moral infantil.

La Taille (2006) afirma que Piaget defende e prova que a moralidade infantil não se resume a uma interiorização passiva dos valores, dos princípios e das regras, mas essa é o produto de construções endógenas sob as quais a criança, ativamente em contato com o meio social, re-significa os valores, os princípios e as regras que lhe são apresentadas. Essa re-significação possui características que dependem das estruturas mentais já construídas.

Piaget (1932/1994) fala de duas morais da criança, uma heterônoma e uma autônoma, havendo assim no desenvolvimento da criança em contato com o meio social favorável a passagem de uma fase de heteronomia para uma fase de autonomia moral. La Taille (2006) complementa dizendo que Piaget considerou a hipótese de que a autonomia é o rumo do desenvolvimento moral e que, em suas pesquisas, encontrou indícios dessa autonomia em sujeitos de 12 anos. Assim, novamente justificamos a escolha dessa faixa etária baseados na teoria do desenvolvimento moral piagetiana, que considera que há uma transição por meio da qual a criança pensa a moral.

2.2 Método Clínico

A entrevista clínica foi a peça chave do Método Clínico utilizado por Piaget em seus estudos e sua psicologia genética. Segundo Freitag (1992), esse método era usado com pacientes adultos em clínicas psiquiátricas em sua origem e passou a ser usado por Piaget para investigar como as crianças pensam, agem, sentem e percebem o mundo e situações. Esse tipo de entrevista visa a descobrir o que não é manifestado diretamente no que dizem ou fazem os sujeitos. Para tanto, há a intervenção sistemática do pesquisador diante da atuação dos mesmos, buscando analisar o que está acontecendo e o significado de suas ações ou explicações (Delval, 2002).

Piaget entrevistou crianças e adolescentes abordando conceitos diversos, entre eles, a moral. O pesquisador não tinha como objetivo contabilizar o número de respostas pré-determinadas como corretas, sistema comum dos testes já existentes, mas fixou-se na análise das justificativas que as crianças davam ao responder suas indagações objetivando, desse modo, encontrar os caminhos pelos quais o sujeito chega às suas explicações.

De acordo com Alencar e Ortega (2003), existe um roteiro básico dos procedimentos para a entrevista clínica que é composto de duas partes. Na primeira delas, é apresentada ao sujeito de pesquisa a situação-problema, e a segunda parte consiste no próprio roteiro para o início da entrevista, solicitando ao sujeito a resolução dos dilemas propostos. Por mais que existam perguntas básicas que são comuns a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, essas perguntas vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos, com a finalidade de permitir-lhes a formulação e reformulação de suas respostas e justificativas.

Para Delval (2002), as perguntas realizadas devem ser sempre orientadas por hipóteses e objetivos e assinala que se podem distinguir três tipos diferentes de perguntas: exploração, de justificação e de controle. As perguntas de exploração buscam desvelar a noção que o sujeito possui sobre determinado assunto que se investiga. As perguntas de justificação geralmente começam com “por que?”. Tais perguntas são essenciais no exame clínico-piagetiano já que este se interessa principalmente no processo pelo qual o sujeito chega a sua resposta. Carraher (1998) afirma que “a exigência de justificativas para as respostas leva o sujeito a refletir de fato sobre a questão, podendo demonstrar melhor seu nível de compreensão do problema” (p. 34). E por último, com o objetivo de buscar a coerência ou a contradição das respostas, utilizamos as perguntas de controle ou contra argumentação. Nesse caso, apresentamos ao sujeito uma explicação ou justificativa diferente ou contrária à sua para averiguar se ele permanece convicto diante da sua resposta ou se o resultado procede de uma sugestão por parte do pesquisador.

Após a realização da entrevista clínica, em que o sujeito nos comunicará os aspectos básicos de seu pensamento que estão relacionados com o tema proposto de nosso estudo, passaremos a analisar as respostas fornecidas por eles. Diferentemente da avaliação psicométrica, a avaliação das respostas no método clínico-piagetiano não se realiza através da contagem de acertos e erros, mas da análise das respostas que objetiva encontrar uma explicação que envolva todas as respostas dadas pela sujeito, pois, desse modo, entenderemos o processo que as gerou.

Piaget (1975) descreveu os tipos de respostas que se pode obter na entrevista clínica e as classificou em cinco tipos, a saber:

1. Crença espontânea – são as respostas que mais interessa conhecer, pois o sujeito dá espontaneamente, ou seja, a resposta já estava formulada antes da entrevista sendo fruto de uma reflexão anterior.
2. Crença desencadeada – esse tipo de resposta é gerada ao longo da entrevista através da elaboração e reflexão por parte do próprio sujeito.
3. Crença sugerida – acontece, principalmente, por influência de sugestão vinda do pesquisador ou então quando a resposta é para agradar ao entrevistador.
4. Fabulação – são respostas originárias de histórias criadas pelo sujeito em que o mesmo não se preocupa com a veracidade das informações.
5. Não-importistas – são as respostas dadas ao acaso sem a tentativa de elaborá-las ou justificá-las. Aponta o desinteresse do sujeito pelo interrogatório.

Diante do conhecimento sobre o método clínico deparamo-nos com sua complexidade, pois o mesmo não é facilmente apreendido. Porém com o treino e o estudo, é possível utilizá-lo já que, segundo Alencar e Ortega (2003), o método clínico é ainda um dos principais recursos metodológicos a ser empregado nas pesquisas sobre moralidade humana. Sendo assim, apostamos nesse método como apropriado para investigar o tema o qual nos propomos.

2.3 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Segundo Folquitto (2009), o início da discussão sobre a hiperatividade e a desatenção data do século XVIII. Eid e Tuleski (2007) afirmam que no final do século XIX há registros de pesquisas sobre crianças agressivas com dificuldades de controlar seus impulsos. Contudo, foi a partir do ano de 1970 que o interesse dos pesquisadores pelo TDAH aumentou. Na década de 1990, ele se transforma em um dos principais motivos de encaminhamento para tratamento médico e psicológico. Atualmente, a

popularização do TDAH se evidencia pela popularidade que tem ocupado em espaços médicos, escolares, mídia e no interesse da sociedade em geral.

Presenciamos, desde a década de 80 e 90 do século XX, um aumento na quantidade de diagnósticos do TDAH e no uso da Ritalina, medicamento mais usado no tratamento desse transtorno (Eberstadt, 1999; Caliman, 2008). No mês de outubro de 2011, o Jornal do Conselho Federal de Psicologia divulgou uma sessão apresentando índices que demonstram o crescimento desenfreado do uso do metilfenidato no Brasil, afirmando haver, em oito anos, um aumento de 1.616% no consumo de metilfenidato, princípio ativo dos remédios Ritalina e Concerta, receitados para crianças com hiperatividade e déficit de atenção (CFP, 2011, p. 8).

Rohde, Barbosa, Tramontina e Polanczyc (2000) afirmam que o TDAH sofreu alterações em sua nomenclatura desde a metade do século XIX. Inicialmente nomeado de “Transtorno Hiperkinético” ou “Síndrome Hiperkinética”, passou, na década de 40, a ser denominado “disfunção mínima cerebral”, atualmente, denominado pelo DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - 5.^a edição) “Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade” (APA, 2014) é conceituado como

um quadro neurológico caracterizado pelo desempenho inapropriado dos mecanismos que regulam a atenção, a flexibilidade e a atividade, sendo, portanto, um transtorno heterogêneo, de instalação na infância e que se caracteriza pela desatenção, impulsividade e hiperatividade (Andrade & Morais, 2006, p. 135).

Barkley (2002), descreve o TDAH como um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que afeta a atenção, o controle de impulsos e o nível de atividade. O autor afirma que, apesar de existirem crianças com TDAH identificadas como somente

desatentas ou apenas hiperativo-impulsivas, a maioria (62%) corresponde ao tipo combinado e são frequentemente percebidas como indisciplinadas pela própria dificuldade de atentar e de seguir regras.

Quanto ao diagnóstico do TDAH, vejamos sua definição e algumas considerações gerais sobre sintomas, apresentadas no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V) da Associação Americana de Psiquiatria (2014, p. 293):

A característica essencial do TDAH é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento. [...] Os indivíduos com esse transtorno podem não prestar muita atenção a detalhes ou podem cometer erros por falta de cuidados nos trabalhos escolares ou outras tarefas. O trabalho frequentemente é confuso e realizado sem meticulosidade nem consideração adequada. Os indivíduos com frequência têm dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas e consideram difícil persistir em tarefas até seu término. Eles frequentemente dão a impressão de estarem com a mente em outro local, ou de não escutarem o que recém foi dito. [...] Esses indivíduos com frequência têm dificuldades para organizar tarefas e atividades. As tarefas que exigem um esforço mental constante são vivenciadas como desagradáveis e acentuadamente aversivas. [...] Os indivíduos com este transtorno são facilmente distraídos por estímulos irrelevantes e habitualmente interrompem tarefas em andamento para dar atenção a ruídos ou eventos triviais. [...] A hiperatividade pode manifestar-se por inquietação ou remexer-se na cadeira, por não permanecer sentado quando deveria, por correr ou subir excessivamente em

coisas quando isto é inapropriado, por dificuldade em brincar ou ficar em silêncio em atividade de lazer, por frequentemente estar “a todo vapor” ou “cheio de gás” ou por falar em excesso. [...] Os indivíduos com este transtorno tipicamente fazem comentários inoportunos, interrompem demais os outros, metem-se em assuntos alheios, agarram objetos de outros, pegam coisas que não deveriam tocar e fazem palhaçadas. A impulsividade pode levar a acidentes e ao envolvimento em atividades potencialmente perigosas, sem consideração quanto às possíveis consequências.

De acordo com esse manual, o TDAH abarca três subtipos: predominantemente hiperativo-impulsivo, predominantemente desatento e combinado, em que estão presentes os dois sintomas, desatenção e hiperatividade (APA, 2014). Desse modo, o impacto na vida da criança se diferencia. A apresentação predominantemente desatenta provoca mais prejuízos à aprendizagem, visto que a atenção concentrada fica mais comprometida. Na apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva, o maior prejuízo aparece nas interações sociais em consequência da dificuldade em seguir regras e ao comportamento impulsivo, e por fim, na apresentação combinada, há o comprometimento tanto nas relações sociais como na aprendizagem (Fernandes, Dell’Agli & Ciasca, 2014).

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID), proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (1993), a nomenclatura utilizada para se referir ao critério diagnóstico é Transtorno Hiperkinético, cuja definição prediz a existência de seis ou mais sintomas de desatenção, três ou mais sintomas de hiperatividade e um sintoma de impulsividade, sendo que o diagnóstico depende da presença dessas três categorias de sintomas em diferentes lugares e ocasiões.

Alguns pesquisadores defendem que o mais importante no diagnóstico do TDAH é averiguar o grau de prejuízo para a vida dos pacientes uma vez detectados os referidos sintomas (Rohde, Barbosa, Tramontina & Polanczyk, 2000). Segundo Coutinho (2009), para a realização do diagnóstico em crianças e adolescentes é necessário, além do exame da mesma, que sejam realizadas entrevistas com os pais e com os professores, pois as crianças nem sempre conseguem relatar de forma precisa seu comportamento. Caliman (2008) aponta que o diagnóstico do TDAH é realizado atualmente por um processo misto, que inclui história clínica, testes psicológicos, análise do desempenho escolar e entrevistas com pais e professores.

Além disso, é fundamental que haja cautela ao diagnosticar uma criança ou adolescente como possuidora de tal síndrome, pois os sintomas atribuídos ao TDAH podem ser causados por problemas emocionais e de ajustamento social. Portanto esse transtorno é compreendido como um quadro diagnóstico complexo, de início precoce e sujeito à evolução crônica (Goldstein & Goldstein, 2003).

As pesquisas sobre TDAH apontam que há uma proporção maior de casos diagnosticados em meninos do que em meninas, numa proporção de nove casos no sexo masculino para um caso no sexo feminino. Tal proporção é vista por alguns estudiosos como controversa, pois esse fato ocorre porque os pais e professores dão maior importância aos sintomas externalizantes, mais comuns em meninos, do que aos sintomas internalizantes, mais comum em meninas (Pylro, 2012).

Apesar de o TDAH ser o transtorno da infância mais estudado atualmente, Peixoto (2006) afirma que há grande discussão científica acerca do diagnóstico do mesmo. Caliman (2008) explica que existem outros quadros patológicos descritos no DSM – IV que também apontam a manifestação de problemas relacionados à

concentração, desatenção e impulsividade, situação que dificulta clareza e consonância na descrição do TDAH, tornando esse transtorno uma espécie de hospedeiro, capaz de atrair uma gama de comportamentos e características que dele se apropriam oportunamente.

Nota-se ainda que a maioria das explicações para a compreensão do TDAH encontra-se no campo biológico, situação essa que minimiza a complexidade e multifatorialidade da vida e da doença. Pylro (2012) nos propõe uma reflexão pertinente quando afirma que muitas questões de convivência, inadequação, indisciplina, desobediência e fracasso escolar associados ao TDAH têm sido tratadas sem um olhar interdisciplinar.

Pensando nessa crítica e acolhendo a lacuna presente tanto no processo diagnóstico como no tratamento do TDAH, acredita-se que as intervenções além de farmacológicas deveriam ser multidisciplinares, envolvendo a criança ou adolescente, sua família e escola (Missawa, 2006).

Folquitto (2009) apresenta as ideias do psicólogo Barkley (2002), o qual propõe que o TDAH seja repensado por um novo modelo, levando em consideração que esse transtorno seria uma ruptura do processo normal de desenvolvimento da criança. A hipótese central, defendida por Barkley (1998; 2002), é a de que o TDAH, na apresentação, predominantemente, combinado ou hiperativa/impulsiva seria causado por uma falha no desenvolvimento da capacidade de inibir comportamentos e respostas, fato que justificaria a queixa mais frequente das apresentações supracitadas, a dificuldade em seguir regras.

A capacidade de inibição permitiria frear ou parar uma resposta, uma atitude ou comportamento em curso, o que abriria a possibilidade de o sujeito refletir sobre

alternativas de respostas e atitudes e sobre as consequências futuras das mesmas. Segundo Barkley (2002), a capacidade de inibir comportamentos está estritamente relacionada às funções executivas. As funções executivas permitem a aquisição de habilidades mais específicas de autocontrole, planejamento e autorregulação e dependem da estimulação, experiência e socialização do sujeito. Compõem as funções executivas: a atenção seletiva, a flexibilidade e planejamento, o controle inibitório, e a memória de trabalho.

Consideramos, portanto, que o desenvolvimento humano, sobretudo no que diz respeito às regras e suas relações com a lógica, foi amplamente estudado pela Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980), a qual nos fornece um modelo teórico importante para a compreensão do desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e morais dos indivíduos, proporcionando assim um conhecimento sobre os processos de desenvolvimento, desse modo optamos por tal perspectiva.

De acordo com Piaget (1964/2007), o desenvolvimento da capacidade de pensar antes de agir, de refletir sobre as possibilidades e antecipar as consequências dos atos, em pensamento, promove o crescimento intelectual para o sujeito, levando-o a rever seus conceitos morais, seus interesses e valores. O desenvolvimento do pensamento operatório, por ser reversível e coeso, permite ao sujeito avaliar, objetivamente, suas próprias atitudes.

Ainda usufruindo desse importante subsídio teórico no que tange o desenvolvimento humano, o autor afirma haver uma regulação entre duas ou mais tendências do indivíduo, uma mais imediata e forte e outra, mais fraca e menos imediata, denominada força de vontade. Esta capacidade regulatória é proporcionada pelo pensamento operatório que hierarquiza as vontades e interesses do sujeito numa

escala de valorizações, mesmo quando, inicialmente, havia uma tendência fraca, mas importante na escala de valores do indivíduo (Piaget 1954/1994). Folquitto (2009) estabelece a hipótese de que o desenvolvimento das capacidades operatórias nas crianças com TDAH poderia estar atrasado, dificultando assim os processos reflexivos e de regulação dos interesses e vontades.

Na tentativa de ampliar o entendimento sobre o TDAH e refletindo sobre a falha no desenvolvimento da capacidade de inibir comportamentos e respostas, sugeridas por Barkley (2002) para abordar o TDAH, deparamo-nos com uma possível articulação com a moralidade.

A educação e o desenvolvimento moral coadunam com outros elementos do desenvolvimento e permitem ao sujeito ponderar, refletir antes de agir, equacionar valores importantes para a tomada de decisão. La Taille (2006), através da compilação de diversas obras que discutem a moralidade (Piaget, 1932/1994; Tugendhat, 1996; Comte-Sponville, 2009) , apresenta dois conceitos que podem contribuir para essa reflexão: moral e ética.

Para La Taille (2006), a moral diz respeito ao conjunto de regras que regem a convivência social e incide sobre as dimensões das leis e sobre o dever de cada um de obedecer-lhes. A ética diz respeito a todo trabalho de reflexão sobre os princípios e fundamentos dessas regras morais, e relaciona-se ao sentido da vida, provocando a expansão de si próprio. Assim sendo, essas duas dimensões, o plano moral e ético se complementam e podem abrir a possibilidade do indivíduo não mais submeter-se aos seus impulsos, mas o reconhecendo e respeitando a dignidade própria e alheia, condições necessárias para que a moral nela se inspire (Harkot-de-La-Taille, 2004).

Piaget (1932/1994) inaugura a problemática exposta através de sua teoria do desenvolvimento moral da criança. Para ele, “toda moral consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras.” (Piaget, 1932/1994, p.23). Segundo Queiroz, Ronchi & Tokumaru (2009) na teoria de Piaget (1932/1994), a constituição das regras é de suma importância para o entendimento do desenvolvimento moral na criança. Piaget (1932/1994) estudou a moralidade humana através dos jogos de regras por estes possuírem um complexo sistema de regras expressos em relações sócio culturais. Além disso, foi através do jogo de bolinhas de gude que Piaget elucidou de que modo os indivíduos se ajustam às regras; quais os entendimentos têm da regra em cada idade e cada desenvolvimento mental; e como os indivíduos adquirem domínio e a consciência da regra.

Piaget (1932/1994) percebeu que as regras passam da exteriorização ao sujeito para um processo de interiorização, desde que um consenso social se estabeleça. Apropriando-se da filosofia Kantiana, Piaget afirma ser a vontade a reguladora dos valores morais, ou seja, um ato de vontade ocorre quando, em um acontecimento há o equacionamento em uma escala de valores. Assim, o juízo moral é legislado pela vontade (Queiroz, Ronchi, & Tokumaru (2009). Tal processo passa pelo desenvolvimento de uma moral heterônoma, provisória, sobre o qual a regra tem caráter sagrado, até a moral autônoma, em que há o interesse da regra em si mesma (Piaget, 1932/1994).

Diferentemente da heteronomia, na autonomia moral há uma prática racional das regras. Segundo Piaget (1932/1994), a vontade é quem determina a ação e a regra passa a ser expressão livre da consciência, pois só há lei moral enquanto imperativo

categorico, ou seja, enquanto vontade pura do ser. Para Piaget, assim como para Kant, a autonomia é o princípio da lei moral efetiva (Queiroz, Ronchi, & Tokumaru, 2009).

Para Kant (1788/2002) o sentimento moral que o respeito pela lei moral incita, inspira o dever, em que a ação é determinada pela vontade. Pode-se dizer que só existe lei moral efetiva quando a determinação da ação da criança acontece mediante o respeito que ele apresenta pela lei e pelo dever moral, ou seja, quando a própria criança é o sujeito da lei moral.

Pode-se afirmar, portanto, que o desenvolvimento moral está intimamente relacionado com a constituição das regras e o respeito que o sujeito adquire por essas. Diante desta afirmação, poderíamos pensar que o desenvolvimento moral dos sujeitos que possuem TDAH sofreria alguma alteração, pois como já foi discutido anteriormente, a relação do TDAH, especificamente pelo déficit do controle dos impulsos, com as regras acontece de modo singular, marcando uma dificuldade na constituição e seguimento das mesmas.

Depois de analisarmos algumas considerações importantes sobre o TDAH, e levando em consideração nosso interesse em articular conhecimentos acerca do desenvolvimento moral neste referido público, abordaremos a seguir os principais aspectos do desenvolvimento moral segundo Piaget (1932/1994).

2.4 O Desenvolvimento Moral em Piaget

O epistemólogo Jean Piaget, de acordo com Alencar (2003), é o precursor das pesquisas referentes à moralidade em psicologia. Esse pesquisador apresentou uma teoria para compreender melhor um fenômeno que ocorre no desenvolvimento humano, a constituição do juízo moral. (Moura, Sant'ana, Queiroz, & Garcia, 2005). Embora

Piaget não tenha seguido seus estudos sobre o tema, *O Juízo moral na criança* (1932/1994) tornou-se um clássico da psicologia contemporânea e uma referência importante para pesquisadores na área da moralidade. Nessa obra, Piaget influenciado por Kant, desenvolveu sua própria teoria moral conduzido pelo preceito de que a moral consiste em um sistema de regras, que tem seu fundamento difundido no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.

Segundo Freitas (2003) *O Juízo moral na criança* foi a primeira tentativa de Piaget de submeter o seu sistema, no que dizia respeito à questão da moral, a uma verificação empírica. O epistemólogo iniciou suas pesquisas partindo da ideia de que conhecer a moralidade infantil seria esclarecedor, de certo modo, para compreender a moralidade humana. Para averiguar suas hipóteses, realizou estudos com crianças nos quais propôs diversos experimentos a fim de analisar aspectos que avaliou como importantes para o desenvolvimento moral.

Piaget (1932/1994) realizou entrevistas com algumas crianças de cinco a doze anos sobre jogos de regras, mais especificamente, indagando-as a respeito do funcionamento do jogo de bolinha de gude para meninos e jogo de amarelinha para meninas, considerando, desde a invenção das suas regras, até sua aplicação. O autor utilizou o jogo de regras, mesmo considerando que essas regras não são regras morais, por considerá-lo paradigmático para a moralidade humana, porque o jogo, na concepção dele, é um instrumento eficaz para estudar as regras, pois ele possui “(...) todo um código e toda uma jurisprudência” (p. 23), além disso, o jogo permitiria observar a moral infantil sem as influências adultas (Piaget, 1932/1994).

Além dos jogos de regra, Piaget (1932/1994) utilizou também alguns dilemas morais que se assemelhavam a situações do cotidiano infantil; diante de tais dilemas, as

crianças deveriam se comportar como juízes, avaliando e se posicionando sobre assuntos tais como: mentira, roubo, dano material e punição. Empregando tal método, teve acesso ao juízo moral da criança e não ao seu sentimento ou ação.

Piaget (1932/1994) concluiu que a formação das regras ocorre a partir do desenvolvimento progressivo de dois fenômenos: (a) *prática das regras*, conceituado como o modo pelo qual as crianças das várias faixas etárias aplicam as normas e (b) *consciência das regras*, que seria a maneira como elas pensam a obrigatoriedade ou não do seguimento destas regras. Para cada um desses acontecimentos foram propostos estágios, que serão discutidos a seguir.

Piaget (1932/1994) postula o estágio *motor e individual*, como o primeiro estágio da *prática das regras* quando a criança, até dois anos, tem seu interesse concentrado na manipulação dos objetos a fim de explorar o ambiente e satisfazer seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas, de modo individual. É através da repetição regular dessas ações que a criança adquire hábitos que constituem espécie de regras individuais.

O segundo estágio é denominado *egocêntrico*, e ocorre entre dois e cinco anos. Nesse período, as regras se tornam atrativas e o interesse pelo jogo coletivo aumenta. Entretanto, a criança no estágio egocêntrico ainda não possui consciência das regras, apenas as seguem de modo normativo, ou seja, imitando o adulto já que esse, na concepção dela, conhece muito mais as regras do que ela; o código de regras é algo externo à criança e a regra é considerada imutável e sagrada, sendo resultado da coação adulta (Piaget, 1932/1994).

O terceiro estágio é denominado de *cooperação nascente*, ocorre entre os sete e dez anos aproximadamente. Nesse estágio, as crianças começam a competir e controlar

as regras, mesmo que essas ainda não estejam tão claras. Piaget (1932/1994) verificou que crianças nessa fase ainda fornecem informações incoerentes sobre o modo de proceder diante das normas, afirmando que a criança ainda não tem interesse pela própria legislação do jogo.

A partir dos 11 ou 12 anos, as regras são tratadas com detalhe e todos os seus pormenores são compartilhados pelos membros dos grupos. Piaget (1932/1994) denominou este quarto e último estágio da prática das regras, como fase de *codificação das regras*. Segundo o referido autor, as crianças se veem como possíveis legisladoras das regras, promovendo discussões e consensos. A partir deste estágio o interesse dominante é pela regra em si mesma.

Piaget (1932/1994) também se propôs a estudar a consciência das regras usada pelas crianças para chegar à determinada ação, pois segundo o referido autor, “... não poderíamos isolar a consciência das regras do jogo do conjunto da vida moral da criança” (p. 50). Assim sendo, postulou tendências do desenvolvimento do juízo moral, denominando-os: anomia, heteronomia e autonomia.

A anomia “(...)corresponde ao estágio do desenvolvimento durante o qual a criança ainda não penetrou o universo moral” (Piaget, 1932/1994). Esse estágio existe na criança pequena, até os quatro anos em média, pois antes disso, as regras advindas da moral ainda não estão relacionadas a valores como certo e errado, mas a hábitos, que são constituídos de rituais inventados para a própria satisfação.

Depois dos quatro anos, a moral começa a fazer parte do universo de valores da criança, quando começa a perceber o que deve e o que não deve ser feito; quando começa a haver a apreensão do dever, do bem e do mal, constituindo o segundo estágio do desenvolvimento: a heteronomia.

Essa fase vai até os nove ou dez anos em média (La Taille et al, 1992; Piaget, 1932/1994). Se antes não havia regras que regulassem a convivência, até porque a criança estava centrada em seu próprio corpo e atividade, nessa fase de socialização do pensamento, há regras que regulam o conviver, mas elas são concebidas como sagradas e externas ao sujeito.

Crianças de até oito ou nove anos tendem a afirmar que as regras são sagradas e qualquer modificação dessas regras, mesmo acordando mutuamente com os outros jogadores, é proibida. La Taille (2006) afirma que “(...)a criança heterônoma ainda não assimilou o sentido da existência das regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue à risca” (p.50). O autor supracitado considera que a criança heterônoma ainda está presa a regras porque não compreende o princípio moral que lhes dá sentido (La Taille, 2006).

A moral heterônoma, segundo Piaget (1932/1994), traduz-se pelo realismo moral e abarca pelo menos três características. A primeira delas consiste em considerar moralmente correto todo ato que revela uma obediência às regras impostas pelas figuras de autoridade. As regras não são elaboradas nem mesmo compreendidas pela criança, já que essa se limita a segui-las. Como consequência desse acontecimento, deriva a segunda característica: a criança interpreta as regras ao pé da letra, e não no seu espírito, derivando assim a terceira característica do realismo moral em que a importância dada à responsabilidade objetiva do ato, ou seja, a gravidade da ação, é avaliada moralmente como mais relevante que a intenção que a motivou, além de julgar através dos danos materiais causados.

O realismo moral é considerado por Piaget (1932/1994) como o resultado do pensamento espontâneo infantil e das relações de coação social. La Taille (2006)

comenta que Piaget utilizou o termo *moral da obediência* para se referir à moral heterônoma, isso quer dizer que nessa fase, para a criança, o correto é obedecer a seus pais ou às pessoas legitimadas como autoridade, não havendo a necessidade da reciprocidade e sim do respeito unilateral.

Piaget (1932/1994) relata que durante a heteronomia, as regras são respeitadas em virtude do amor e do medo tanto de perder o amor dos adultos quanto da punição, fato que chama a atenção, pois evidencia a participação da afetividade na vida moral. Portanto, o amor e o medo são os sentimentos responsáveis pela primeira expressão do dever que se expressa pela obediência voluntária heterônoma. Tal dever, segundo La Taille (2006), é condição necessária, um primeiro passo para a promoção do desenvolvimento moral na criança que irá evoluir em direção à autonomia moral.

A partir dos oito ou nove anos, a criança começa a apresentar sinais de autonomia e inicia a compreensão e julgamento das regras a partir de princípios (La Taille, 2006). Segundo Piaget (1932/1994), por volta dos dez ou onze anos, a criança adentra, de fato, no último estágio da consciência das regras, a autonomia, fazendo com que seu pensamento se transforme por inteiro. A regra deixa de ser exterior, sagrada e imposta pelos adultos e surge como resultado de negociações baseadas em relações de reciprocidade, nas quais a coerção cede lugar à cooperação. Surge a possibilidade de manejo das regras. Elas podem ser discutidas e até mudadas, desde que essa mudança seja fruto de entendimento e acordo mútuos.

A responsabilidade neste contexto já é subjetiva, ou seja, as intenções são levadas em consideração, em detrimento do ato. É, a partir da união entre cooperação e autonomia, que a regra se torna uma lei moral efetiva, pois é a possibilidade de modificar as regras que permite a tomada de consciência pela criança (Piaget,

1932/1994), podendo essa equacionar e julgar se deve obedecer a uma regra porque ela é boa e não fere seu direito de ser respeitado.

Na autonomia, o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo entendido como resultado da igualdade entre aqueles que convivem. A criança nesta fase começa a tratar o outro como gostaria de ser tratada. Segundo Piaget (1964/2007), “(...)existe respeito mútuo em toda amizade fundada na estima, em toda colaboração que exclua a autoridade” (p.53). Em função do respeito mútuo, surgem novas formas de sentimentos morais, distintas da obediência heterônoma, principalmente no que diz respeito ao sentimento da regra, tanto entre crianças como com os adultos. O autor acrescenta que com o respeito mútuo: “(...)A regra é respeitada não mais como uma força exterior, mas como resultado de acordo tácito... a regra obriga na medida que o próprio eu está comprometido, de modo autônomo, com o acordo feito” (p.54). O sentimento de justiça emerge de modo significativo como consequência afetiva do respeito mútuo e da prática da cooperação entre crianças e, como resultado desse processo, La Taille (2006) afirma que direitos e deveres começam a ter a mesma medida, diferentemente da fase anterior quando havia mais deveres do que direitos.

Segundo Piaget (1932/1994), com a superação do egocentrismo no plano intelectual, a criança é capaz de coordenar pontos de vista, o que se aplica também no plano afetivo, abrindo as portas para a moral da cooperação e da autonomia. Nesse estágio, diferentemente do que ocorria no estágio anterior, os valores já se coordenam e se conservam, pois com o desenvolvimento intelectual e a ascensão da adolescência, o pensamento formal fornece suporte para o desenvolvimento do pensamento autônomo, ou melhor, o pensamento formal evidencia condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento do pensamento autônomo (Piaget, 1932/1994).

De acordo com Piaget (1964/2007), as operações formais proporcionam novas possibilidades ao pensamento. Segundo o autor supracitado, a organização dos valores que caracteriza a moral da cooperação é comparável à própria lógica, a saber, “(...)é uma lógica de valores ou ações entre indivíduos, do mesmo modo que a lógica é uma espécie de moral do pensamento” (Piaget, 1964/2007, p.54).

Piaget (1932/1994) concluiu que a capacidade de julgamento e a moral passam por um desenvolvimento e não são próprias da natureza das crianças. Para o referido autor, o senso moral e de justiça são socialmente construídos pela interação das crianças com outras crianças e com os adultos quando as regras e limites começam a se apresentar para elas, tornando possível a construção ou desenvolvimento da moral.

As qualidades das interações sociais propiciarão o desenvolvimento moral rumo à autonomia. De acordo com Piaget (1932/1994), “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” (p.155). O autor destaca ainda que a construção da moral pela criança é ativa, um produto de construções endógenas e que acontece em fases sucessivas e hierarquizadas, a partir das interações sociais e de processos de autorregulação da criança, quando esta re-significa valores e regras que lhe são apresentadas.

2.5 Estudos sobre TDAH e Desenvolvimento Moral

Esta sessão tem o objetivo de expor o caminho percorrido por nós no decorrer da revisão bibliográfica acerca do tema proposto. Primeiramente, participamos do curso oferecido pela biblioteca da UFES a fim de instrumentalizar o pesquisador na execução da revisão bibliográfica, indispensável para a realização do trabalho científico.

Posteriormente, elencamos as palavras chave TDAH, regras e desenvolvimento moral (ADHD, rules e moral development) seguido de TDAH e regras (ADHD and rules). Acessamos o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo qual nos remetemos às bibliotecas eletrônicas Scielo-Brasil, BVSPsi e PePSIC. Justificamos essa escolha por se tratar de importantes fontes abertas da literatura científica no país, contando com os principais periódicos nacionais de psicologia.

A busca pelos trabalhos considerou um escopo de 10 anos, ou seja, referente ao período de 2005 até a época que foi feito o levantamento em 2014. Ao realizarmos a busca com os descritores citados, nenhum trabalho havia sido encontrado até agosto de 2014. A partir de então encontramos dois trabalhos com os descritores acima mencionados.

Pesquisa empírica realizada por Fernandes, Dell’Agli e Ciasca (2014) que objetivou compreender o julgamento do sentimento de vergonha em situações de violação às regras em crianças e adolescentes com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Participaram do estudo 20 sujeitos de ambos os sexos, com idades entre 11 e 14 anos. Os participantes foram divididos em dois grupos, o Grupo 1 constituído por 10 crianças e adolescentes com o diagnóstico de TDAH, apresentação predominantemente combinada, e o Grupo 2 também formada por crianças e adolescentes, porém sem queixas comportamentais. O desenvolvimento moral e a compreensão do sentimento de vergonha foram investigados por meio de histórias hipotéticas.

Segundo as autoras, em relação ao nível de desenvolvimento moral, os resultados apontaram que os participantes dos dois grupos encontram-se na fase de

autonomia moral ou em transição entre heteronomia e autonomia. Quanto à compreensão do sentimento de vergonha em situações de violação às regras, os resultados demonstraram diferenças entre os grupos.

O segundo trabalho encontrado, utilizando os descritores TDAH, regras e desenvolvimento moral é intitulado: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: A medicalização e a Coação no Desenvolvimento Moral. Nesse estudo de revisão bibliográfica Colambani, Martins e Shimizu (2014) questionam se o diagnóstico do TDAH e seu respectivo tratamento podem prejudicar o desenvolvimento autônomo na criança.

Diante dos demais materiais selecionados durante nossa revisão, a maioria é sobre o TDAH e verifica-se que as avaliações neuropsicológicas são os instrumentos mais utilizados para o diagnóstico e a compreensão desse transtorno. Folquitto (2009) cita os testes neuropsicológicos mais pesquisados na literatura sobre o TDAH, são eles: o teste de Stroop, os subtestes de códigos e dígitos das Baterias Weschsler, o teste de Trilhas, Testes de Cancelamento e o Wisconsin Card Sorting Test.

Na área da psicologia do desenvolvimento, as pesquisas sobre avaliação de crianças e adolescentes com TDAH são inclinadas, em sua maioria, para o estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças (Folquitto, 2009; Pylro, 2012; Missawa, 2006). De acordo com o psicólogo Barkley (1998), atualmente os estudos de crianças com TDAH demonstram que essas apresentam as mesmas características e sucessões de estágios em seu desenvolvimento cognitivo, entretanto essas etapas e características acontecem de maneira mais lenta do que em crianças sem nenhum diagnóstico.

Folquitto (2009) afirma em sua dissertação de mestrado que são escassas e pouco conclusivas as pesquisas que se propõem a investigar a personalidade de pessoas

com TDAH. A pesquisadora faz menção a dois trabalhos em sua dissertação de mestrado que nos conduziu à busca. O estudo realizado por Benczik (2005), concluiu que as crianças com TDAH apresentaram sentimentos derivados de morte (raiva, inveja), tendências destrutivas, altos índices de impulsividade bem como o uso da trapaça em suas histórias produzidas através do Teste de Apercepção Temática para crianças (CAT-A); A pesquisa de Graeff e Vaz (2006) através do teste de Rorschach, mostrou que as crianças com o diagnóstico de TDAH apresentavam altos índices de impulsividade, dificuldades de organização e síntese, bem como de organização do pensamento.

Devemos ressaltar que também foi realizada uma busca por trabalhos que se propuseram estudar o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes sem transtornos de desenvolvimento e que utilizaram instrumentos semelhantes ou iguais aos utilizados em nossa pesquisa. Encontramos os trabalhos de Araújo (1993), de Queiroz (2014) e de Pessoti (2015) que está com a pesquisa em andamento.

Araújo (1993) realizou uma avaliação sobre o nível de desenvolvimento moral em crianças de seis e sete anos em ambiente escolar, utilizando histórias que abordavam alguns aspectos do desenvolvimento moral. O resultado desse trabalho nos mostrou que o desenvolvimento moral está intimamente relacionado com as qualidades de trocas sociais vivenciadas pelas crianças e que um ambiente cooperativo favorece a autonomia.

A pesquisa de Queiroz (2014) se propôs a conhecer o nível de desenvolvimento moral e cognitivo de crianças de sete e dez anos em situação de risco social. A autora utilizou o Iandm como instrumento de avaliação do nível de desenvolvimento moral. Os resultados do NGDM (nível geral do desenvolvimento moral) demonstraram que a maioria dos participantes de sete anos de mantiveram em Níveis de heteronomia (IA e

IB), enquanto a maioria dos participantes de 10 anos alcançou os Níveis de transição (IIA e IIB).

A tese de doutorado de Pessoti (2015), que está em andamento, objetiva investigar a relação entre nível de desenvolvimento moral e trapaça por meio de um jogo de regra em crianças e adolescentes de cinco, dez e quinze anos. O Iandm é o instrumento utilizado para avaliar o Nível de desenvolvimento moral. O NGDM (nível geral do desenvolvimento moral) encontrado nas crianças de cinco anos foi em sua totalidade nível 1 de desenvolvimento, ou seja, heteronomia. Quanto aos participantes de 10 anos, houve um expressivo crescimento do nível II, com 75% da amostra situado entre os níveis IIA e IIB e apenas 25% estão no nível I. No que tange aos participantes de 15 anos, a pesquisadora encontrou os três níveis de desenvolvimento propostos (heteronomia, transição e autonomia). Entretanto, nessa amostra não existem participantes em nível IA.

Diante do exposto, verificamos a necessidade de ampliar a avaliação e a compreensão do TDAH sob outras óticas do desenvolvimento humano, como a afetividade e a moralidade, numa tentativa de conhecer como esses sujeitos desenvolvem suas noções de regra, justiça e valores e as motivações que os impelem a agir moralmente ou não.

Assim sendo, com o intuito de iniciar essa nova discussão, utilizaremos um instrumento (IANDM) construído por Pessoti (2010) com base na obra de Piaget *O Juízo moral na criança* (1932/1994).

3. Posição do Problema

A partir das discussões realizadas até o momento, emerge o problema desta pesquisa: Quais os níveis alcançados pelas crianças e adolescentes portadores de TDAH quando respondem ao Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral (IANDM)?

3.1 Hipótese

Objetivando responder o problema de pesquisa, partiremos da hipótese de que o desenvolvimento moral dos sujeitos com TDAH apresentará níveis de desenvolvimento inferiores do que o esperado conforme a idade.

3.2 Objetivos

3.2.1 Geral

Investigar o nível de desenvolvimento moral em crianças e em adolescentes com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ao responderem ao Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral (IANDM).

3.2.2 Específicos

a) Identificar o nível de resposta dos itens do desenvolvimento moral de participantes de 10 e 15 anos com diagnóstico de TDAH.

b) Identificar o Nível Geral de Desenvolvimento Moral (NGDM) de participantes de 10 e 15 anos com diagnóstico de TDAH.

c) Estabelecer uma comparação entre o nível de resposta dos itens e o nível geral do desenvolvimento moral de participantes de 10 e 15 anos com diagnóstico de TDAH.

4. Aspectos Metodológicos

4.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 20 adolescentes do sexo masculino, sendo 10 participantes com idade de 10 anos e 10 participantes com idade de 15 anos, que frequentam o Programa “Projeto em Psicologia do Desenvolvimento – TDAH” caracterizado por atendimentos multidisciplinares a crianças e adolescentes diagnosticados como portadores de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Justificamos este número de participantes apoiados em Delval (2002), que sugere um número de dez participantes por idade.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Os participantes escolhidos para a realização desta pesquisa têm idades de 10 e 15 anos, por esse motivo, referimo-nos a elas como crianças e adolescentes, respectivamente.

O sexo dos participantes foi definido de acordo com os seguintes critérios: primeiramente, a literatura sobre o TDAH tem apontado que o diagnóstico é mais frequente em meninos, estabelecendo uma razão entre o sexo masculino e feminino de até 9:1 em amostras clínicas, e aproximadamente 2:1 em amostras populacionais (Rohde e Halpern, 2004). Em segundo lugar, o público masculino apresenta um predomínio da hiperatividade e impulsividade, considerados sintomas mais externalizantes e que podem levar a criança ou o adolescente a uma dificuldade no convívio social, afrontando as regras estabelecidas e, possivelmente, criando problemas morais. Enquanto as meninas diagnosticadas com TDAH geralmente são do subtipo

desatento, e não apresentam comorbidades como, o Transtorno de Conduta, o que as tornam menos incômodas no convívio social (Rohde e Halpern, 2004).

Assim sendo, o público masculino pareceu ser mais pertinente para o estudo, pois, traria a possibilidade de evidenciar o problema sobre o qual esta pesquisa se propôs estudar, que seria como se apresenta o desenvolvimento moral da criança e do adolescente diagnosticado com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade nas faixas etárias propostas.

4.2 Instrumentos

Foi utilizado nesta pesquisa um instrumento denominado **Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral (IANDM)**, criado por Pessoti (2010), utilizado, parcialmente, em sua dissertação de mestrado intitulada *Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos*. O referido instrumento está sendo atualmente utilizado em sua pesquisa de doutorado que pretende estudar o nível de desenvolvimento moral e a trapaça com crianças e adolescentes sem patologias, em situação de jogos de regras. A referida autora nos autorizou a utilização desse instrumento em nossa pesquisa e consta no Apêndice A a devida autorização.

Vale a pena discursar sobre a elaboração desse instrumento de avaliação do nível de desenvolvimento moral, devido à especificidade de ser um instrumento de avaliação pautado no método clínico Piagetiano e na proposta de análise de Delval (2002), portanto com abordagem qualitativa. Inicialmente, para a elaboração de tal instrumento, Pessoti (2010), em sua dissertação de mestrado, utilizou, como referência, o trabalho de Araújo (1993) intitulado “Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança” em que o autor criou histórias que abordavam alguns

aspectos do desenvolvimento moral e solicitava o julgamento das crianças diante de tais histórias. Pessoti, instigada por este trabalho, recorreu à obra de Piaget (1932/1994) “O Juízo moral na criança” e ali construiu o IANDM, adaptando algumas histórias ao nosso contexto.

O IANDM, atualmente, vem passando por discussões quanto ao método de análise dos dados, justamente tentando ser fiel ao método clínico e atendendo à proposta do instrumento que é a de apresentar um nível de desenvolvimento do juízo moral. Para tanto, Queiroz (2014), em sua tese de doutorado intitulada “Cognição e moralidade: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social”, desenvolveu um método de análise dos dados que mais se aproxima do rigor esperado, por isso utilizaremos tal proposta em nossa dissertação.

Até o presente momento não foi verificado, nas bases de dados pesquisadas, a utilização de qualquer instrumento específico de avaliação do desenvolvimento moral para crianças e adolescentes com TDAH. Assim foi elencado o IANDM como instrumento para avaliação do desenvolvimento moral desse público devido ao nosso interesse pelo referencial teórico piagetiano e a possível contribuição deste para ampliar a compreensão do fenômeno do TDAH.

A aplicação do IANDM consiste em uma entrevista individual e semi estruturada. Esse instrumento é composto por oito itens, constituído por histórias e questões formuladas de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1932/1994). Os itens retratam situações em que o participante deve fazer um juízo sobre as histórias e justificá-lo. O instrumento contém questões que englobam as seguintes noções do desenvolvimento moral: noção de sanção, justiça retributiva e distributiva, igualdade e

autoridade, responsabilidade objetiva e subjetiva e consciência das regras. O referido instrumento encontra-se no Apêndice B.

4.3 Procedimentos

A seleção dos sujeitos foi realizada a partir do contato com o ambulatório de pediatria do Hospital das Clínicas da Universidade Federal do Espírito Santo, onde funciona um programa destinado à avaliação e no tratamento de crianças e adolescentes com TDAH.

O projeto de pesquisa foi apresentado para o hospital mencionado, a fim de que conhecessem a proposta deste trabalho e que o mesmo colaborasse com a pesquisa, permitindo que a coleta de dados fosse realizada em suas dependências com a devida estrutura de mesa, cadeiras e espaço propício.

Foram escolhidos, como participantes da pesquisa, crianças e adolescentes que participavam do programa acima mencionado e que atendessem aos critérios desta pesquisa. Para tanto, foi necessário um levantamento em todos os prontuários de pacientes, buscando encontrar os participantes para a pesquisa e anotar o contato dos responsáveis, almejando um possível convite para a participação na pesquisa.

O contato foi realizado por telefone pela pesquisadora e a pesquisa foi explicada aos pais ou responsáveis, bem como os procedimentos aos quais seus filhos seriam submetidos. Deste modo, aqueles que consentiram a participação dos mesmos, tiveram um horário marcado com a pesquisadora, no qual ocorreu a assinatura do Termo de Consentimento de Participação em Pesquisa que se encontra no Apêndice C. Após esse momento, o responsável pelo participante se retirava da sala e iniciava-se a coleta de dados com os participantes da pesquisa. A mesma foi realizada em apenas um encontro

entre a pesquisadora e cada participante, sendo esse constituído de uma fase que foi gravada com aparelho digital MP3. É importante frisar que os participantes também assinaram um Termo de Assentimento de Participação em Pesquisa cujo modelo encontra-se no Apêndice D.

Realizamos a aplicação do Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral (IANDM), que consiste em uma entrevista individual e semi estruturada, formulada de acordo com o método clínico proposto por Piaget. Nosso propósito foi, por meio desse recurso, descrever como os participantes responderam ao instrumento, buscando um nível de desenvolvimento do juízo moral e possíveis articulações com o TDAH e a construção do conhecimento.

Vale ressaltar que todas as considerações éticas e científicas foram consideradas para planejar e executar esta pesquisa. Destacamos o envio deste trabalho para a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFES e que o mesmo foi aprovado por essa comissão, constando o certificado de aprovação no Anexo 1.

4.4 Tratamento de dados

Priorizamos a análise qualitativa dos dados encontrados, porém utilizamos uma referência quantitativa para a construção de critérios numéricos, para cada item do instrumento utilizado. A teoria piagetiana foi utilizada para a construção dos critérios de análise, para que assim possuíssem o mesmo embasamento teórico empregado na construção do instrumento IANDM.

Cada item do IANDM possui quadros específicos, com critérios de análise específicos para cada um de seus oito itens. Tal manejo se faz necessário uma vez que

cada item caracteriza-se por averiguar elementos e conteúdos diferentes entre si portanto é visível que, tanto o número de perguntas de cada item e, conseqüentemente, o número de critérios de análise estabelecidos, são desiguais de um item para o outro.

Do mesmo modo, há que justificar que o valor numérico utilizado para pontuar cada critério do item obedece a uma lógica de desenvolvimento moral de acordo com a teoria piagetiana, variando, desde valores negativos até valores positivos, os quais apontam para diferentes aspectos do desenvolvimento moral, assim como para seu caráter processual. Vale ainda ressaltar que esses valores numéricos seguem fluxo crescente (do valor mais negativo ao valor mais positivo) o que possibilitou estabelecer três níveis evolutivos para as respostas fornecidas em cada item do instrumento.

Denominaram-se Nível 1, Nível 2 e Nível 3 os três resultados obtidos nos NRIE (Níveis de Respostas ao Item Específico) em cada item do IANDM, ou seja, cada nível corresponde ao somatório de pontos obtidos durante a avaliação das respostas classificadas por critérios de análise. O Nível 1 caracteriza-se pela prevalência da heteronomia nas respostas do participante. O Nível 2 é o intermediário, ou seja, de transição entre um modo menos organizado e constituído para um modo mais evoluído do juízo moral. E o Nível 3 é aquele em que o sujeito apresenta respostas de pensamento autônomo.

Para melhor visualização do exposto, os quadros de critérios de análise e os níveis de resposta do item específico encontram-se no Apêndice E.

Queiroz (2014) elaborou, por fim, uma proposta de classificação para o conjunto dos oito itens do IANDM, denominado NGDM (Nível Geral de Desenvolvimento Moral). Segundo a autora, tal proposta foi embasada na obra piagetiana e no Índice Global Individual, extraído da pesquisa de Araújo (1993). O NGDM é o resultado

alcançado pelo participante quando agrupamos os NRIE (Níveis de Respostas ao Item Específico) dos oito itens. Há uma divisão de NDGM em seis níveis, sendo eles o IA, IB; IIA, IIB; IIIA, IIIB, tais níveis se encontram no também no Apêndice E.

De acordo com Queiroz (2014), a subdivisão dos níveis evolutivos citados está fundamentada na proposta piagetiana e buscou representar e descrever as variações dos processos de desenvolvimento observadas no sujeito psicológico, ampliando assim a classificação de estados transitórios no desenvolvimento moral, ou seja, o sujeito poderá apresentar tendências em sua classificação que ultrapassam um nível anterior ou inferior de desenvolvimento, mas que ainda são incipientes para se classificar como um nível posterior mais completo.

Os seis níveis de desenvolvimento geral podem ser definidos, considerando a avaliação dos aspectos do desenvolvimento moral o qual o IANDM se propunha avaliar. Portanto, a classificação dos níveis é de ordem crescente do IA para o IIIB quanto as seguintes noções do desenvolvimento moral: consciência das regras, responsabilidade objetiva e responsabilidade subjetiva, justiça retributiva e justiça distributiva, noção de sanção, igualdade e autoridade.

Explicitaremos a seguir os seis NGDM (Nível Geral de Desenvolvimento Moral) e suas definições:

Para ser considerado Nível IA, o participante foi classificado em oito ou sete itens do IANDM como nível 1. As respostas desse nível de classificação indicam predominância de heteronomia, pois para o participante a regra não é coercitiva e nem realidade obrigatória e, assim, joga-se para si, sem uniformizar maneiras de jogar. O mesmo não apresenta preocupação com os atos cometidos ou apresenta realismo moral com responsabilidade objetiva no julgamento sobre delitos. Quando há princípio de

justiça, encontra-se justiça do tipo imanente. Devido à presença de coação adulta, consideram-se mais corretas sanções retributivas ou arbitrárias. Comumente, apresenta-se dificuldade em julgar, considerando ocorrência da intencionalidade ou da eventualidade, no entanto, tende a concordar que punição é necessária, independentemente da situação com que se relaciona. Como apresenta ausência de respeito ou respeito unilateral à autoridade materna, a coação adulta tem a capacidade de exercer sua força plenamente.

Para ser considerado Nível IB, o participante foi classificado em seis ou cinco itens do IANDM como nível 1. As respostas desse nível de classificação indicam grande tendência à heteronomia. Para o participante, a regra é compreendida como algo sagrado, intocável, portanto, inalterável e exterior ao sujeito. O mesmo apresenta realismo moral com responsabilidade objetiva no julgamento sobre as ações, de modo que o ato é considerado delito, independente da intenção do autor e do dano provocado. A justiça imanente, a coação e o respeito unilateral ao adulto, assim como as sanções expiatórias, fazem parte do julgamento da criança nessa etapa, levando-as a considerar em muitas vezes, a necessidade de punição como procedimento necessário para se evitar a reincidência no delito.

Para ser considerado Nível II A, o participante obteve pelo menos metade dos oito itens classificados em transição, ou seja, agregam o Nível II dos NRIE (Nível de Resposta ao Item Específico). Nesse nível, a criança hora considera a regra inalterável e hora considera a possibilidade de mudá-las em certas circunstâncias. Para tanto, a regra deve ser imposta pelo consentimento mútuo e deve ser obrigatoriamente respeitada por todos. A justiça retributiva coloca-se como melhor padrão na relação entre as pessoas. Sem perder de vista o respeito à autoridade materna, os tipos de punição oscilam entre

expiatória leve e por reciprocidade, quando já se aproxima a passagem do realismo moral e responsabilidade objetiva para respeito mútuo e responsabilidade subjetiva, apontando, assim uma transição do pensamento heterônomo para o pensamento mais autônomo.

Para ser considerado Nível II B, apenas um ou dois itens ainda revelam julgamento heterônomo e que nos seis itens restantes até quatro deles já podem estar em processo de autonomia. Nesse nível, a criança entende a regra unificada como necessária ao jogo, e fruto do consenso mútuo. A redução da força do egocentrismo e da coerção adulta promove o aparecimento da crença na justiça por igualdade, que influenciará, portanto, a modificação de julgamento entre justiça retributiva e distributiva.

Para ser classificado como Nível III A, os resultados mostram que os processos de autonomia moral estão intensos, tanto que o participante não apresenta, em nenhum item dos referidos instrumentos, respostas com características heterônomas, pois, ao menos metade deles já revela funcionamento moral autônomo. Respeito mútuo, cooperação e reciprocidade são parâmetros utilizados pelo participante que apresenta julgamento pautado na responsabilidade subjetiva, mesmo estando ainda conectado ao respeito a autoridade dos mais velhos. Por isso, o roubo e a mentira já começam a ser avaliadas segundo proporcionalidade do dano causado. As sanções preferidas são por reciprocidade (nas suas várias formas), visto que a punição ainda é tida como prevenção da reincidência.

A classificação do Nível III B aponta para a prevalência de sete ou de todos os itens dos instrumentos, alcançando Nível III dos NRIE (Nível de Resposta ao Item Específico). Para esses participantes, as regras dos jogos são conhecidas e praticadas

segundo consentimento mútuo, com codificação em pormenores conhecidos por todos e podendo ser modificada se houver consenso. Os mesmos acreditam que a relação de cooperação, respeito mútuo e julgamento baseado em responsabilidade subjetiva entre iguais orientada pela veracidade, torna necessária a justiça por equidade. Nesse sentido, a sanção é substituída por repreensão verbal e explicação, posto que a prevenção da reincidência já pode ser alcançada, retirando-se a punição.

Alertamos que, apesar de utilizarmos comumente neste relato expressões que situam as crianças em determinado nível, sabemos e exaltamos que o sentido que aqui se coloca é o de uma situação momentânea que caracteriza um estado na diacronia própria do processo evolutivo.

5. Resultados e discussão

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o nível de desenvolvimento moral em crianças e adolescentes com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ao responderem ao Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral (IANDM).

Os objetivos específicos se propuseram:

a) Identificar o nível de resposta dos itens do desenvolvimento moral de participantes de 10 e 15 anos com diagnóstico de TDAH.

b) Identificar o Nível Geral de Desenvolvimento Moral (NGDM) de participantes de 10 e 15 anos com diagnóstico de TDAH.

c) Estabelecer uma comparação entre o nível de resposta dos itens e o nível geral do desenvolvimento moral de participantes de 10 e 15 anos com diagnóstico de TDAH.

Apresentaremos os resultados, por idade, dos Níveis de Resposta aos Itens (NRI) das oitos provas do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM), um a um e, ao final, apresentaremos o NGDM (Nível Geral de Desenvolvimento Moral), que diz respeito ao nível alcançado pelos participantes quando contabilizados os oito itens do referido instrumento.

5.1 Resultados dos NRI (Níveis de Resposta aos Itens)

Item 1

Esse item do IANDM nos possibilitou avaliar o juízo do participante quanto à consciência e prática das regras. Durante a entrevista, é questionado ao participante sobre a possibilidade de: inventar uma nova regra para o jogo conhecido por ele; mudar

as regras do jogo; os colegas aceitarem a mudança da regra; haver consenso entre os colegas sobre a mudança da regra; avaliar a veracidade da nova regra (Apêndice B).

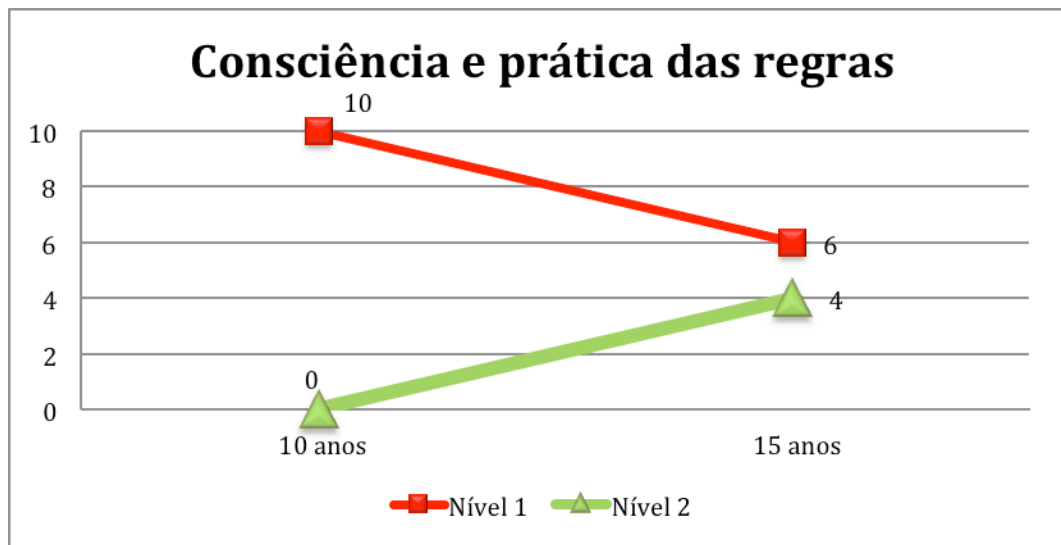


Figura 1. Resultados dos níveis de resposta do item 1.

De acordo com os dados demonstrados na Figura 1, todos os participantes de 10 anos se encontram no Nível 1 (NRI), de heteronomia moral. Diferentemente dos participantes de 15 anos, seis apresentaram Nível 1 e quatro apresentaram Nível 2, ou seja, quase a metade da amostra encontra-se em fase de transição sobre a prática e a consciência das regras.

Constatamos uma evolução no Nível de Resposta do Item 1 (consciência e prática das regras) das crianças de 10 anos para os adolescentes de 15 anos, confirmando os pressupostos de Piaget (1932/1994) que afirma que há uma evolução da heteronomia rumo à autonomia moral e que tanto a consciência quanto a prática da regra evolui com a idade, “(...)nem a prática, nem a consciência da regra são iguais aos 6 e aos 12 anos” (p.74) e que a moral heterônoma é encontrada em crianças até 9/10 anos.

Segundo a amostra dessa pesquisa, tanto os participantes de 10 anos (dez) quanto os de 15 anos (seis) que apresentaram Nível 1 de desenvolvimento (heteronomia), quando questionados se seria possível inventar uma nova regra para seus jogos, não consideravam a possibilidade disso. Podemos inferir, de acordo com suas respostas, que a regra recebida do exterior é sagrada e intangível, portanto, inalterável, e exterior ao sujeito. Os exemplos a seguir ilustram tal julgamento:

Ken¹ (10 anos): Você poderia inventar uma nova regra para o futebol? **Não.** Por quê? **Porque as regras que existem são melhores do que as que a gente inventar.** O que você acha que aconteceria se você jogasse com regra mudada com os seus colegas? Eles aceitariam? **Não.** Por quê? **Porque eles já gostam de jogar com aquelas regras que estão lá.**

Raph (15 anos) Você poderia inventar uma nova regra para o vôlei? **Não.** Por quê? **Porque o jogo sempre foi assim. Não sei assim, porque sempre foi ... não tem como, não tem como colocar uma regra , tipo assim, vamos supor, é igual você joga com qualquer um, em dupla, dois de cada lado, trio, mas não tem como você colocar uma regra assim, é ...você pode dar dois toques, você pode dar um toque, não tem como. É só três toques mesmo.** Você consegue explicar um pouco melhor por que não pode mudar as regras? **Não sei te explicar. Porque, assim, as regras do jogo são as regras do jogo. Igual lá quando passa na televisão, são daquele jeito, a gente joga como se fosse daquele jeito.**

Verifica-se ainda na análise dos dados que qualquer mudança nas regras do jogo indica uma falta de veracidade da regra, como declara o participante:

¹ Nota: Gostaríamos de lembrar ao leitor que os nomes de nossos participantes são fictícios.

Ric (10 anos): Essa regra que você e seus colegas inventaram é uma verdadeira regra? **Não.** Por quê? **Porque as regras têm que ser as mesmas do futebol que eles jogam.** Podemos dizer que essa nova regra é uma regra como as outras? **Não.** Por quê? **Porque ela é diferente da outra, da regra certa.**

Jam (15 anos): Essa regra que você e seus colegas inventaram é uma verdadeira regra? **Não.** Por quê? **Porque, ela... não sei. Tem que deixar, porque os criadores do jogo fizeram essa regra, você tá criando uma nova regra, então ela não é uma regra real. Ela é uma regra copiada.** Podemos dizer que essa nova regra é uma regra como as outras? **Não.** Por quê? **Pra nós dois sim. Pra nós dois, mas pras outras pessoas, se nós fôssemos apresentar pras outras pessoas, as outras pessoas não aceitariam. Não, essa regra tem que ser sempre a mesma regra, porque muita gente é assim: regras antigas, regras perfeitas.**

Encontramos em nossa amostra quatro participantes de 15 anos em Nível 2 (transição), que já consideram a possibilidade de inventar uma regra em determinadas circunstâncias. Por esse motivo foram classificados positivamente, ou seja, com traços do uso racional da regra. Segue abaixo exemplos desse modo de julgamento:

Jam (15 anos): Você poderia inventar uma nova regra para o RPG? **Sim.** Por quê? **Para ficar mais resistente e não perder nunca o jogo.**

Paulo (15 anos): Você poderia inventar uma nova regra para o futebol? **Sim.** Por quê? **Para favorecer o jogador, tipo mesmo se der um carrinho no adversário não seria pênalti, entendeu?**

Notamos nessas justificativas que, embora existam as circunstâncias possíveis para a mudança da regra, levam em consideração uma situação que os favoreça de

alguma maneira, apontando para um benefício pessoal. Esse dado caracteriza o pensamento transitório, pois ainda carrega traços do egocentrismo presente no juízo heterônomo.

Vale ressaltar que, durante o interrogatório, tanto as crianças de 10 anos (sete) como os adolescentes de 15 anos (oito), diante da questão que avalia o tipo de prática das regras, a maioria dos sujeitos (quatorze) apontam para a necessidade de unificação da regra, para que assim haja um acordo mútuo, visando tornar a regra comum entre os jogadores. Utilizaremos trechos das entrevistas para exemplificar esse dado:

Bren (10 anos) E se for combinado antes de começar a jogar que aquela regra pode ser mudada, vale? **Sim**. Por quê? **Porque todo mundo tem que combinar, concordar**. Tem diferença em combinar antes e não combinar? **Sim**. Qual a diferença? **A diferença que, se você fala antes e as pessoas, tem que confirmar. Se você fala depois, elas não confirmam, elas falam: ah, porque você não falou isso antes?**

João (15 anos) E se for combinado antes de começar a jogar que aquela regra pode ser mudada, vale? **Com certeza**. Por quê? **Porque se combinar antes de começar o jogo que a regra vai ser mudada, todo mundo fica sabendo, se não souber não é justo**.

O trecho citado acima exemplifica o quanto a reciprocidade, origem lógica das relações, só pode se desenvolver na e pela cooperação entre iguais, possibilitando o uso racional da regra e não mais a submissão às normas da autoridade. Segundo Piaget (1932/1994), durante o desenvolvimento mental da criança, o respeito unilateral desempenha um papel muito importante. Esse tipo de respeito faz a criança aceitar as instruções passadas pelos pais e permite assim a transmissão entre as gerações. Porém,

com a idade, o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo, à medida que os indivíduos decidem, com igualdade, permitindo assim o desenvolvimento de uma cooperação progressiva, sendo essa fundamental para o desenvolvimento moral.

Araújo (1993) encontrou, em seus estudos, resultados que apontam para a importância da cooperação no desenvolvimento da autonomia moral que permite a compreensão da origem das regras. As crianças entrevistadas pelo pesquisador, de seis e sete anos, que vivenciavam um ambiente cooperativo afirmaram, em sua maioria, que era possível a alteração das regras do jogo, desde que fosse combinado antes de iniciar a partida.

Queiroz (2014) investigou o nível de desenvolvimento moral e sua relação com o nível de desenvolvimento cognitivo em crianças de 7 e 10 anos em situação de vulnerabilidade social. Os resultados referentes ao Item 1 do IANDM com crianças de 7 anos apontaram que 100% da amostra encontra-se no nível 1, enquanto entre os de 10 anos apenas 20% foram classificados no Nível 1, 60% apresentaram Nível 2 (transição) e 30% atingiram o Nível 3 (autonomia). Esses resultados diferem dos encontrados por nós porque, dentre os sujeitos de 10 anos com TDAH, todos se encontram no Nível 1 de desenvolvimento, resultado este semelhante ao encontrado por Queiroz com crianças de 7 anos.

Na pesquisa de Pessoti, em andamento, os resultados também diferem dos encontrados por nós. A autora realizou seu estudo com os públicos de 5, 10 e 15 anos e objetivou investigar a relação entre nível de desenvolvimento moral e trapaça por meio de um jogo de regras. No que tange a consciência das regras, a totalidade dos participantes de 5 anos atingiram o nível 1, enquanto que o público de 10 anos atingiu 50% de respostas nível 1 e 50 % de respostas nível 2. Dos participantes de 15 anos,

somente 15% encontra-se no nível 1, a maioria, ou seja, 80% atingiu o nível 2 e um participante (5%) atingiu o nível 3.

É possível observar, por meio dos dois trabalhos aqui citados, que utilizaram o mesmo instrumento que nós em amostras sem o TDAH, que os nossos resultados se encontram em defasagem quando comparados a essas pesquisas que também se propuseram estudar o desenvolvimento da consciência das regras.

Vale ressaltar que todos os nossos participantes de 10 anos encontram-se em nível 1 e que não localizamos nenhum participante de 15 anos no nível 3, mas, 60% dessa amostra (seis) apresentou Nível 1, ou seja, no nível de heteronomia, assim como ocorreu com as crianças de 10 anos. Esse resultado demonstra que, apesar do maturação biológica dos nossos participantes, suas consciências ainda se mantêm em fase de obediência à regra, presos a sacralidade das mesmas e não foi possível desenvolver em suas relações a liberdade proporcionada pela autonomia, o que já poderia ocorrer segundo a teoria piagetiana, devido, principalmente, ao desenvolvimento do pensamento operatório formal.

Discutimos anteriormente que existe uma queixa relacionada ao comportamento do portador de TDAH, em que são apontadas dificuldades em seguir as regras e desobediência. Diante do resultado avaliado no item 1, com grande tendência à heteronomia, podemos pensar que se para o sujeito heterônomo é sempre uma lei externa que o controla, e que o leva a obedecer às regras por coerção. O sujeito não é instigado a refletir sobre suas atitudes, somente obedece por medo de ser punido, e quando a figura punitiva se ausenta, as ações que antes eram proibidas podem ocorrer prontamente. Desse modo, esse ciclo pode se manter, reforçando cada vez mais a

condição heteronomia/desobediência caso o sujeito não seja estimulado a refletir sobre o porquê das regras e dos contratos sociais.

Concluimos, portanto, que para os participantes que se encontram no Nível 1, não existe a possibilidade de inventar uma nova regra, acreditando, em sua exterioridade, enquanto que para os sujeitos classificados como Nível 2 já existe a possibilidade de inventar uma regra em determinadas circunstâncias.

Item 2

O objetivo do item 2 é avaliar o juízo emitido pelos participantes sobre justiça entre crianças. Para tanto, foi contada, para o participante, uma história que envolvia uma situação de trapaça vivida entre duas crianças durante o Jogo da Velha, seguida dos seguintes questionamentos: “O que o Cláudio fez?”, “É certo ou errado o que o Cláudio fez?” e a justificativa do julgamento (Apêndice B).

De acordo com os dados demonstrados na Figura 2, todos os participantes de 10 anos se encontram no Nível 1 (NRI), de heteronomia moral. Enquanto dentre os participantes de 15 anos, seis apresentaram Nível 1 e quatro apresentaram Nível 2 (Transição).

Diante de tais resultados, verificamos uma forte presença da heteronomia quanto ao julgamento da justiça entre crianças nos dois grupos pesquisados. Tal dado coaduna com os resultados expostos no Item 1 que buscou avaliar a prática e consciência das regras. Apesar dos sujeitos classificados como Nível 1 condenarem a atitude de trapacear, os mesmos justificam a ação como errada não porque fere a confiança entre os colegas e anula a reciprocidade, mas porque deve se respeitar a regra, ou seja, o

respeito não está na pessoa e na relação entre iguais, mas no respeito pela lei e pela autoridade, assim como verificamos nos resultados do Item 1.

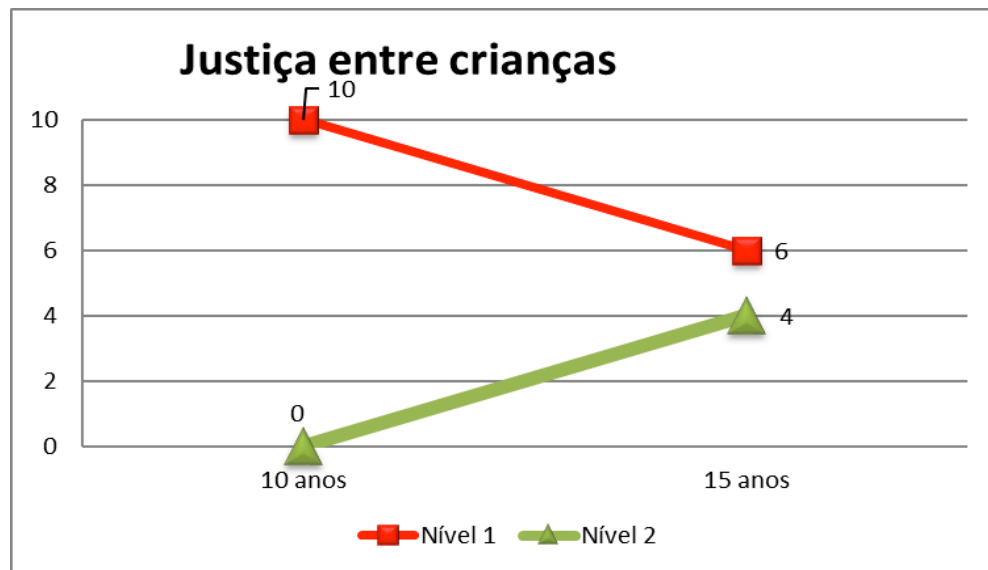


Figura 2. Resultados dos níveis de resposta do item 2.

Piaget (1932/1994) afirma que as relações entre crianças constituem o meio mais propício ao desenvolvimento da noção de justiça distributiva ou igualitária, e que a relação entre criança e adulto favorece a sanção expiatória e as formas mais primitivas de justiça retributiva. Para o autor, “A sanção adulta provoca no espírito da criança ideias de expiação” (p.222), e essa é superada pelas sanções por reciprocidade nas relações entre iguais e não mais devido às relações de autoridade.

Na avaliação de todos os participantes, o autor da trapaça fez uma coisa errada. De acordo com Piaget (1932/1994), a existência de justiça retributiva é comum entre as crianças menores, o que as leva a se basearem nas noções aprendidas como certo ou errado para julgarem uma situação. Entretanto doze participantes classificados no Nível 1 justificam essa ação como errada porque deve-se respeitar a regra, considerando a

mesma como sagrada e intangível. O trecho da entrevista dos participantes exemplifica o pensamento citado:

Luiz (10 anos) O que Cláudio fez? **Trapaceou**. É certo ou errado o que Cláudio fez? **Errado**. Por quê? **Porque tem que jogar de maneira correta como o jogo foi feito.**

Raph (15 anos) O que Cláudio fez? **Roubou**. É certo ou errado o que Cláudio fez? **Errado**. Por quê? **Porque não seguiu as regras.**

Com intuito de avaliar o julgamento de crianças de 10 anos na mesma situação de trapaça, Pessoti (2010) encontrou resultado semelhante. Seus participantes enfatizaram que o erro do Cláudio foi não ter seguido a regra, ou ter desobedecido a ela, e/ou ter desrespeitado o jogo. A autora discute que, mesmo que as justificativas se embasem na obediência à regra, já existe uma compreensão do jogo, pois aquele que compreendeu melhor os princípios do jogo percebe a necessidade de respeitar a regra a fim de que uma partida ocorra.

Queiroz (2014) verificou que no Item 2, que avalia justiça entre crianças, que os participantes de 10 anos também emitiram julgamento de realismo moral, onde demonstraram que a falta cometida pelo personagem da história transgredia regras impostas pela coação e eram sustentadas pelo respeito unilateral aos mais velhos. Portanto, podemos verificar nas pesquisas citadas acima, juntamente com os dados obtidos por nós que a atitude de trapacear é considerada errada porque está embasada na obediência à regra.

Destaca-se ainda em nossa pesquisa que duas crianças de 10 anos com TDAH justificaram o delito cometido pelo personagem com argumento circular. Um recorte do trecho da entrevista de um participante ilustra esse resultado:

Atil (10 anos) O que Cláudio fez? **Coisa errada.** É certo ou errado o que Cláudio fez? **Errado.** Por quê? **Porque o menino tava distraído e ele jogou duas vezes seguidas.**

Pessoti (2010) encontrou resultados semelhantes para sujeitos de 10 anos que apontam para justificativas com conteúdos do tipo “porque sim”, “porque é errado” e “porque está”. Rizzieri (2008) observou que esse tipo de argumento é usado quando as crianças já compreenderam as regras, porém ainda não conseguem elaborar o motivo que as levou a pensar dessa maneira. Piaget (1932/1994) confere essa limitação ao pensamento egocêntrico que permanece isolado a qualquer tipo de interação, levando a criança a obedecer cegamente à regra que é exterior e a não desenvolver o próprio conceito sobre ela, impondo assim dificuldades em expor os motivos de seus juízos.

Dentre os participantes que alcançaram Nível 2 (transição) (quatro de 15 anos), encontramos uma categoria de respostas que aponta para um julgamento mais autônomo, demonstrando respeito com entendimento mútuo como condição necessária ao jogo. Os mesmos mencionam a desonestidade e a intenção de trapacear como fator prejudicial à relação entre os jogadores, ferindo assim a possibilidade de uma condição justa, portanto igualitária entre os mesmos. Entretanto os mesmos sujeitos também compreendem a regra como sagrada, demonstrando assim a característica transitória entre o pensamento heterônomo e autônomo. O trecho a seguir demonstra tal constatação:

Carlos (15 anos) O que Cláudio fez? **Trapaceou.** É certo ou errado o que Cláudio fez? **Errado.** Por quê? **Porque trapacear é desonesto. Eu falo que é errado e porque teve a regra, a questão da regra e o Cláudio rompeu com a regra.**

Concluímos, desse modo, que os participantes que se encontram no Nível 1 julgam a trapaça como errada apoiando-se na sacralidade da regra que diz que roubar é errado, enquanto que para os participantes classificados como Nível 2, a regra ainda é vista como sagrada, mas seus julgamentos já apontam para o respeito com entendimento mútuo como condição necessária ao jogo.

Item 3

Esse item tem como objetivo avaliar a responsabilidade objetiva e subjetiva. Para tanto, contamos uma história de dois meninos que provocaram um prejuízo material, ambos quebraram xícaras. Entretanto, João quebrou 15 xícaras obedecendo à mãe e Henrique quebrou uma xícara desobedecendo à mãe. Diante das histórias, perguntamos se havia uma criança mais culpada que a outra, quem era a mais culpada e por quê? (Apêndice B).

O desempenho alcançado no Item 3 foi Nível I (heteronomia) tanto para as crianças de 10 anos como para os adolescentes de 15 anos. A amostra de 10 anos apresenta uma pequena diferença da amostra de 15 anos quando perguntamos qual criança da história é mais culpada. Dois participantes de 10 anos avaliaram que o mais culpado foi o que quebrou 15 xícaras, pois levam em consideração a consequência material do ato. Os demais (oito) avaliaram como mais culpada a criança que quebrou somente uma xícara, assim como a totalidade da amostra de 15 anos.

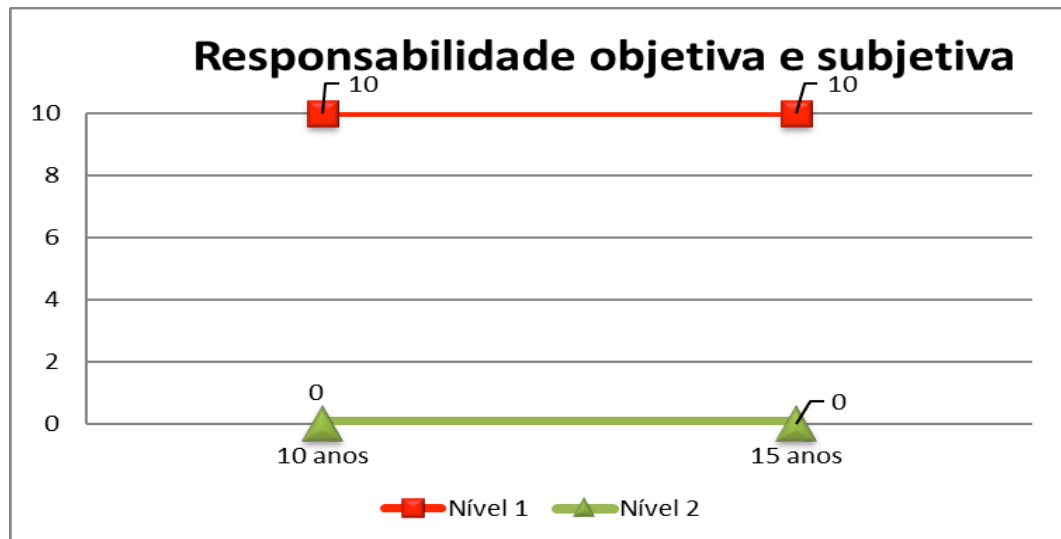


Figura 3. Resultados dos Níveis de Respostas do Item 3.

Poderíamos pensar que esses participantes que julgam dessa maneira levaram em consideração a intenção da criança e não apenas o prejuízo material característico da responsabilidade subjetiva. Porém, quando lançamos a pergunta de justificativa evidenciou-se o tipo de pensamento predominante nesses sujeitos, fundamentados em: realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva e respeito unilateral à regra materna. Os exemplos a seguir visam ilustrar tais justificativas:

Dav (10 anos) As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra? **Uma é mais culpada.** Qual das duas é mais culpada? **O**

Henrique. Por quê? **Porque ele desobedeceu à mãe e o outro foi sem querer e estava obedecendo à mãe.**

Carlos (15 anos) As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra? **Uma é mais culpada.** Qual das duas é mais culpada?

O Henrique. Por quê? **Porque desobedeceu a uma regra.**

Jam (15 anos) As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra? **Uma é mais culpada.** Qual das duas é mais culpada? **O**

Henrique. Por quê? Porque o Henrique roubou e desobedeceu a mãe, o João quebrou xícaras sem querer.

Verifica-se nessas falas que os participantes consideram a intenção da criança na hora de avaliar o dano material, então não culpam mais o João (que quebrou 15 xícaras) do que o Henrique (que quebrou 1 xícara apenas). Entretanto ainda estão aprisionados à regra exterior advinda da mãe e responsabilizam a criança por ter desobedecido à regra estabelecida pela mãe. Avaliamos, segundo Piaget (1932/1994), que tais justificativas são heterônomas, próprias da moral da coação e não da autonomia moral e intelectual, as quais permitem que a criança seja capaz de compreender as consequências das ações em função da intenção subjacente aos atos.

De acordo com Piaget (1932/1994), há uma tendência de a responsabilidade subjetiva dominar a responsabilidade objetiva à medida que o egocentrismo vai dando lugar à autonomia e a reciprocidade. Se os modos de relações com os pares e com os pais forem pautados na cooperação e no respeito mútuo, proporcionarão ao sujeito melhor compreensão dos seus erros e das consequências de seus atos, proporcionando assim o desenvolvimento da responsabilidade subjetiva ou moral da intenção.

Contrariamente, a responsabilidade objetiva, que é representada pelo realismo moral, advém de coação moral exercida pelo adulto sobre a criança. E quando essa comete algum acidente, esse adulto, seja ele pai ou professor, geralmente o julga pelas consequências materiais dos atos e não pelas intenções dos mesmos, o que levaria essa criança a pensar, refletir com base na responsabilidade subjetiva. Pode-se afirmar, portanto, que o “o realismo moral aparece como produto da coação e das formas primitivas do respeito unilateral, enquanto a consideração das intenções supõe a cooperação e o respeito mútuo” (Piaget, 1932/1994, p.111).

Nas pesquisas realizadas por Piaget sobre responsabilidade objetiva e responsabilidade subjetiva, o autor afirma: “obtemos uma média de sete anos para as respostas com responsabilidade objetiva e de nove anos para a responsabilidade subjetiva” (Piaget, 1932/1994, p.103). Resultados que se diferem dos levantados nesta pesquisa com os participantes com TDAH, pois como já citado anteriormente, todos os participantes de nossa pesquisa (de 10 e 15 anos) encontram-se em nível 1, emitindo julgamento baseado em realismo moral, responsabilidade objetiva e respeito unilateral à regra materna.

Araújo (1993) encontrou resultados muito distintos desses apresentados por nós. O autor fez um estudo sobre a consequência material e a intenção dos atos em crianças com seis e sete anos e encontrou de maneira surpreendente resultados que apontam para julgamento com base na responsabilidade subjetiva, portanto um julgamento mais autônomo. Para ele, a explicação para tal resultado está no fato dessas crianças terem vivenciado experiências de “acidentes domésticos” em que os adultos os julgavam com base na responsabilidade subjetiva, considerando as condições de cada criança e suas intenções.

Tal justificativa nos auxilia a pensar nos resultados dessa pesquisa, pois esse foi o item classificado com o resultado mais heterônimo de todo o instrumento. Podemos pensar que, diante dos pequenos acidentes vivenciados por eles, tanto no ambiente escolar como no ambiente doméstico, quando, por descuido ou desobediência, chegam a quebrar ou estragar coisas provocando a fúria dos pais ou professores, possivelmente os nossos participantes são julgados de acordo com a responsabilidade objetiva, ou seja, pela consequência material e fixadas pela obediência às regras. Tais regras impostas verbalmente ou materialmente pelos adultos constituem obrigações categóricas para a

criança, pouco importando que as mesmas sejam aplicadas ou não, o que levará a criança ou o adolescente a aderir à escala de valores do adulto, de modo a imitar seus exemplos e seguir seu ponto de vista.

Concluimos que no item 3 a totalidade da amostra encontra-se em Nível 1. Apesar da maioria dos sujeitos (dezoito) levarem em consideração a intenção da criança e não apenas o prejuízo material, justificaram tais julgamentos abalizados em realismo moral e fundamentados em responsabilidade objetiva e respeito unilateral à regra materna.

Item 4

Esse item tem como objetivo avaliar como os sujeitos julgam o roubo. Para tanto contamos aos mesmos duas histórias em que as crianças roubaram. Na primeira história, a criança roubara um pãozinho na padaria para ajudar um amigo que passava fome, na segunda, a criança roubara um conjunto de canetinhas em uma papelaria em benefício próprio. Em seguida foi questionado aos participantes se havia uma criança mais culpada que a outra ou se elas eram igualmente culpadas; Qual das duas é mais culpada e por quê? (Apêndice B).

De acordo com os dados demonstrados na Figura 4, seis participantes de 10 anos se encontram no Nível 1 e quatro participantes no Nível 3. Com pouca diferença dos sujeitos de 15 anos, cinco apresentaram Nível 1 e cinco apresentaram Nível 3 (Autonomia), ou seja, não foi encontrado nesse item nenhum sujeito em fase de transição.

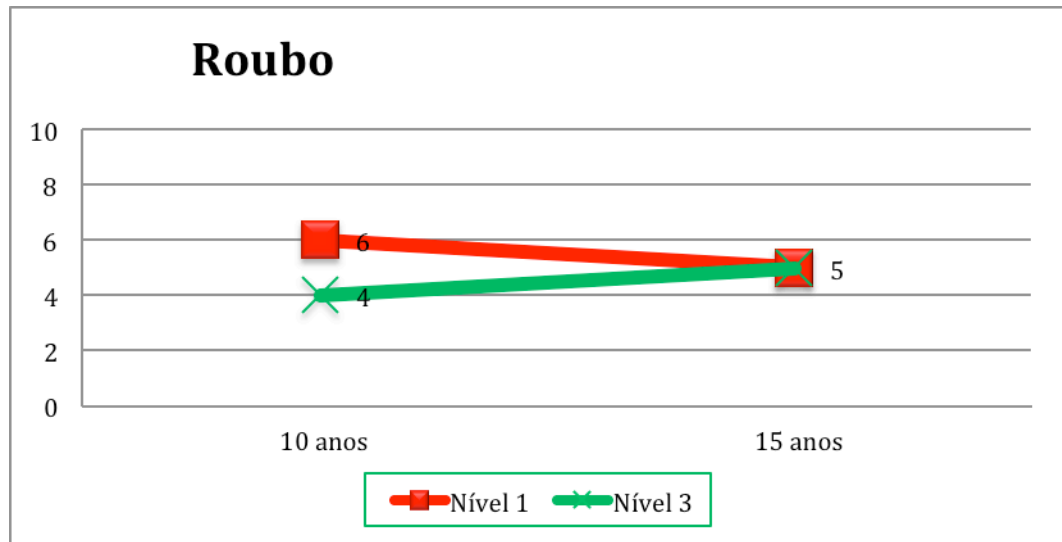


Figura 4. Resultados dos Níveis de Respostas do Item 4.

Parte dos sujeitos que se encontram no Nível 1 afirmam que as duas crianças têm culpa do mesmo jeito porque roubaram e não se deve roubar. O trecho abaixo exemplifica esse juízo:

Raph (15 anos) As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra? **Os dois são culpados.** Por quê? **Porque os dois roubaram, o segundo pegou porque quis o outro pegou para o amigo com fome.**

Diante desse julgamento e justificativa, notamos que os participantes classificados como Nível 1 não consideraram as intenções do ato/delito das crianças das histórias e avaliam o roubo como um erro independente do objetivo, demonstrando assim o aprisionamento à regra aprendida e cegamente obedecida, portanto “O realismo moral aparece, deste modo, como o produto da coação e das formas primitivas de respeito unilateral” (Piaget (1932/1994, p.111).

Encontramos também respostas avaliadas como heterônomas que julgam como mais errada a criança que roubou o pãozinho para dar ao amigo que passava fome.

Quando questionados o porquê, responderam: “porque ele roubou pro amigo, ele poderia ter ido em casa pegar pão e não roubar” (Dav, 10 anos) ou “porque ele roubou para dar pro amigo e o outro roubou pra ficar com ele” (Bru, 10 anos). Aparece nessas respostas, além da não consideração da intenção contida no ato/delito, o roubo sendo considerado um delito independente do dano provocado.

Discutindo o resultado dos participantes que obtiveram nível 3, ou seja, de qualidade de julgamento mais autônomo, todos os participantes responderam que a criança mais culpada foi aquela que roubou em benefício próprio ou com intenções egoísticas. Como ilustra um trecho das entrevistas:

Luiz (10 anos) As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra? **Uma é mais culpada.** Qual das duas é mais culpada? **O Marcelo.** Por quê? **Porque o primeiro ia ajudar o amigo que tava com fome e o segundo não ia ajudar ninguém.**

Dan (15 anos) As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra? **Uma é mais culpada.** Qual das duas é mais culpada? **O Marcelo.** Por quê? **Porque o Marcelo roubou caneta sem necessidade e o outro roubou pão pra uma criancinha com fome.**

Tais participantes levam em consideração a intenção contida no ato/delito e também julgam que o roubo visando benefício próprio é contrário à cooperação e respeito mútuo, condições essas primordiais para manter as relações sociais. Tais juízos foram avaliados como autônomos na medida em que explicitam um julgamento fundamentado no modo de relação que permite a autonomia, ou seja, à cooperação. De acordo com Piaget (1932/1994), a autonomia é um poder que se conquista de dentro e que só se emerge no seio da cooperação.

Piaget estudou tais problemas relativos ao roubo com o objetivo de fazer com que a criança comparasse os roubos com intenções egoísticas aos roubos bem intencionados. O referido autor observou que as crianças até 10 anos avaliam o ato de roubar por meio do resultado material que ele provoca e não consideram as intenções que estão em torno dele. Assim sendo, por causa do raciocínio característico da avaliação objetiva dos atos, elas consideram que qualquer ação que envolva roubo deva ser reprimida ou deva acarretar uma punição. A tendência das crianças maiores de 10 anos é considerar como mais importantes as intenções, portanto, quem rouba com motivos altruístas é menos culpável do que quem rouba para benefício próprio.

Essas respostas nos colocam em presença de dois tipos diferentes de atitudes morais: julgar os atos segundo seu resultado material ou levar em conta apenas as intenções. Essas duas atitudes podem coexistir na mesma idade e até na mesma criança, mas, em geral, não podem ser sincronizadas. Segundo Piaget (1932/1994), a responsabilidade objetiva diminui com a idade, enquanto a responsabilidade subjetiva aumenta em importância. Portanto, os resultados obtidos em nossa pesquisa estão de acordo com os pressupostos Piagetianos, ou seja, observamos uma evolução progressiva nos estágios de desenvolvimento com o decorrer da idade, entretanto encontramos uma expressiva quantidade de participantes emitindo respostas de nível 1, tanto nos participantes de 10 anos como nos participantes de 15 anos.

De acordo com as pesquisas Piagetianas, tal resultado pode ser justificado como um produto da coação moral exercida pelo adulto. Nos casos de desajeitamentos e roubo, os adultos aplicam suas sanções difusas (repreensão) ou organizadas (punição) em conformidade com as regras de responsabilidade objetiva, ou seja, do resultado material. E ainda podemos acrescentar que não é só a exterioridade das instruções

adultas em relação à consciência infantil que produz tais efeitos, mas o próprio exemplo do adulto.

Concluimos, desse modo, que os sujeitos classificados no Nível 1 não consideraram as intenções do ato/delito das crianças das histórias e avaliam o roubo como um erro independente do objetivo, demonstrando assim o aprisionamento à sacralidade da regra. Em contrapartida, os participantes classificados como Nível 3 consideram a intenção contida no ato/delito e julgam que o roubo visando benefício próprio é contrário à cooperação e respeito mútuo.

Item 5

Este item tem como objetivo avaliar como os sujeitos julgam a mentira. Para tanto, contamos aos participantes duas histórias em que as crianças mentiram. Nas duas, havia dois garotos brincando na rua e ambos foram abordados por um senhor que lhes pedia uma informação a respeito de uma rua que queria encontrar. A primeira criança não tinha certeza do nome das ruas e respondeu ao senhor: “eu acho que é para lá”, o resultado foi que o senhor se perdeu. A segunda criança sabia muito bem os nomes das ruas, mas resolveu pregar uma peça no senhor, dando a informação errada, porém o senhor encontrou a rua procurada. Em seguida, questionamos aos participantes se havia uma criança mais culpada que a outra ou se elas eram igualmente culpadas; Qual das duas é mais culpada e por quê? (Apêndice B).

De acordo com os dados demonstrados na Figura 5, a totalidade dos participantes de 10 anos encontra-se no Nível 1. Por outro lado, verificou-se que dos participantes de 15 anos quatro estão no Nível 1, quatro no Nível 2 e dois alcançaram o Nível 3.

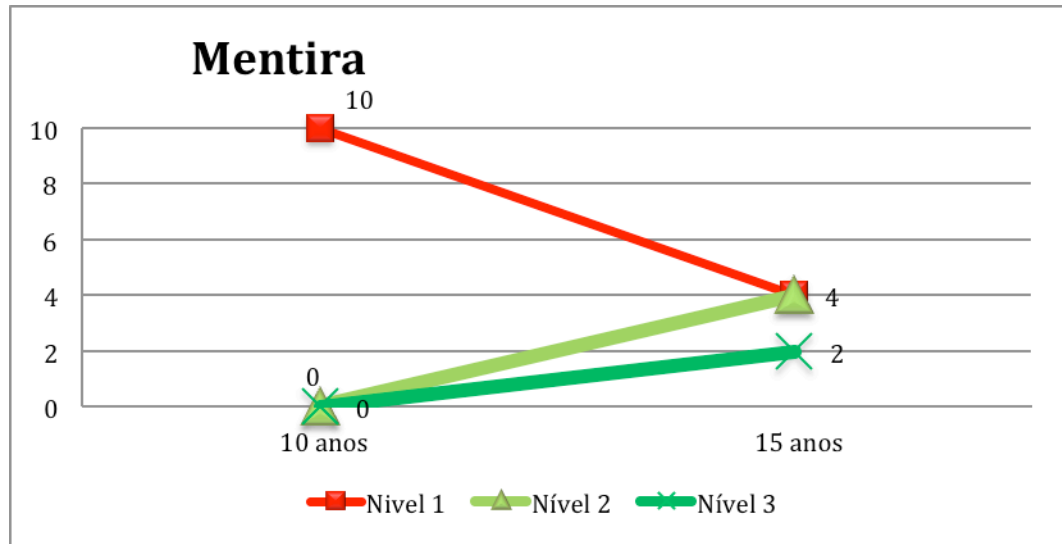


Figura 5. Resultados dos Níveis de Respostas do Item 5.

Os resultados obtidos neste item estão parcialmente de acordo com a teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994), pois observamos uma evolução progressiva nos estágios de desenvolvimento com o decorrer da idade haja visto que quatro participantes com idade de 15 anos encontram-se em fase de transição (nível 2) e dois alcançaram nível 3, avançando em seus julgamentos, libertando-se da responsabilidade objetiva e podendo assim avaliar as intenções contidas nos atos e não mais nos danos provocados. Entretanto, constatamos expressiva heteronomia mesmo nos participantes de 15 anos.

Parte dos entrevistados classificados como Nível 1 julgou que as duas crianças foram igualmente culpadas porque consideraram que as mesmas mentiram, não discriminando assim a intenção do ato/delito. Julgaram as duas crianças apoiadas na responsabilidade objetiva. Nesses casos, os sujeitos avaliam os atos em função da sua conformidade material com as regras estabelecidas. A fim de ilustrar o juízo desses participantes, segue trecho das entrevistas:

Carlos (15 anos) As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra? **As duas têm culpa do mesmo jeito.** Por quê? **Porque os dois mentiram, o Itamar não sabia e devia ter falado e o segundo mentiu.**

Vit (10 anos) As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra? **Culpa igual.** Por quê? **Porque os dois contaram mentira e no primeiro o velho foi na direção errada.**

Encontramos ainda nos dados aqueles que julgaram um personagem mais culpado que o outro. Mesmo quando consideravam a intenção do personagem, suas justificativas se sustentaram no realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva e também não conseguiram discriminar a mentira do erro involuntário. Segue trecho da entrevista de um participante classificado no Nível 1 que retrata esses juízo:

Dav (10 anos) As crianças são igualmente culpadas ou uma é mais culpada do que a outra? **O Manoel é mais culpado.** Por quê? **Porque ao invés dele contar verdade, ele contou mentira.**

Piaget (1932/1994) afirma que os juízos de responsabilidade objetiva repousam sobre o resíduo de experiências efetivamente vividas. Ainda que novas realidades tenham enriquecido a consciência moral da criança, tornando-se essa hábil para discernir a responsabilidade subjetiva, as experiências anteriores teriam bastado para construir um fundo permanente de realismo moral que reapareceria em cada nova ocasião. É quando a criança está habituada a agir de acordo com os pais e quando procura mais agradar-lhes que consegue julgarem função das intenções. A consideração das intenções supõe a cooperação e o respeito mútuo.

De acordo com o autor supracitado, a mentira cria para a consciência da criança um problema muito mais grave e mais inoportuno que o desajeitamento ou o roubo. Isso

se deve ao fato de que a tendência à mentira é uma tendência natural, cuja espontaneidade e generalidade mostram quanto ela faz parte do pensamento egocêntrico da criança. O problema da mentira é, então, o problema do encontro entre as atitudes egocêntricas da criança e a coação moral do adulto.

Discutindo os resultados dos quatro adolescentes de 15 anos classificados como nível 2, ou seja, transitório, podemos afirmar que os mesmos foram assim avaliados, pois levaram em consideração, em seus julgamentos, a intenção dos personagens, avaliando a relação de reciprocidade e respeito mútuo e conferindo responsabilidade subjetiva sobre os atos dos personagens, além de considerarem a mentira como uma informação enganosa, como ilustra o trecho a seguir:

Jam (15 anos) As crianças são igualmente culpadas ou uma é mais culpada do que a outra? **O Manoel é mais culpado.** Por quê? **Porque o Itamar não sabia e o Manoel tentou pregar uma peça no senhor.**

Por fim, o nível de resposta mais evoluído, Nível 3, foi alcançado por dois participantes da amostra. Em seus julgamentos, além de considerarem a intenção contida no ato dos personagens, avaliaram a mentira como uma informação enganosa. Segue o trecho de uma entrevista que caracteriza o nível 3:

Raph (15 anos) As crianças são igualmente culpadas ou uma é mais culpada do que a outra? **O Manoel é mais culpado.** Por quê? **Porque o Manoel sabia onde era a rua certa e quis fazer hora com a cara do senhor.**

Podemos concluir nesse item que os sujeitos classificados no Nível 1 não consideram a intenção do ato/delito. Quando consideram a intenção do personagem, fazem suas justificativas sustentadas em realismo moral e em julgamento baseado na responsabilidade objetiva e também não conseguem discriminar a mentira do erro

involuntário. Os sujeitos classificados no Nível 2 consideram, em seus julgamentos, a intenção dos personagens, avaliando a relação de reciprocidade e respeito mútuo e conferindo responsabilidade subjetiva sobre os atos dos personagens, além de considerarem a mentira como uma informação enganosa.

Item 6

Este item tem como objetivo avaliar o julgamento dos participantes da pesquisa quanto às sanções estabelecidas pelos pais em caso de faltas cometidas pelos filhos. Para tanto, utilizamos uma história em que um menino quebrara um brinquedo pertencente ao seu irmão menor. No inquérito perguntamos: O que os pais deveriam fazer com a criança faltosa? Por quê? Além de sugerir três tipos de castigos ou punições propostas pela mãe e perguntar quais desses castigos o participante julga ser mais justo e o porquê disso. Ao final, questionamos com qual dos três castigos pensados pela mãe a criança aprenderia a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão e por quê. (Apêndice B).

De acordo com os dados demonstrados na Figura 6, sete crianças de 10 anos apresentaram Nível 1 e três crianças apresentaram Nível 2. Para os adolescentes de 15 anos, o resultado encontrado foi de cinco sujeitos no Nível 1 e cinco no Nível 2.

Quando comparamos as duas idades, podemos notar que houve um aumento de sujeitos de 15 anos no nível de transição (Nível 2) entre heteronomia e autonomia moral, confirmando a teoria da evolução psicogenética que afirma haver uma mudança no julgamento das sanções à medida que a criança se desenvolve e se liberta do egocentrismo infantil. Entretanto ressaltamos uma significativa tendência, mesmo nos participantes de 15 anos respostas de nível 1.

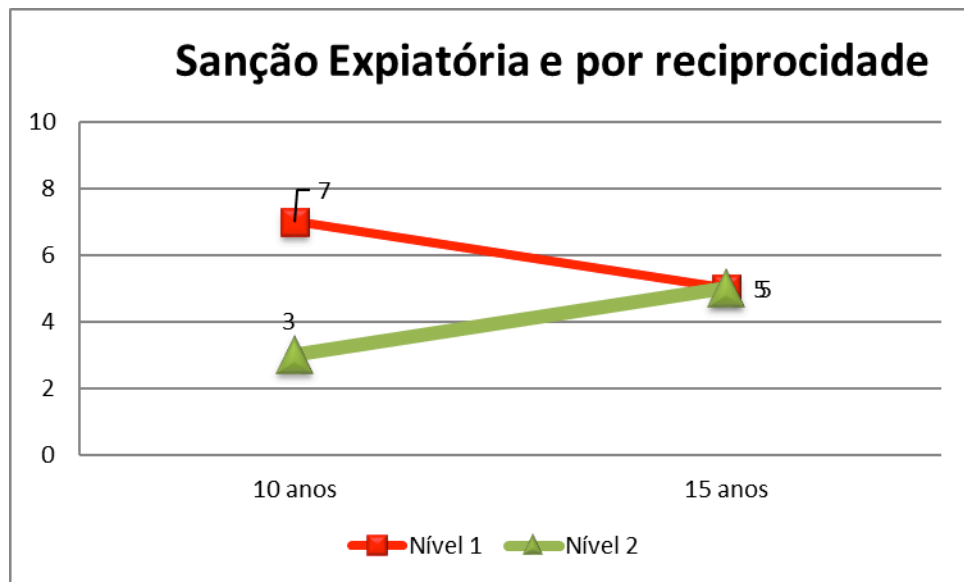


Figura 6. Resultados dos Níveis de Respostas do Item 6.

De acordo com Piaget (1932/1994), qualquer ato julgado culpado por determinado grupo social consiste em uma violação das regras reconhecidas pelo grupo, fragilizando assim o elo social. A sanção, portanto, constitui o restabelecimento do elo social, da regra e da autoridade. O autor nos adverte que “somente, como reconhecemos a existência de dois tipos de regras correspondentes aos dois tipos fundamentais de relações sociais, é preciso esperar encontrar no domínio da justiça retributiva dois modos de reação e dois tipos de sanção” (Piaget 1932/1994, p.161).

A primeira é denominada Sanção Expiatória em que a sanção é justa e necessária e quanto mais severa mais justa ela é. É possível que as mesmas são fruto das relações de coação e de respeito unilateral estabelecidas entre a criança e a autoridade. Assim sendo, sempre para a criança heterônoma que as regras estabelecidas pelo adulto ou autoridade forem burladas ou rompidas, justifica-se as sanções proporcionais à falta cometida, objetivando restabelecer as relações de obediência.

A outra noção, advinda da justiça distributiva, é a Sanção por Reciprocidade em que a expiação não constitui uma necessidade moral. Basta que a ruptura do elo social causada pelo culpado seja ressarcida de forma a restituir relações sociais de trocas mais justas e recíprocas. De acordo com Piaget (1932/1994), esse modo de reação aparece entre as crianças maiores, ao contrário da sanção expiatória que é característica de crianças menores. Isso se justifica pela evolução do pensamento autônomo em detrimento do heterônomo, quando diminui o respeito unilateral, a coação e o egocentrismo da criança aumentando a reciprocidade, as relações mútuas, o que favorece a igualdade e não mais a expiação. Entretanto, o autor afirma que a sanção expiatória “(...)subsiste em qualquer idade, mesmo entre muitos adultos, favorecida por certos tipos de relações familiares ou sociais” (p. 159).

Os sujeitos classificados no Nível 1 julgaram que os pais deveriam utilizar sanções expiatórias ou arbitrárias diante da falta cometida pelo personagem da história, deixando-o de castigo, batendo (punições severas) e brigando com o filho (punições leves). Segue trecho de uma entrevista que ilustra tal julgamento:

Atil (10 anos) O que os pais deveriam fazer com o Pedro? **Bater nele**. Por quê?
Porque ele quebrou o brinquedo.

Nota-se nesse exemplo que a punição escolhida pelo participante é arbitrária, ou seja, não existe nenhuma relação da sanção com a natureza da falta cometida. Podemos notar ainda que ao emitir a justificativa para tal escolha, ele apenas repete o ato cometido pelo personagem da história, demonstrando que ainda não consegue elaborar o motivo que o levou a pensar dessa maneira, esse tipo de resposta é denominada argumento circular.

Podemos lembrar da afirmação de Piaget (1932/1994) que assevera que, quando são solicitadas às crianças opiniões de castigos ou punições a aplicar sem apresentar diferentes possibilidades, é fato que elas irão pensar na punição que elas recebem geralmente e quase sempre são punições arbitrárias.

Continuando o nosso interrogatório junto aos sujeitos de pesquisa, apresentamos três alternativas de punição pensadas pela personagem mãe para aplicar no personagem que quebrara o brinquedo do irmão. Uma delas envolvia a sanção expiatória (proibir Pedro de brincar com todos os seus brinquedos por uma semana) e duas envolviam sanção por reciprocidade (fazer Pedro dar ao irmão menor um de seus brinquedos; ou Pedro ter que pagar o conserto do brinquedo). Com intuito de confirmar o juízo dos participantes perguntamos, por fim, com qual dos castigos sugeridos o personagem iria aprender a nunca mais quebrar o brinquedo.

Ainda discutindo os dados classificados como Nível 1, detectamos que os participantes da pesquisa, em sua totalidade, utilizaram como punição mais adequada a ser utilizada pela mãe as sanções por reciprocidade, tais como fazer o personagem dar um de seus brinquedos para o irmão ou ele ter de trabalhar para pagar o conserto do brinquedo do irmão. Porém, quando solicitados a justificar o porquê dessas punições, a maioria (sete) das crianças de 10 anos utilizaram argumento circular como resposta, por exemplo, “porque ele quebrou”. Ou ainda, muitos deles justificaram que a punição é necessária para evitar a reincidência e que o castigo mais certo a ser aplicado para que o personagem aprendesse seria aquele que envolvia sanção expiatória.

Em razão dessas justificativas, ora heterônomas, ora egocêntricas, as respostas foram classificadas no nível 1. O trecho extraído de uma entrevista ilustra o pensamento de um participante classificado como Nível 1:

Dav (10 anos): Qual desses castigos você acha mais justo/ correto? **Dar um brinquedo dele para o irmão.** Por quê? **Porque ele quebrou.** Com qual desses castigos, o Pedro aprenderá a nunca mais quebrar brinquedos? **O castigo de uma semana sem brincar.** Por quê? **Pra ele aprender, senão ele vai continuar quebrando.**

Os cinco participantes classificados como Nível 2 consideraram a intenção contida no ato do personagem, a sanção nesse caso é substituída por repreensão verbal e explicação. Quando apresentamos as três punições pensadas pela mãe para aplicar no personagem, os participantes elegeram as sanções por reciprocidade, priorizando assim a justiça por igualdade em detrimento da atuação da autoridade. Porém, encontramos ainda em algumas respostas (três participantes de 10 anos e quatro participantes de 15 anos) a necessidade de haver punição como prevenção da reincidência, para que assim o personagem “aprenda” a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão. Apresentamos adiante o trecho da entrevista de um participante que caracteriza o pensamento dos participantes em transição (Nível 2):

Jam (15 anos) O que os pais deveriam fazer com o Pedro? **Conversava com ele (pondera se foi sem querer ou por querer)** Por quê? **Para explicar que aqueles brinquedos são do irmão dele e é pra ele brincar com os seus.** Qual destes castigos você acha mais justo/ correto? **Dar um de seus brinquedos para o irmão.** Por quê? **Porque o irmão ia ter o brinquedo dele de volta.** Com qual desses castigos o Pedro aprenderá a nunca mais quebrar brinquedos? **Pagar.** Por quê? **Porque assim ele ia sofrer, trabalhar, procurar para comprar, aí ele ia aprender a nunca mais mexer nas coisas do irmão.**

Piaget (1932/1994) afirma que a evolução do desenvolvimento moral está estritamente relacionada com as relações sociais experienciadas pelos indivíduos. O respeito unilateral diminui com o passar do tempo em função do aumento das relações de igualdade e reciprocidade entre crianças e também entre crianças e adultos.

Concluimos nesse item que os sujeitos classificados no Nível 1 julgaram que os pais deveriam utilizar sanções expiatórias ou arbitrárias diante da falta cometida pelo personagem da história, deixando-o de castigo, batendo (punições severas) e brigando com o filho (punições leves). Avaliaram também que a punição é necessária para evitar a reincidência. Os participantes do Nível 2 consideraram a intenção contida no ato do personagem e a sanção é substituída por repreensão verbal e explicação. Quando elegem sanções para evitar a reincidência, optam por reciprocidade, priorizando assim a justiça por igualdade em detrimento da atuação da autoridade.

Item 7

Este item nos possibilita avaliar duas noções de justiça, a saber, a justiça retributiva e a distributiva. Para tanto, foi contada uma história que versava sobre uma mãe que passeava com seus filhos em uma praia. Durante o passeio, seus filhos tiveram fome e a mãe deu um pão para cada filho, porém o filho menor deixou o pão cair na água, pois estava distraído. Questionamos o que a mãe deveria fazer e por quê. Em seguida informamos aos participantes que a mãe tinha outro pão na bolsa e indagamos se ela deveria ou não dar o outro pão para o filho e por quê. Ao final do interrogatório, perguntamos o que os irmãos maiores achariam da atitude da mãe seguido de uma justificativa. (Apêndice B).

Discutimos anteriormente (Item 6) que as sanções expiatórias e por reciprocidade são geradas como próprias de uma concepção de justiça retributiva, quando a criança considera justo, para reestabelecer o elo social, aplicar algum tipo de punição diante de um conflito ou falta cometida. À medida que a criança evolui o seu pensamento e é beneficiada por uma qualidade das trocas sociais, em outras palavras, quando elas vivenciam nas relações com os iguais a cooperação e o respeito mútuo, surge uma noção mais desenvolvida de justiça, denominada justiça distributiva, na qual, diante de um conflito, a igualdade tem primazia sobre a sanção.

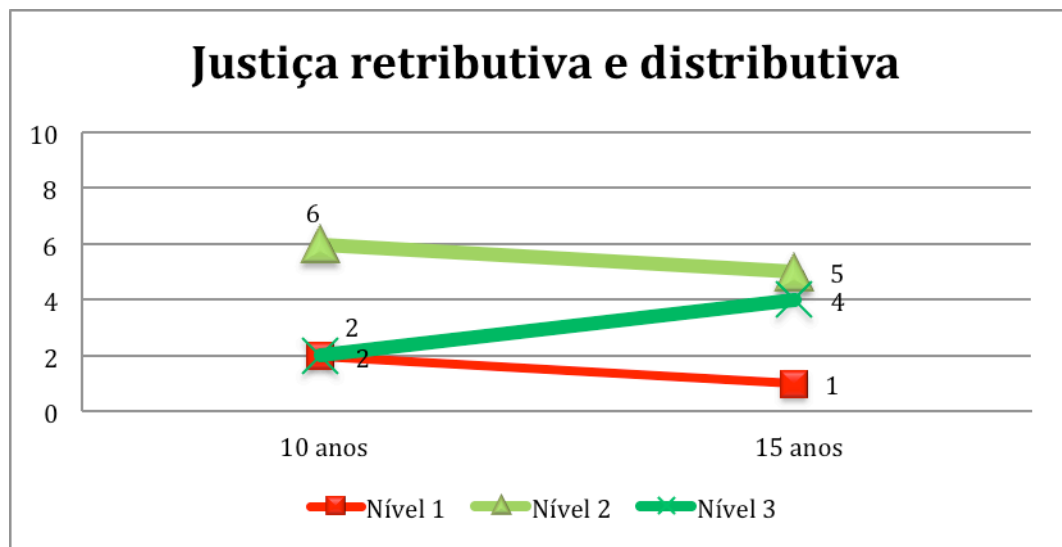


Figura 7. Resultados dos Níveis de Respostas do Item 7.

De acordo com os dados demonstrados na Figura 7, das crianças de 10 anos, duas se encontram no Nível 1, seis no Nível 2 e duas estão no Nível 3 de desenvolvimento da noção de justiça.

Em contrapartida, houve um aumento de adolescentes de 15 anos classificados com o Nível 3 (quatro), enquanto no Nível 1 (apenas um) e Nível 2 (cinco) decresceram.

Os resultados da nossa pesquisa estão coerentes com os resultados dos estudos realizados por Piaget (1932/1994) que mostram que há uma tendência evolutiva em direção à justiça distributiva.

O autor afirma que a atitude da criança é diferente entre aquelas que priorizam a retribuição e entre as que dão primazia à igualdade. As primeiras tratam os atos e as sanções como apenas dados a equacionar, não buscando compreender o contexto psicológico envolvido. “Há uma mecânica moral que os tornam insensíveis às nuances humanas do problema” (Piaget, 1932/1994, p.203). Diferentemente, as crianças com a predominância das tendências igualitárias dão provas de uma compreensão moral mais sutil.

Os participantes classificados como Nível 1 em seus julgamentos, além de não considerarem a intenção do ato/delito, apresentam como opção de punição as sanções expiatórias severas (bater/castigo) ou leves (brigar), vigorando sobre seus juízos a autoridade materna. O fragmento de uma entrevista demonstra o tipo de pensamento encontrado no Nível 1(heterônomo):

Atil (10 anos) O que a mãe deveria fazer? **Bater no pequenininho.** Por quê?
Porque ele deixou o pão cair.

Embora as sanções para esses sujeitos tenham sido escolhidas sob influência do resultado material causado e sob forte realismo moral, a totalidade dos participantes, ou seja, os 20 entrevistados responderam que a mãe deveria dar outro pão para o filho demonstrando, assim, a ausência de punição devida à necessidade de alimentação. O que diferenciou significativamente foram as justificativas de tal julgamento. Para os participantes do Nível 1 vigora ainda a autoridade materna, demonstrando assim a presença das relações de coação e não de igualdade.

Em relação à última pergunta do referido item, foi solicitado o julgamento e a justificativa do participante a respeito da relação entre os irmãos da história. Os dois participantes de 10 anos disseram que os irmãos não iam gostar da atitude da mãe fundamentados na justiça retributiva. O único participante de 15 anos no Nível 1 disse que os irmãos não iam “achar nada” porque se a mãe quiser dar, o problema é dela. Classificamos esse último dado como ausência de justiça por justificativa de não importismo. Segundo Delval (2002), esse tipo de resposta denominada de “não importismo” é dada completamente ao acaso e acontece quando a criança está aborrecida, declarando até o seu desinteresse pela entrevista.

Passemos agora a apresentar os dados dos 11 participantes classificados no Nível 2 (Transição). Todos, em sua avaliação, consideram a intenção do ato/delito. Portanto, a sanção não é praticada por condição da criança pequena, conduzindo desse modo a optarem pela justiça por igualdade. O exemplo a seguir ilustra tal julgamento:

Ric (10 anos) O que a mãe deveria fazer? **Dividir um pedaço dos irmãos com o menorzinho.** Por quê? **Porque o dela caiu na água e não foi por querer.**

Diante da questão que busca saber se a mãe deveria dar ou não outro pão para o filho, todos os 11 sujeitos acreditam que deveria haver ausência de punição por necessidade de alimentação. Porém nas suas justificativas, dois participantes utilizaram argumento circular. Para outros três participantes, vigorou o princípio de autoridade, explicitando características ainda do pensamento heterônomo. Em contrapartida, para dois sujeitos vigorou o princípio de igualdade, e para outros cinco, vigorou o princípio de equidade.

Diferentemente do nível anterior, aparecem no Nível 2 os princípios de igualdade e de equidade. Essa última é considerada a forma mais refinada de justiça.

Nesse caso, a igualdade é subordinada às circunstâncias e a situação particular de cada conflito, e não somente à igualdade simplesmente. Os participantes que levaram em consideração o fato da necessidade de alimentar a criança, pois essa se encontra em situação especial, utilizaram tal princípio em seus juízos.

Na última questão do item 7 “O que os irmãos maiores achariam da atitude da mãe? Das crianças de 10 anos classificadas no Nível 2, três afirmaram que os irmãos achariam boa a atitude da mãe de dar outro pão para o irmão. Uma delas disse que os irmãos ficariam com raiva; e outros dois disseram que os irmãos não se importariam. Para os adolescentes de 15 anos, três acharam injusta a atitude da mãe; sete participantes disseram que seria correta e bonita a atitude da mãe. Ao justificarem tais julgamentos, pode-se averiguar que houve respostas de argumento circular e justiça retributiva, em que vigoram as relações de autoridade materna. Entretanto, encontramos também participantes que apresentaram justificativas embasadas na justiça distributiva, na qual vigoram os princípios de igualdade e equidade.

Obtivemos, neste item, sete participantes pertencentes ao nível 3 de desenvolvimento moral. De acordo com os dados extraídos dessa amostra, podemos constatar a presença de características do pensamento autônomo, tais como: consideram a intenção do ato/delito; a sanção não é praticada por condição da criança pequena, que precisa ser alimentada; utilizam a justiça por igualdade e/ou por equidade para reestabelecer a falta, ou seja, fazem uso da justiça distributiva. Segue abaixo o trecho da entrevista de um participante que expõe com clareza o juízo moral característico do Nível 3:

Carlos (15 anos) O que a mãe deveria fazer? **Dividir outro pão e dar pra ele.**

Por quê? **Porque erros acontecem e a criança não teve a intenção.** A mãe

deveria dar ou não outro pão para o filho? **Sim.** Por quê? **Porque erros acontecem.** O que os irmãos iam achar disso? **Acho que não ligariam.** Por quê? **Porque caiu, é normal acontecer, mesmo que seja por desatenção.**

De acordo com Piaget (1932/1994), são as relações de cooperação e respeito mútuo que possibilitam à criança o julgamento calcado na igualdade. E com o desenvolvimento da reciprocidade nas trocas sociais há uma transformação significativa do pensamento lógico, fazendo a criança perceber as injustiças contidas nas sanções. A partir de então, a coação e o respeito unilateral perdem força, abrindo espaço para a evolução da moralidade autônoma.

Concluimos, desse modo, que os participantes classificados como Nível 1, além de não considerarem a intenção do ato/delito, apresentam como opção de punição as sanções expiatórias severas (bater/castigo) ou leves (brigar), vigorando sobre seus juízos a autoridade materna. No Nível 2, os participantes consideram a intenção do ato/delito e julgam que a sanção não é praticada por condição da criança pequena, conduzindo desse modo a optarem pela justiça por igualdade. Os participantes do Nível 3 de desenvolvimento, além de considerarem a intenção do ato/delito e julgarem a sanção desnecessária por condição da criança pequena, que precisa ser alimentada, também utilizam a justiça por igualdade e/ou por equidade para reestabelecer a falta e fazem uso da justiça distributiva.

Item 8

De acordo com o interrogatório, verificamos como se apresentam os possíveis conflitos entre o sentimento de justiça (igualdade) e a autoridade.

Contamos uma história sobre uma mãe que divide tarefas domésticas para os dois filhos realizarem. Porém, um dos filhos não faz a sua tarefa e vai para a rua brincar. Diante disso, a mãe manda o filho que ficou em casa fazer toda a tarefa, a dele e a do irmão. Perguntamos para os nossos participantes: o que o filho que ficou em casa respondeu para a mãe e por quê? Ele deveria ou não fazer a função do irmão que foi brincar e por quê? A mãe estava certa ou errada com essa atitude e por quê? Quando a mãe manda o filho fazer algo, deve-se fazer e por quê? (Apêndice B).

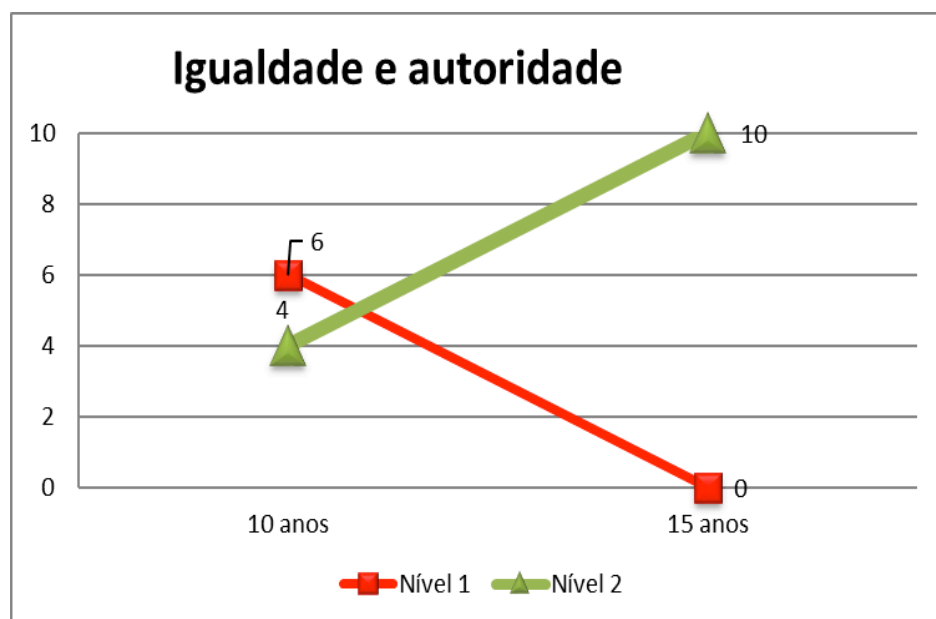


Figura 8. Resultados dos Níveis de Respostas do Item 8.

De acordo com os dados demonstrados na Figura 8, seis dentre as crianças de 10 anos encontram-se no Nível 1 (Heteronomia) e quatro estão no Nível 2. Diferentemente, todos os participantes de 15 anos encontram-se no Nível 2 (Transição).

Os resultados acima constatados estão de acordo com os pressupostos psicogenéticos, pois houve uma evolução do desenvolvimento moral nos adolescentes,

porém, assim como em outros itens avaliados, constatamos um número expressivo de participantes de 10 anos em heteronomia e uma ausência do nível de autonomia moral.

A história contada no item 8 põe em conflito a necessidade de igualdade com a autoridade adulta. Piaget (1932/1994) encontrou em suas pesquisas uma evolução nítida em relação à idade. Enquanto as crianças menores têm uma predominância da autoridade, avaliando como justo o que foi mandado, os maiores optam pela igualdade e avaliam como injusta a ordem dada pela mãe. Distinguiram três grandes etapas no desenvolvimento da justiça distributiva ou igualitária em relação à autoridade adulta. Na primeira etapa, prevalece a justiça retributiva em que a justiça não é diferenciada da autoridade das leis, e a criança avalia como justo o mando do adulto. Essa primeira fase é caracterizada assim pela ausência da noção de justiça distributiva, uma vez que esta implica certa autonomia e libertação em relação à autoridade adulta.

Na segunda fase, desenvolve-se o igualitarismo, e em caso de conflitos, a justiça distributiva opõe-se à obediência e à sanção. Por fim, na terceira etapa, surge a noção mais refinada de justiça, denominada equidade, a qual consiste em considerar as condições particulares de cada situação e não somente buscar no todo a igualdade.

Para os participantes classificados como Nível 1, a necessidade de obediência à figura materna sobressaiu sob a igualdade. Para caracterizar o julgamento dos participantes classificados como Nível 1, ou seja, com o pensamento mais heterônimo, exemplificaremos com o trecho da resposta abaixo:

Ti (10 anos) O que o André respondeu à mãe? **Ele aceitou.** Por quê? **Porque não pode desobedecer à mãe, ainda mais ao pai que é mais bravo.** E ele deveria ou não fazer a função do Paulo? **Deveria.** Por quê? **Porque a mãe mandou ele fazer, se ele não obedecer à mãe, a mãe vai bater nele e ele vai**

ficar um ano sem brincar com brinquedo, nem assistir televisão. A mãe estava certa ou errada em mandar o André fazer a tarefa do Paulo? **Certa.** Por quê? **Porque o filho não pode desobedecer.** Quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer? **Deve.** Por quê? **Porque a mãe tem muitos afazeres, às vezes tá cansada e a gente tem que fazer.**

Diante da amostra da pesquisa, quatorze participantes obtiveram o Nível 2 de classificação para o referido item. Esse resultado demonstra a transição no modo de pensar entre a heteronomia e a autonomia moral. Ainda aprisionados pelo respeito à autoridade materna, já dão indícios em suas respostas de certa libertação desse modo de respeito unilateral.

Dentre essas novas tendências em seus juízos, já vigora o princípio de igualdade. A ordem da autoridade é avaliada como injusta e deve-se buscar a justiça. A maioria (doze) afirma que o personagem não deve fazer o serviço do irmão, buscando assim a justiça distributiva.

Em contrapartida, na última pergunta do item 8, treze dos quatorze participantes do Nível 2 afirmaram que, quando a mãe manda o filho fazer algo, ele deve fazer reafirmando a necessidade da obediência e o respeito pela autoridade materna, característica ainda não vencida pelo pensamento heterônimo. Apenas um participante diante da pergunta: Quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer? respondeu que “**depende**” e justifica: “**Se for justo. Se ela dividir as tarefas cada um deve fazer sua parte. Mas se ela pedir algo pra mim, só pra mim, eu devo fazer porque também pedirei algo a ela, é recíproco**”. Detectamos em tal declaração a presença não mais de respeito à autoridade, mas de cooperação e respeito mútuo entre filhos e mãe.

A seguir demonstraremos com o trecho extraído da entrevista de um participante, classificado como Nível 2, o pensamento transitório:

Gut (15 anos) O que o André respondeu à mãe? **Vou fazer só a minha parte.** Por quê? **Porque o outro irmão desobedeceu e saiu pra rua pra brincar.** E ele deveria ou não fazer a função do Paulo? **Acho que não.** Por quê? **Porque a mãe deu a ordem e cada um deve fazer a sua parte.** A mãe estava certa ou errada em mandar o André fazer a tarefa do Paulo? **Errada.** Por quê? **Porque ela colocou uma regra e o Paulo não cumpriu.** Quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer? **Deve.** Por quê? **Para conquistar ela e ganhar mais confiança.**

Notamos que diante dessa prova, não encontramos nenhuma resposta que invocasse o princípio de equidade. Como já salientamos, essa é uma noção mais refinada de justiça, característica do pensamento autônomo, porque implica uma progressiva libertação da autoridade adulta e uma compreensão da diferenciação entre a lei e a justiça. Chegamos a encontrar participantes compatíveis com o Nível 2 de desenvolvimento que julgam, considerando o igualitarismo, o qual se baseia na reciprocidade pura, e priorizam a justiça em detrimento da obediência à autoridade. Porém ainda não são capazes de julgar pelo princípio da equidade que demanda análise das situações particulares da pessoa em conflito.

Em se tratando de sujeitos com TDAH, avaliamos o resultado do total da amostra em nível 2 de desenvolvimento como positiva sob a perspectiva de que os sujeitos, apesar de questionarem a ordem da autoridade, ainda resguardam o respeito à autoridade materna e essa referência pode ser um ponto importante de proteção no processo de desenvolvimento dessa população.

Concluimos, portanto, que para os sujeitos classificados no Nível 1, há grande necessidade de obediência à figura materna em detrimento à igualdade. Para os participantes do Nível 2, já vigora o princípio de igualdade, onde a ordem da autoridade é avaliada como injusta, porém há ainda o respeito pela autoridade materna.

5.2 Resultados dos NGDM (Nível Geral de Desenvolvimento Moral)

Com o objetivo de apresentar os níveis gerais alcançados pelos participantes dessa pesquisa, passaremos agora a analisar a Figura 9, que apresenta os resultados das crianças de 10 anos e dos adolescentes de 15 anos.

Vale ressaltar, como descrito no capítulo de metodologia, que o NGDM corresponde ao nível alcançado pelo participante no IANDM e esse dado resultou do agrupamento dos NRIE (Níveis de Respostas ao Item Específico) dos oito itens, existindo uma divisão de NGDM em seis níveis, sendo eles o IA, IB; IIA, IIB; IIIA, IIIB.

Verificamos, de acordo com a figura 9, que quatro (40%) crianças de 10 anos alcançaram o Nível IA (heteronomia), duas (20%) o Nível IB (heteronomia) e as outras quatro (40%) crianças, apresentaram o Nível IIA (transição).

Dos participantes de 15 anos, dois (20%) atingiram o Nível IB (heteronomia), sete (70%) alcançaram o Nível IIA (transição), e apenas um participante (10%) alcançou o Nível IIB (transição).

Constatamos, ao compararmos as duas idades dos participantes dessa pesquisa, que houve um aumento do Nível IIA nos adolescentes de 15 anos, e que o nível IB se manteve igual para as duas idades (dois participantes de cada idade). Não verificamos

nenhum participante de 15 anos no nível IA, enquanto houve apenas um participante dessa idade classificado como Nível IIB, o mais evoluído encontrado na amostra.

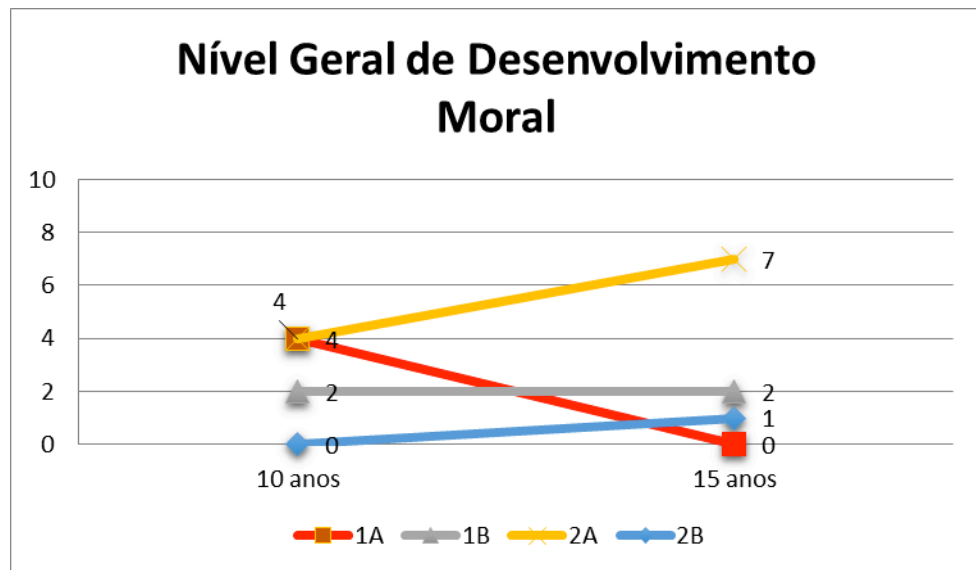


Figura 9. Nível Geral de Desenvolvimento Moral.

Devemos ressaltar que não constatamos, em nossos resultados, nenhum participante de 15 anos classificado no NGDM como Nível III, que corresponde a fase de desenvolvimento da autonomia. Nesse nível de desenvolvimento, a regra não é mais exterior, mas fruto de consentimento mútuo e de uso racional das consciências envolvidas.

A ausência de participantes classificados na última fase do desenvolvimento moral, a autonomia, nos instiga a pensar o porquê da lacuna desse estágio em um público com idade de 15 anos. Diante dessa constatação, pensamos em algumas questões, tais como: quais aspectos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade podem estar relacionados com a ausência do pensamento autônomo da amostra pesquisada? Os participantes dessa pesquisa estão sendo influenciados por estados psicológicos alimentados pelo egocentrismo e pela coação em suas relações sociais e familiares?

Quais seriam os resultados de novas pesquisas realizadas com diferentes portadores de TDAH, de diferentes sexos, utilizando o IANDM?

Embora não seja o objetivo do atual trabalho responder a essas questões, acreditamos que tais indagações são pertinentes para compreender aspectos do processo de desenvolvimento moral e do próprio transtorno estudado, e nos mostra que este assunto é um terreno profícuo para novas pesquisas, além de abrir possibilidades para novos estudos sobre essa temática.

Gostaríamos, nesse momento, de apresentar os resultados do NGDM de duas pesquisas que utilizaram o mesmo instrumento que nós, porém estudaram públicos sem transtorno de desenvolvimento.

Com resultados distintos dos nossos, Pessoti (no prelo) utilizou o IANDM como um dos instrumentos para investigar a relação entre nível de desenvolvimento moral e trapaça por meio de um jogo de regras com os públicos de 5, 10 e 15 anos. O NGDM encontrado nas crianças de 5 anos foi em sua totalidade nível I do desenvolvimento moral. Destes, 50% atingiu o nível IA e 50% o nível IB. Quanto aos participantes de 10 anos, houve um expressivo crescimento do nível II, com 75% da amostra situado entre os níveis IIA (60%) e IIB (15%) e apenas 25% estão no nível I (10% IA e 15% IB).

No que tange aos participantes de 15 anos, a pesquisadora encontrou os três níveis de desenvolvimento propostos. Entretanto, nessa amostra não existem participantes em nível IA. Contudo 10% (n=2) deles deram respostas referentes ao nível IB, 40% (n=8) ao nível IIA, 40% (n=8) ao nível IIB e 10% (n=2) ao nível IIIA.

Queiroz (2014) também utilizou o IANDM como um dos instrumentos para investigar o nível de desenvolvimento moral e sua relação com o nível de desenvolvimento cognitivo em crianças de 7 e 10 anos em situação de vulnerabilidade

social. Os resultados referentes ao NGDM com crianças de 7 anos apontam que 70% da amostra encontrava-se no nível I (10% IA e 60% IB) e os demais 30% estão no nível II (20% IIA e 10% IB). No que tange aos participantes de 10 anos, a pesquisadora encontrou resultados mais evoluídos que os nossos, sendo que apenas 10% da amostra estão no nível IB e 90% encontra-se no nível II (50% IIA e 40% IIB).

De modo geral, podemos asseverar que houve uma evolução nos resultados dos Níveis dos adolescentes em detrimento das crianças, independente das características dos sujeitos, confirmando assim os pressupostos piagetianos discutidos durante esse capítulo. O autor nos deu embasamento para afirmarmos e confirmarmos, com os nossos dados, que há progressão no desenvolvimento moral da heteronomia rumo à autonomia com o passar dos anos devido ao desenvolvimento intelectual, às experiências pessoais e às trocas sociais mais igualitárias. Contudo, devemos admitir que os resultados encontrados em nossa amostra apresentam-se em defasagem com relação aos encontrados em outras pesquisas (Queiroz, 2014; Pessoti, em andamento).

Os resultados obtidos nas oito provas analisadas no IANDM demonstraram as duas morais supracitadas. Vimos que a heteronomia ou “moral provisória” é balizada pelas relações de coação dos adultos e das crianças mais velhas, pelo realismo moral que favorece a atribuição da responsabilidade objetiva, pelo egocentrismo infantil, pelo respeito à norma, como algo sagrado e imutável, à escolha de sanções expiatórias e à atribuição de princípios de justiça retributiva, fundamentados na autoridade, a efetiva lei moral. Enquanto a autonomia desenvolve-se a partir das relações de cooperação e respeito mútuo entre crianças e até mesmo entre adultos e crianças promovendo a igualdade de condições e possibilitando assim surgir o princípio de justiça baseada na igualdade (justiça distributiva e justiça por equidade), das escolhas de sanções por

reciprocidade ou, até mesmo, com ausência de punição sendo esta substituída por repreensão verbal e explicação, posto que a prevenção da reincidência já pode ser alcançada retirando-se a punição.

5.3 Resultados NRI e NGDM

Itens	Idades											
	10 anos						15 anos					
	NRI											
	Nível I		Nível II		Nível III		Nível I		Nível II		Nível III	
Item 1	10		0		0		6		4		0	
Item 2	10		0		0		6		4		0	
Item 3	10		0		0		10		0		0	
Item 4	6		0		4		5		0		5	
Item 5	10		0		0		4		4		2	
Item 6	7		3		0		5		5		0	
Item 7	2		6		2		1		5		4	
Item 8	6		4		0		0		10		0	
NGDM	IA	IB	IIA	IIB	IIIA	IIIB	IA	IB	IIA	IIB	IIIA	IIIB
	4	2	4	0	0	0	0	2	7	1	0	0

Figura 10. Quadro Geral de Resultados

No quadro acima agrupamos os resultados dos NRI (Nível de Resposta ao Item) e dos NGDM (Nível Geral do Desenvolvimento Geral) dos participantes dessa pesquisa.

É relevante observar, nos resultados do NRI, a incidência de sujeitos de 10 anos classificados como nível 1 e dos participantes de 15 anos, embora nesta amostra, tenha aumentado a incidência nos níveis 2 e 3.

De modo análogo, podemos constatar no NGDM que a maioria dos participantes de 10 anos encontra-se no nível I (A e B) e nos de 15 anos, em sua maioria, predomina

o nível II A. Chama-nos a atenção, como mencionado anteriormente, que não encontramos nenhum sujeito no nível III, ou seja, de autonomia.

Tentaremos, neste momento, trazer para o leitor, diante de tais resultados e suas análises, quais foram os pontos que permitiram níveis de desempenho menores ou mais heterônomos para ambas as idades.

Nos participantes de 10 anos, os itens com os resultados mais heterônomos (100% nível 1) foram: 1, 2, 3 e 5. Podemos apontar que no que tange ao item 1, (consciência e prática das regras) e ao item 2 (justiça entre crianças), as respostas predominantemente declararam que esses sujeitos julgam que a regra deve ser respeitada em sua sacralidade e, portanto, não pode ser alterada, ou seja, a regra é boa porque está de acordo com a tradição e não porque é fruto de acordo mútuo. Nos itens mencionados, encontramos também respostas de justificativa apoiadas em argumento circular, no qual ainda não se sabe o porquê de se emitir aquele juízo. Desse modo, foram avaliadas com valor negativo.

Em relação ao item 3 (responsabilidade objetiva e subjetiva), apesar da maioria (7) considerar a intenção do personagem contida no ato, distinguindo o acidente não intencional daquele que é proposital, os participantes, justificam as suas respostas sustentados em realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva, pois julgam que a coação adulta é responsável para avaliar os atos, ou seja, o personagem mais culpado é aquele que quebrou uma xícara, pois desobedeceu à regra da mãe, ao invés de justificarem pela intenção do ato ou então pela possível quebra nas relações de reciprocidade ou respeito mútuo.

No item 5 (mentira), quanto à natureza da mentira, observou-se que os participantes se dividem, avaliando a mentira como uma informação irreal, portanto

não verdadeira ou então não distinguem a mentira como ato intencional do erro, que é involuntário, agrupando, frequentemente, as duas realidades sob o mesmo termo de mentira. Em relação ao conteúdo das mentiras e as suas consequências, julgaram, comumente, baseados em responsabilidade objetiva e realismo moral, focando no resultado material e avaliando a regra de não mentir sob este único ponto de vista, ao invés de avaliarem as intenções do ponto de vista da própria moral.

Em se tratando dos participantes de 15 anos, os itens com resultados mais heterônomos, em que a maioria dos participantes alcançaram o nível 1, foram: itens 1, 2, 3, 4 e 6.

De maneira análoga aos participantes de 10 anos, nos itens 1 e 2 os adolescentes (seis) se submetem às regras prescritas, mantendo em seu íntimo o respeito místico pela regra seja porque elas são eternas ou então devidas à autoridade. Quanto ao item 3 (responsabilidade objetiva e subjetiva), verificamos que todos os sujeitos (10) estão classificados no nível 1 embora todos considerem a intenção contida na ação do personagem. A justificativa para a classificação no nível mais primitivo do desenvolvimento moral recai sobre o tipo de respeito, fundamentalmente, unilateral à regra materna e a predominância de realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva.

O item 4 avalia problemas relativos ao roubo, objetivando principalmente verificar se o participante leva em conta a intenção ou o resultado material. Chama-nos a atenção o fato de que a metade (cinco) dos adolescentes foram classificados no nível 3 (autonomia), discriminando as intenções egoísticas dos roubos bem intencionados. A outra metade dos participantes apresentaram o nível 1 (heteronomia). Neste caso, os

mesmos não consideram a intenção contida no ato do personagem, além de considerarem o roubo um delito, independente do dano provocado.

No item 6, que avalia a sanção expiatória e sanção por reciprocidade encontramos a metade dos participantes classificados como nível 1. Tal resultado demonstra que a expiação constitui uma necessidade moral, quando a punição ainda é justa e necessária para prevenir a reincidência e quanto mais severa, mais eficaz para que o sujeito aprenda a cumprir o seu dever.

Diante dos resultados alcançados pelos participantes desta pesquisa, deparamo-nos com a ausência do nível III no NGDM. Tal constatação nos leva a refletir, diante dos aspectos morais mencionados na discussão acima, que os sujeitos, sejam crianças ou os adolescentes, submetem em menor ou maior grau, às regras prescritas, mas essas permanecem exteriores às consciências dos indivíduos, não transformando verdadeiramente o seu julgamento. Nesse ponto, Piaget nos adverte que a consciência da regra é o passo para a autonomia, e para tanto, as relações sociais e familiares, permeadas pelo respeito mútuo e pela cooperação, possibilitam essa aquisição.

Por fim, podemos afirmar, a partir dos resultados obtidos, que os nossos objetivos de pesquisa foram atingidos e com isso conseguimos responder às nossas questões fundamentais que formaram o problema de pesquisa.

Também podemos dizer que a hipótese inicial de pesquisa se confirmou, posto que como escrevemos acima, o TDAH compromete o desenvolvimento moral, quando comparamos os resultados obtidos através dessa amostra com aqueles obtidos com os estudos realizados por Piaget.

6. Considerações Finais

Cabe, nesse momento, fazermos algumas considerações sobre esta pesquisa que não encontraram espaço no decorrer da estrutura metodológica anterior. Traremos ao leitor impressões adquiridas, principalmente no contato com o ambulatório de TDAH onde realizamos a coleta de dados e com os sujeitos de pesquisa e seus familiares. Além de buscarmos realizar uma articulação dos resultados obtidos e certas colocações sobre o TDAH.

É necessário compartilhar a preocupação inicial em realizar essa pesquisa com sujeitos diagnosticados com TDAH, utilizando o IANDM, pois segundo a literatura, essa patologia pode provocar desinteresse, falta de concentração e inquietação devido aos sintomas que lhe são decorrentes, o que dificultaria e comprometeria a coleta de dados.

O referido instrumento já tinha sido utilizado em pesquisa anterior a essa e demonstrava, segundo Pessoti, ser um instrumento de aplicação demorada devido à quantidade de itens a serem investigados. Por isso, antes de definirmos o objetivo desta dissertação, tivemos a oportunidade de realizar um estudo piloto com sujeitos diagnosticados como portadores de TDAH, porém com o número reduzido de participantes (quatro), verificando positivamente a viabilidade do estudo.

Diante da abertura do ambulatório de Pediatria do HUCAM-UFES para que realizássemos nossa pesquisa, ficamos diante dos prontuários dos pacientes atendidos para que fizéssemos o levantamento e contatássemos as famílias. Retratamos certa dificuldade no que diz respeito aos contatos com as mesmas, pois muitas vezes, os telefones e endereços registrados nos prontuários não serviam para o contato com os responsáveis pelos pacientes. À medida que conseguíamos falar com a mãe e/ou

responsável pela criança, tentávamos agendar um encontro com a/o mesma (o), porém, em alguns casos, tivemos algumas dificuldades como: falta de dinheiro para pagar a passagem até o hospital, a desistência do tratamento da criança/adolescente por causa da morosidade de processos de atendimento na rede pública de saúde. Entretanto, na maioria dos casos em que conseguíamos agendar o encontro, as mães se mostravam confiantes de que a participação dos seus filhos na pesquisa pudesse ajudá-los de alguma maneira.

A maioria das mães que acompanhava os filhos e os sujeitos entrevistados demonstrava o desejo de que aquele encontro fosse remarcado, ou seja, que houvesse atendimento psicológico, porém eu deixava claro que aquele seria nosso único encontro com objetivo de coletar dados para um estudo acerca do transtorno de seus filhos e quanto era importante a vinda deles para compreendermos melhor o TDAH e assim contribuir para o tratamento.

Muitas mães relataram cansaço e desânimo, pois o tratamento de seus filhos esbarra em encaminhamentos infinitos, tanto para confirmação do diagnóstico, psicodiagnóstico, como para o tratamento, que, como já discutido, deve ser multiprofissional. A situação de exaustão se agrava, segundo o relato das mesmas, diante da enorme demanda que essas crianças e adolescentes imprimem na vida de todos da família, principalmente das mães que, na maioria das vezes, têm que conciliar a criação e a educação de muitos filhos, netos, filhos dos filhos, trabalho, vida escolar dos filhos, tratamento na rede pública de saúde, etc.

Outro fato que devemos ressaltar é o relato unânime dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa sobre o uso do metilfenidato, medicamento usado no tratamento do TDAH. Todos os sujeitos dizem não gostar de usar o medicamento, pois o mesmo causa

sintomas desagradáveis como: dor no estômago, sonolência, irritabilidade, agitação, mal estar ocular, tontura, náusea. E quando eu perguntava sobre algo de bom, como por exemplo, aumentar a atenção, melhorar a concentração e o desempenho escolar, eles diziam não perceber nada de bom, principalmente os adolescentes; a maioria desses sujeitos dizia que não querem tomar mais medicação.

Devemos destacar ainda um fato que pode ter comprometido os resultados desta pesquisa: a falta de informação acerca do diagnóstico definitivo nos prontuários. Mesmo assim, utilizamos esses participantes pelo fato de atender ao pré-requisito da idade.

Gostaria de compartilhar algumas passagens relevantes com o leitor que me chamaram atenção, seja por suas histórias de vida, pelos relacionamentos familiares e sociais e por outras patologias presentes associadas ao TDAH. Enfim, devo confessar que o encontro com as crianças e os adolescentes no ambulatório do HUCAM trouxe-me a complexidade existente no processo do adoecimento, que nesse caso é o TDAH e nos fatores que estão relacionados ao mesmo, enredamentos nada simples, desde o diagnóstico, ao manejo profissional e familiar, até o seu tratamento.

Primeiramente quero apresentar o Antônio, de 10 anos, chegou trazido pela tia dizendo que não queria estar ali porque médico é tudo chato e “pega no pé”. Dizia também que não gostava da escola, pois a professora “pegava muito no pé”. Questionei o que era “pegar no pé” e ele disse que é fazer muitas perguntas, ficar na “cola” dele. Eu disse que não se tratava disso ali. A entrevista iniciou e Antônio demonstrou falta de paciência diante das perguntas, respondendo às questões rapidamente, não aguardava nem eu perguntar uma por uma. Por exemplo, no item 3 eu contava a história e perguntava: “As duas crianças são igualmente culpadas ou uma é mais culpada do que a

outra”? Ele já respondia: “Sim uma é mais culpada, o Henrique, porque ele pegou os doces e desobedeceu à mãe”. E assim prosseguia com os demais itens. A criança relatava para mim que é muito rápido, que gosta de fazer os exercícios em sala de aula logo e terminar para conversar com os amigos.

Outra questão que chamou atenção foi que essa criança, em seus relatos, demonstrava muita agressividade, dizia que já sabe o que quer fazer quando crescer: MATAR, eu perguntava como e ele dizia: sendo polícia! Disse que já pegou em uma arma e eu perguntei de quem era? Ele disse que era do guarda da escola e que infelizmente não tinha balas, pois se tivesse ele teria matado o próprio guarda, para ele ver como é bom matar pessoas. Após acabarmos a entrevista, Antônio disse que o encontro não havia sido chato e não demonstrava mais a resistência do início. Solicitou-me mexer no meu celular para ver o facebook e eu deixei, ele me mostrou em sua página cenas de pornografia.

Ao final do atendimento, consultei o prontuário dessa criança e lá encontrei relatos de maus tratos maternos, exploração infantil e uma possível esquizofrenia da mãe. De acordo com a acompanhante, a mãe de Antônio não o leva para o tratamento desde novembro de 2013. Encaminhei a tia para conversar com a assistente social e a enfermeira responsável pelo setor.

Outro atendimento que gostaria de dividir com o leitor foi com o Felipe de 15 anos. Chegou acompanhado da mãe e, já em um primeiro momento, falou que não gosta da escola e que estava na 5ª série do ensino fundamental. Perguntei se ele pensa no futuro, em trabalhar, ele me disse que trabalha em uma borracharia e está feliz. Disse que gosta mesmo é de namorar, conquistar mulheres e que faz sexo desde os 10 anos de idade. No momento desse relato, ele olha pra mãe e diz: “Lembra mãe quando eu transei

pela primeira vez lá em cima da laje”? E complementa: “Ah doutora, mamãe passou açúcar em mim”!

Perguntei se ele usava preservativo. Além de afirmar que no posto de saúde era distribuído gratuitamente, ele sorriu e disse que não dá para usar camisinha de posto de saúde porque na hora da transa, quando ele abrisse a camisinha, a menina iria dizer que estava transando com um pobre.

Disse também que dirige sozinho carro e moto. Questiono sobre a lei que não permite que pessoas de 15 anos dirijam sem carteira, ele diz que dirige bem e que não vai dar nada. Eu pergunto: e se acontecer um acidente, se ele prevê o que pode acontecer? Ele diz que sua mãe e pai podem ir presos, mas isso não vai acontecer. E se for pego em uma blitz? Ele diz: Passo direto em blitz! E se um dia você for parado, o que vai dizer? “Que roubei o carro, para safar meus pais”. Reafirmo que ele está infringindo uma lei, uma regra e pergunto o que seu pai diz disso? Ele respondeu que o pai é pior, mais criança do que ele. Disse ainda que os dois, pai e filho se divertem juntos, e que o pai já deu um carro para ele.

Continuando a exposição de alguns exemplos curiosos ocorridos durante nossa coleta de dados, apresento uma criança de 10 anos, com um senso de justiça bem desenvolvido, percebido durante a aplicação do instrumento. Ao finalizarmos a entrevista, a mãe de Luís Felipe nos falou das dificuldades que passa com seu filho. Segundo ela, a criança também tem diagnóstico de TOD (Transtorno Opositor Desafiador), uma das comorbidades do TDAH mais comuns. Pedi que ela contasse as situações em que ele desafiava e ela disse que era diante de chacotas feitas pelos colegas da escola, que, segundo minha leitura, em situações de Bullying, seu filho revidava com

violência. Relatou também situações de comportamentos agressivos em casa quando suas irmãs mais velhas brigam com ele. Diante dessa fala da mãe, Luís Felipe disse:

“eu entrei com o chinelo sujo em casa e sujei o chão por onde passei, daí minha irmã gritou comigo e eu disse que não sabia que o chinelo estava sujo e que eu ia limpar, falei mas ela continuou gritando comigo”.

Questiono-me o quanto o diagnóstico de TDAH e TOD imprime uma explicação de comportamentos agressivos. Diante desta criança inteligente e com aguçado senso de justiça, percebemos que não são contextualizados os demais fatores que fizeram com que ele agisse agressivamente. As situações de violência vivenciadas por essa criança a fazem também agir do mesmo modo. Disse à mãe que seu filho compreendia bem tudo a sua volta e que precisavam escutá-lo, respeitá-lo e fazê-lo refletir sobre as consequências de seus atos e vice-versa.

A mãe também relatou que seu filho tem diagnóstico de TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo), pois ele não consegue ver os objetos como roupa, produtos na prateleira do supermercado “fora do lugar”. Perguntei à criança o que era isso e ela me disse que se sente muito mal e incomodado quando vê as coisas fora de ordem e precisa organizar tudo o que vê. Diz que na escola demora uma hora para organizar os materiais em cima da mesa e relatou todo o ritual realizado por ele. Diante dessa situação, solicitei encaminhamento para a psicóloga do hospital.

Quanto aos adolescentes entrevistados, apresento um breve recorte da história de vida de um menino de 15 anos. Esse contou-me já no início do encontro que era casado com uma mulher de 24 anos e que seria pai de um menino, pois sua mulher estava grávida de 5 meses, e que ela já tinha duas filhas de outra relação. Disse-me que havia parado de estudar e procurava um emprego. Perguntei quem sustentava a família e ele

respondeu que a mulher. Dois fatos me intrigaram, um deles é que o adolescente ria de tudo que era dito sobre a própria vida, sem demonstrar nenhuma preocupação e a outra situação era a posição da mãe, responsável legal por ele, de completa anestesia. Ela não falava nada, olhava para mim e seu olhar não transmitia nenhum posicionamento. Penso se ela sempre agiu assim ou então desistira em algum momento desse filho. Conversando com a enfermeira do setor, ela disse que ele trabalha para o tráfico e que há dúvidas se o filho que a mulher espera é dele mesmo ou do ex-companheiro que é traficante e está preso. Disse ainda que a mãe do adolescente atendido também era casada com um traficante, ou seja, o pai desse adolescente era traficante e que já havia desistido do filho.

Elencando possíveis variáveis que estão relacionadas ao desenvolvimento da moralidade, Araújo (1993) em sua pesquisa de mestrado, encontrou resultados que indicam que o julgamento moral das crianças estudadas não foi influenciado pelo nível socioeconômico e afirma embasado em Kohlberg (1969) que a variável sócio econômica não tem papel relevante para o desenvolvimento moral, mas sim o tipo de interações e de papéis sociais assumidos. Assim sendo, reafirma-se a importância das trocas sociais no desenvolvimento moral em detrimento das condições sócio econômicas.

Ainda buscando compreender as variáveis que influenciam no desenvolvimento moral dos sujeitos com TDAH, encontramos o trabalho de Colambani, Martins e Shimizu (2014). As autoras questionam se o diagnóstico do TDAH e seu respectivo tratamento podem prejudicar o desenvolvimento autônomo na criança. Segundo as mesmas, se o TDAH é considerado um transtorno neurobiológico, uma disfunção química cerebral, então não se trata de um “defeito” de personalidade ou de caráter,

muito menos é consequência de má educação familiar ou dificuldade no relacionamento escolar. É considerada, assim uma doença neurológica que desculpabiliza a todos, e a “culpa” recai somente sobre a criança, pois ao ser diagnosticada, a doença passa a pertencer a ela, ao seu mecanismo neurobiológico que se encontra alterado, deixando de lado a contextualização do meio e das relações vivenciadas pela criança.

Tal problematização é pertinente devido à situação atual de diagnóstico do TDAH, o qual é basicamente clínico, pela importância dada pela escola e pela mídia, assim como pelo tratamento que, na maioria das vezes, é apenas medicamentoso, sem a preocupação com os demais aspectos desse sujeito. É preciso pontuar que de modo algum, posicionamo-nos banalizando a existência desse transtorno que, como pudemos constatar com os nossos sujeitos de pesquisa e com a revisão de literatura, há prejuízos físicos, mentais e sociais advindos do TDAH.

A discussão trazida por Colambani et al (2014) é uma das facetas da problematização desse transtorno que vem contribuir para pensarmos o processo desde o diagnóstico e tratamento, envolvendo todos os atores que participam da problemática, seja a criança, a família, o professor, a escola, o médico, o psicólogo, a sociedade, a fim de se ampliar e tornar mais responsável o cuidado sobre esse tema.

Quanto ao diagnóstico e tratamento do TDAH, Colambani et al (2014) discutem que os mesmos têm a capacidade de produzir, devido ao modo como são realizados, a coação na criança, pois é o que ocorre quando se patologiza a criança e transmite para a esfera médica questões que são também sociais. Subjacente ao termo coação, há um argumento de autoridade, em que uma das partes se submete a outra, restringindo, desse modo, a compreensão e o desenvolvimento autônomo da criança.

Já discutimos anteriormente como o TDAH está vinculado à indisciplina e à desobediência às regras. O tratamento medicamentoso pretende, segundo a discussão realizada pelas autoras citadas anteriormente, conter tais comportamentos, ou seja, colocar limites. Entretanto, essa terapêutica isolada não favorece o desenvolvimento de sujeitos autônomos, que devem pensar e ter consciência dos seus julgamentos e atos.

La Taile (1999) contribui para essa discussão à medida que propõe que o limite deve existir na educação das crianças, porém esse não tem que ser associado necessariamente à contenção, à obediência e ao respeito pela autoridade cega, mas a um espaço em que se favoreça a manifestação da criança nas relações com os demais, sem o medo de ser punida.

Piaget (1932/1994) propõe que o desenvolvimento moral da criança se dá devido à substituição do egocentrismo, da coação e do respeito unilateral pelas relações de cooperação e de respeito mútuo. Tal desenvolvimento só é possível se a criança vivenciar situações em que possa diferenciar, confrontar e coordenar o seu ponto de vista com os demais. Desse modo, devem estar presentes as relações igualitárias para que seja construída pela criança a noção racional do justo e do injusto, a qual começará a regular sua conduta moral.

Sabemos que a moral prescrita pela sociedade não é homogênea, pois há diferentes modos de relações sociais. Há as relações de coação e as relações de cooperação interferindo nas duas morais, de heteronomia e de autonomia. Segundo Piaget (1932/1994), o ideal é que a consciência evolua para a moralidade autônoma e que seja capaz de apreciar os valores das regras, uma vez que a moral não está nas regras, mas sim no princípio norteador de sua obediência, a reciprocidade.

O autor afirma que existe um paralelismo psicogenético entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento moral, assim tanto a moral como a lógica, são produtos da socialização do indivíduo, que por si só não teria como transformar seus equilíbrios funcionais em normas de conduta e de raciocínio, porque permaneceria egocêntrico.

A autonomia moral pressupõe a reciprocidade e a reversibilidade das operações lógicas. À medida que a criança é capaz de coordenar suas próprias ações com as dos outros é possibilitado a ela tomar consciência de suas ações, ao mesmo tempo em que é permitido compreender as normas sociais dentro de um sistema de relações. O indivíduo abandona os comportamentos egocêntricos e passa a ser altruísta, adquirindo responsabilidade consigo e com o outro.

Enquanto a heteronomia é mantida pelo egocentrismo e se vincula às relações de respeito unilateral, onde há obediência ao outro porque suas regras são pré-estabelecidas sem que haja uma discussão mútua, seja dos pais ou dos educadores com a criança ou adolescente. De acordo com o estudo realizado por Colambani et al (2014), pode-se equiparar a esse tipo de relação, a forma com que os diagnósticos e os tratamentos de TDAH são realizados. Tanto os pais como equipe de saúde e professores deixam a criança em uma posição submissa a uma imposição diagnóstica que controla e a enquadra a uma patologia que requer cuidados e tratamentos específicos por longo período de tempo.

Tal constatação pode ser verificada na coleta de dados, quando perguntávamos para os participantes se eles sabiam porque estavam fazendo tratamento naquele lugar; se sabiam o que era o TDAH; A maioria dos entrevistados não tinha a menor ideia do que se passava com eles. Sabiam que estavam ali porque alguém achava que eles não

iam muito bem, seja na escola ou no convívio em casa. Para o sujeito heterônomo são sempre os outros que sabem o que é bom ou mau. Há uma lei externa que os controla.

Sem o alcance da autonomia, ou seja, da possibilidade de refletir e dialogar sobre suas atitudes e até mesmo sua patologia, o desenvolvimento moral fica prejudicado, pois aumenta a tendência ao isolamento, à concentração a uma única perspectiva, prejudicando a capacidade de estabelecer relações de cooperação, fundamentais para o desenvolvimento operatório e para a construção do sistema de regras.

Os nossos resultados deflagram, de algum modo, tal afirmação, pois embora tenhamos verificado uma evolução com a idade nos níveis de desenvolvimento moral, inferimos que os participantes desta pesquisa, mesmo que estejam transitando entre as duas morais, apresentam muitas tendências do pensamento heterônomo, fato esse que pode ser confirmado nos resultados dos Níveis Gerais de Desenvolvimento Moral (NGDM), onde não encontramos os níveis III que apontam para a autonomia.

Diante da experiência vivenciada no HUCAM com o público pesquisado, podemos concluir que o TDAH requer muitos estudos, pois é uma patologia com sérios problemas no diagnóstico e na condução do tratamento. Como mencionado anteriormente (Caliman, 2008), existem outros quadros patológicos descritos no DSM-V que também apontam a manifestação de problemas relacionados à concentração, desatenção e impulsividade, situação essa que dificulta uma clareza e consonância na descrição do TDAH, tornando esse transtorno atrativo para muitos comportamentos e características que dele se apropriam.

Quanto ao tratamento, é muito visível a necessidade do investimento em uma rede multidisciplinar na prestação de atendimento a essas crianças e adolescentes e

também na assistência aos pais e aos professores. O tratamento apenas medicamentoso não é suficiente para dar conta da complexidade de sintomas de comportamentos e das relações sociais vivenciadas por esses sujeitos.

Assim sendo, acreditamos que esse estudo contribuiu para ampliar a discussão sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, pois utilizamos a perspectiva piagetiana sobre o desenvolvimento moral e, segundo nossa revisão de literatura, pudemos constatar uma lacuna de tal investigação com os sujeitos portadores do referido transtorno.

Considerando essas exposições, ressaltamos que pesquisas sobre os diversos aspectos do desenvolvimento, sejam eles morais, afetivos e cognitivos seriam de grande valia para a elaboração de trabalhos de investigação e intervenção, pois maiores esclarecimentos a respeito desses aspectos permitiriam que todos os envolvidos nesta problemática, ou seja, o paciente e sua família, o sistema educacional, os profissionais da saúde construíssem em suas práticas iniciativas que promovessem sujeitos mais “livres” não para fazerem o que quiserem, sem regras, mas em condição de considerarem o outro como a si próprio, pois a autonomia possibilita uma ética que corresponde ao bom convívio social.

7. Referências

- Alencar, H. M. (2003). *Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: gênese da participação em situações de humilhação pública*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Alencar, H. M. & Ortega, A.C. (2003). O método clínico no estudo da moralidade humana. Em: S.R.F. Enumo, S.S. de Queiroz, A. Garcia. (Org). *Desenvolvimento humano e aprendizagem, algumas análises e pesquisas* (p.121-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *DSM-V-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, U. F. (1993). *Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (D. Flakman, Trad.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Barkley, R.A. (1998). Attention-Deficit / Hiperactivity Disorders In: Mash & Barkley (org) *Treatment of Childhood Disorders*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade – (TDAH) Guia completo para pais, professores e profissionais de saúde*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Barkley, R.A. (2006). The Relevance of the Still Lectures to Attention-Deficit/ Hiperactivity Disorder: a commentary. *Journal of Attention Disorders*, 10(2),137-140.
- Bee, H. & Boyd, D. (2001). *A criança em desenvolvimento*. 12ª Ed. (Monteiro, C. Trad.). Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Benczik, E.B.P. (2005). *Crianças com Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Um estudo dos aspectos psicodinâmicos a partir do Teste de Apercepção Infantil (CAT-A)*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), São Paulo, Brasil.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília.

Carraher, T.N. (1998). *O método clínico usando os exames de Piaget*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez.

Caliman, L.V. (2008). O TDAH: entre funções disfunções e otimização da atenção. *Psicologia em estudo*, 13(3), 559-566.

Caliman, L.V. (2010). Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. *Psicologia Ciência e profissão*. 30(1), 46-61.

Colambani, F., Martins, R. A. & Shimizu, A. de M. (2014). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: a medicalização e a coação no desenvolvimento moral. *Nuances: estudos sobre a educação*. 25(1) 93-210.

Comte-Sponville, A. (2009). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Coutinho, G. (2009). Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 36(3), 97-100.

Conselho Federal De Psicologia - CFP. (2011). *A crescente medicalização de esferas da vida preocupa a psicologia*. *Jornal do Federal*, n.102, p. 8-9.

Delval, J. (2002). *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Eberstadt, M. (1999). Why ritalin rules. *Policy Review*, 94, 1-13.

Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo* 12(3), 531-540.

Fernandes, A. P. A.; Dell'Agli, B.A.V. & Ciasca, S.M. (2014). O sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH. *Psicologia em estudo*, 19(2), 333-344.

Folquitto, C.T.F. (2009). *Desenvolvimento psicológico e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): a construção do pensamento operatório*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Freitas, L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.

Freitag, B. (1992). *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. São Paulo: Papirus.

Goldstein, S. & Goldstein, M. (2003). *Hiperatividade-Como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança*. (Marcondes, B.C. Trad.). Campinas: Papirus.

Graeff, R.L. & Vaz, C.E. (2006). Personalidade de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por meio de Rorschach. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 22(3).

Harkot-de-La-Taille, E., & La Taille, Y. (2004). *A construção ética e moral de si mesmo*. Em: M. T. C. C. de Souza (Org.) *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo* (pp. 69-101). São Paulo: Casa do psicólogo.

Kant I. (1788/2002). *Crítica da razão prática* (V. Rohden, Trad.). São Paulo: Martins Fontes (Originalmente publicado em 1788).

Kohlberg, L. (1969). "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization." In David A. Goslin (ed.) *The Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.

La Taille, Y., Oliveira, M.K., Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias Psicogenéticas e discussão*. São Paulo: Summus.

La Taille, Y. de. (1999). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.

La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

Lepre, R. M. (1999). Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. *Nuances*, 5(5), 64-68.

Meira, M.E.M.(2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 135-142.

Missawa, D. D. A. (2006). *O jogo Mancala como instrumento de ampliação da compreensão das dificuldades de atenção*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil.

Moura, A.C.A., Sant'ana, M. T. P. ; Queiroz, S. S., & Garcia, A. (2005). Lei, família e escola: contribuições para a formação do juízo moral. In: Sávio Silveira de Queiroz; Antônio Carlos Ortega; Sônia Regina Fiorim Enumo. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem humana*. Vitória: GM Gráfica & Editora.

Organização Mundial de Saúde - OMS. (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artmed.

Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. Em: M. L. J. Contini, S. H. Koller & M. N. S. Barros (Org) *Adolescência e psicologia: concepções práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: CFP.

Palacios, J. & Oliva, A. (2004). A adolescência e seu significado evolutivo. Em: C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios, & Colaboradores (Orgs) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Vol.1. Psicologia Evolutiva* (2ªed., D. V. Moraes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Peixoto, A.L.B. (2006) “*TDAH, quem realmente o tem?*” *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na criança escolar: uso dos critérios diagnósticos e tratamento proposto pelos profissionais de saúde mental*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil.

Pessoti, A.M. (2010). *Juízo moral e trapaça: um estudo com criança de 5 e 10 anos*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil.

Pessoti, A.M. (em andamento). *Desenvolvimento Moral e Trapaça: um estudo com crianças e adolescentes*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil.

Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Originalmente publicado em 1932).

Piaget, J. (1954/1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: G. Delahanty & J. Perrés (Orgs.). *Piaget y el psicoanálisis*. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana, p.181-287. (Originalmente publicado em 1954).

Piaget, J. (1964/2007). *Seis estudos de psicologia*. (Magalhães, M.A., trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Originalmente publicado em 1964).

Piaget, J. (1975). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record.

Pylro, S. C. (2012). *Avaliação de noções operatórias em adolescentes com e sem indícios de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil.

Queiroz, S. S., 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.

Queiroz, D. S. de. (2014). *Cognição e moralidade: 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, Brasil.

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 não-publicada, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.

Rohde, L.A., Barbosa, G., Tramontina, S. & Polanczyk, G. (2000). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (suppl. 2), 7-11.

Rohde, L.A., Halpern, R. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *J. Pediatria* 80(2).

Rohde, L.A., Dorneles, B & Costa, A. (2006). Intervenções escolares no TDAH. Em N. Rotta, L. Ohlweiler e R. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar*, 365-374. Porto Alegre: Artmed.

Sena, S. da S. & Souza, L.k de. (2008). Desafios teóricos e metodológicos na pesquisa psicológica sobre TDAH. *Temas em Psicologia*, 16(2), 243-259.

Tugendhat, E. (1996). *Lições sobre ética* (Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Valle, T.G.M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Apêndice A. Autorização para utilização do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM).

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

Autorização para utilização do Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral (IANDM).

Autorizo a aluna Bruna Cipriano a utilizar o Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral (IANDM) criado e utilizado na dissertação de mestrado: “Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos” bem como na tese de doutorado: “Desenvolvimento Moral e Trapaça: um estudo com crianças e adolescentes” em sua dissertação de mestrado intitulada “Um estudo sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes com TDAH”.

Alice Melo Pessotti

Linhares, de de 2014.

Apêndice B. Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM)

IANDM		
Aspecto do desenvolvimento	Histórias	Perguntas
Consciência e prática das regras	<p>1. Qual o jogo que você conhece bem as regras?</p> <p>2. Você pode me ensinar como se joga o (nome do jogo mencionado)?</p> <p>3a. Você pode inventar uma nova regra?</p> <p>3b. Por quê?</p> <p>4a. O que aconteceria se você jogasse assim com os seus colegas?</p> <p>4b. Eles aceitariam?</p> <p>4c. Por quê?</p> <p>5a. E se for combinado antes de começar a jogar que aquela regra pode ser mudada, vale?</p> <p>5b. Por quê?</p> <p>6a. É uma verdadeira regra?</p> <p>6b. Por quê?</p> <p>7a. É uma regra como as outras?</p> <p>7b. Por quê?</p>	
Justiça entre crianças	<p>Mário (Maria) e Cláudio (Cláudia) estavam jogando o jogo da velha. Em um determinado momento, enquanto Mário (Maria) estava distraído, Cláudio (Cláudia) realizou duas jogadas consecutivas. Desse modo, Cláudio (Cláudia) não seguiu uma das regras do jogo, que é a de realizar apenas uma jogada por vez.</p>	<p>1. O que Cláudio (Cláudia) fez?</p> <p>2a. É certo ou errado o que Cláudio (Cláudia) fez? 2b. Por quê?</p>

	Cláudio (Cláudia) ganhou o jogo.	
Responsabilidade objetiva e subjetiva	<p>A) Um (a) menino (a), que se chamava João (Joana), está em seu quarto. É chamado (a) para jantar. Entra na sala para comer. Mas atrás da porta há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. João (Joana) não pode saber que há tudo isso atrás da porta. Entra: a porta bate na bandeja e “bumba!”, as quinze xícaras se quebram.</p> <p>B) Era uma vez um (a) menino (a) chamado (a) Henrique (Helena). Um dia, sua mãe, ao sair de casa, disse para Henrique (Helena) não pegar os doces do armário antes do almoço. Depois que a mãe saiu, Henrique (Helena) subiu em uma cadeira e estendeu o braço para pegar os doces. Entretanto, tentando apanhá-los, esbarrou em uma xícara, que caiu e se quebrou.</p>	<p>1. Os (As) garotos (as) são igualmente culpados ou então um é mais culpado do que o outro?</p> <p>2a. Qual dos dois é mais culpado? 2b. Por quê?</p>
Roubo	<p>A) Antônio (Antônia) encontra um (a) amigo (a) muito pobre. Esse (a) menino (a) lhe diz que não havia almoçado naquele dia porque em sua casa não havia nada para comer. Então, Antônio (Antônia) entra em uma padaria, mas, como não tem dinheiro, aproveita o momento em que o padeiro está de costas para roubar um pão. Sai depressa e dá o pão para o (a) amigo (a).</p> <p>B) Marcelo (Marcela) entra em uma loja. Vê sobre o balcão um estojo de canetinhas enorme e gosta muito dele. Então, enquanto a vendedora está de costas, Marcelo (Marcela) rouba o estojo de canetinha e foge logo em seguida.</p>	<p>1. Essas crianças são igualmente culpadas ou então um é mais culpada que o outra?</p> <p>2a. Qual das duas é mais culpada?</p> <p>2b. Por quê?</p>

<p>Mentira</p>	<p>A) Itamar (Thaís) mal conhecia os nomes das ruas e não sabia bem onde era a Av. Vitória. Um dia, um (a) senhor (a) o deteve na rua e lhe perguntou onde era a Av. Vitória. Itamar (Thaís) respondeu: “Eu acho que é lá”. Mas não era lá. O (A) senhor (a) se perdeu completamente e não conseguiu encontrar a casa que procurava. B) Manoel (Manoela) conhecia bem as ruas de seu bairro. Um dia, um (a) senhor (a) perguntou a ele (ela): “Onde é a Av. Vitória?”. Mas Manoel (Manoela) resolveu pregar-lhe uma peça e lhe disse: “É lá”, indicando a rua errada. Mas o (a) senhor (a) não se perdeu e, depois, conseguiu encontrar o caminho.</p>	<p>1. Os (As) garotos (as) são igualmente culpados ou então um é mais culpado do que o outro?</p> <p>2a. Qual dos dois é mais culpado?</p> <p>2b. Por quê?</p>
<p>Sanção expiatória e por reciprocidade</p>	<p>A1) Pedro quebrou um brinquedo pertencente ao seu irmão menor.</p> <p>B2) A mãe do Pedro pensou em três punições/ castigos: (a) Fazer Pedro dar ao menor um de seus próprios brinquedos, (b) Pagar o conserto do brinquedo ou (c) Proibir o Pedro brincar com todos os seus brinquedos por uma semana.</p>	<p>A1a. O que os pais deveriam fazer com o Pedro?</p> <p>A1b. Por quê?</p> <p>B2a. Qual destas punições/castigo você acha que é a mais justa/correta?</p> <p>B2b. Por quê?</p> <p>B3a. Com qual dos castigos o Pedro aprenderá a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão?</p> <p>B3b . Por quê?</p>

<p>Justiça retributiva e distributiva</p>	<p>A1) Uma mãe passeava com seus (suas) filhos (filhas) às margens da Praia de Camburi em uma tarde de feriado. No meio do passeio, os (as) meninos (as) tiveram fome e a mãe deu um sanduíche para cada um (a). Cada um (a) pôs-se a comer, com exceção do menor, que estava distraído e deixou o sanduíche cair na água.</p> <p>B2) A mãe possui mais um sanduíche na bolsa.</p>	<p>A1a. O que a mãe deveria fazer?</p> <p>A1b. Por quê?</p> <p>B2a. A mãe deve dar ou não o sanduíche para o (a) filho (a)?</p> <p>B2b. Por quê?</p> <p>B3a. O que acham os (as) irmãos (as) maiores?</p> <p>B3b. Por quê?</p>
<p>Igualdade e Autoridade</p>	<p>Uma mãe pediu aos (às) filhos (as) para ajudá-la um pouco no trabalho doméstico porque ela estava cansada. Paulo (Paula) deveria lavar a louça e André (Andréa) deveria arrumar as camas. Mas eis que Paulo (Paula) foi brincar na rua. Então a mãe disse ao (a) André (Andréa) para fazer todo o serviço.</p>	<p>1a. O que o (a) André (Andréa) respondeu à sua mãe?</p> <p>1b. Por quê?</p> <p>2a. E ele (a) deveria ou não fazer a função do (a) Paulo (Paula)?</p> <p>2b. Por quê?</p> <p>3a. A mãe estava certa ou errada em mandar o (a) André (Andréa) fazer a tarefa do (a) Paulo (Paula)?</p> <p>3b. Por quê?</p> <p>4a. Quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer?</p> <p>4b. Por quê?</p>

Apêndice C. Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (responsável pelo participante)

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE)

Título da Pesquisa: Um estudo sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes com TDAH

Pesquisadores: Bruna Cipriano (PPGP Ufes)

Telefones para contato:

Informações sobre o participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Informações sobre o responsável pelo participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Aceitei autorizar a participação da criança nesta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito à observação do desenvolvimento moral em crianças com TDAH.

Fui esclarecido de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que a criança participará de uma entrevista, que será gravada em áudio, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado, ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito da criança/adolescente poder desistir de participar da

pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, _____,
responsável legal por _____,
ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresso livremente meu consentimento para a inclusão da criança/adolescente como participante deste estudo.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Responsável pelo participante

Responsável pela pesquisa

Vitória, ____ de _____ de 2014.

Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGP)
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES. Telefone: 27 4009 2501
E-mail: ppgp.ufes@gmail.com
Página do programa: <http://www.cchn.ufes.br/ppgp/>

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)- Campus de Goiabeiras
Endereço: Av. Fernando Ferrari, nº514, Goiabeiras, Vitória-ES. Telefone: 4009-7840

Apêndice D. Termo de Assentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (assinado pelo participante)



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

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (PARTICIPANTE)

Título da Pesquisa: Um estudo sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes com TDAH

Pesquisadores: Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz (Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES); Bruna Cipriano (Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES).

Telefones para contato: (27) 99974 6091.

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo investigar o desenvolvimento moral em adolescentes com TDAH.

Assinando esse Termo de Assentimento você está ciente que responderá a uma entrevista sobre situações do cotidiano do adolescente. Havendo interesse ou necessidade você poderá interromper sua participação antes, durante ou ao término do procedimento, sem problema algum.

Eu, _____ concordo voluntariamente em participar desse estudo e estou ciente que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos.

Vitória/ES, ___/___/___

Participante

Responsável pela coleta de dados

Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGP)
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES. Telefone: 27 4009 2501
E-mail: ppgp.ufes@gmail.com
Página do programa: <http://www.cchn.ufes.br/ppgp/>

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)- Campus de Goiabeiras
Endereço: Av. Fernando Ferrari, nº514, Goiabeiras, Vitória-ES. Telefone: 4009-7840

Apêndice E. Quadro de Critérios de Análise do IANDM

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 1 - Consciência e prática das regras	Valor
	3b / 4b / 5b / 6b / 7b	1	Argumento circular	-2
	Compreensão sobre prática das regras			
	3a-3b	2	Não considera possibilidade de inventar regra	-1
		3	Considera possibilidade de inventar regra em determinadas circunstâncias	+1
		4	Considera possibilidade de inventar regra com acordo mútuo entre jogadores	+2
	Consciência das regras			
	4a-4b-4c	5	Regra recebida do exterior, mas joga-se para si e sem uniformizar maneiras de jogar	-2
		6	Regra recebida do exterior é considerada como sagrada e intangível	-1
	6a-6b	7	Regra é acordada pelo consentimento mútuo e deve ser obrigatoriamente respeitada	+1
		8	Regra é acordada pelo consentimento mútuo, podendo ser modificada se houver consenso	+2
	7a-7b	9	Regra é acordada pelo consentimento mútuo, com códigos conhecidos por todos em pormenores e podendo ser modificada se houver consenso	+3
	Tipos de prática das regras			
5a-5b	10	“Regra motora” e individual	-2	
	11	Regra vinda do exterior, em que joga-se para si e sem cuidar da codificação das regras	-1	
	12	Unificação da regra	+1	
	13	Codificação em pormenores das regras, com controle mútuo e cooperação entre participantes	+2	

Nível I	Nível II	Nível III
-10 a -1	0 a +7	+ 8 a +13

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 2 - Justiça entre crianças	Valor
	2b	1	Argumento circular	-5
	Respeito à regra			
	1 2a-2b	2	Regra não é nem coercitiva, nem realidade obrigatória	-2
		3	Respeito à regra (do jogo) sagrada e intangível	-1
		4	Respeito à regra e entendimento mútuo como condição necessária ao jogo	+1
		5	Regra é necessária, é condição de reciprocidade e pode ser modificada pelo acordo mútuo entre jogadores	+2
	Tipos de Justiça			
	2b	6	Justiça imanente	-1
		7	Justiça por igualdade	+1
		8	Justiça por equidade	+2
	Conteúdo sobre Punição			
2b	9	Sanção expiatória severa	-2	
	10	Sanção expiatória leve	-1	
	11	Sanção por reciprocidade leve	+1	
	12	Sanção por reciprocidade forte	+2	

Nível I	Nível II	Nível III
-7 a -1	0 a +1	+2 a +8

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 3 - Responsabilidade objetiva e subjetiva	Valor
	2b	1	Argumento circular	-4
	Compreensão do desajeitamento/intencionalidade			
	1	2	Não considera a intenção contida no ato/delito	-1
		3	Considera a intenção contida no ato	+1
	Tipos de Responsabilidade			
	2a-2b	4	Ausência de preocupação com o prejuízo material	-2
		5	Realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva	-1
		6	Relação de reciprocidade/ respeito mútuo e julgamento baseado em responsabilidade subjetiva	+1
	Tipos de respeito			
2b	7	Inexistência de punição por desconsideração de relação entre ato e julgamento da mãe (egocentrismo)	-2	
	8	Respeito unilateral à regra materna	-1	
	9	Presença de respeito à autoridade materna	+1	
	10	Presença de cooperação e respeito mútuo entre filho e mãe	+2	

Nível I	Nível II	Nível III
-5 a -1	0 a +2	+3 a +4

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 4 – Roubo	Valor
	2b	1	Argumento circular	-3
	Compreensão da intencionalidade			
	1	2	Não considera a intenção do ato/delito	-1
		3	Considera a intenção contida no ato	+1
	Tipos de Roubo			
	2a-2b	6	Roubo não é compreendido como delito	-2
		7	Roubo é delito independente do dano provocado	-1
		8	Roubo é julgado segundo proporcionalidade do dano	+1
		9	Roubo visando benefício próprio é contrário à cooperação e respeito mútuo	+2
	Avaliação complementar: Tipos de Justiça			
	2b	10	Justiça imanente	-1
11		Justiça por igualdade	+1	
12		Justiça por equidade	+2	

Nível I	Nível II	Nível III
-4 a -1	0 a +1	+ 2 a +5

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 5 – Mentira	Valor
	2b	1	Argumento circular	-4
	Compreensão da intencionalidade			
	1	2	Não considera a intenção do ato/delito	-1
		3	Considera a intenção contida no ato	+1
	Compreensão da Mentira			
	2a-2b	4	Indistinação entre mentira e erro involuntário	-2
		5	Mentira é uma informação irreal/ não verdade	-1
		6	Mentira é uma informação enganosa	+1
	Responsabilidade sobre o ato			
2b	7	Ausência de preocupação com o prejuízo de terceiros	-2	
	8	Realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva	-1	
	9	Relação de reciprocidade/ respeito mútuo e julgamento baseado em responsabilidade subjetiva	+1	
	10	Veracidade é necessária à reciprocidade e ao acordo mútuo	+2	
Avaliação complementar: Tipos de Justiça				
2b	11	Ideia mística de justiça imanente	-1	
	12	Justiça por igualdade	+1	
	13	Justiça por equidade	+2	

Nível I	Nível II	Nível III
-6 a 0	+1 a +3	+ 4 a +6

Pergunta	Nº	ITEM 6 - Sanção expiatória e por reciprocidade		Valor
		1b / 2b / 3b	1	
Tipos de sanção				
1a-1b	2	Sanção expiatória severa		-2
	3	Sanção expiatória leve		-1
	4	Sanção por reciprocidade: provocar exclusão momentânea ou definitiva do grupo social		+1
	5	Sanção por reciprocidade: exigir restituição ou fazer o sujeito suportar consequências de seu ato		+1
	6	Sanção por reciprocidade: privar da coisa correlata ao ato cometido		+1
	7	Sanção por reciprocidade simples: devolver o ato em mesma proporção		+2
	8	Sanção por reciprocidade (restitutiva): substituir o objeto		+2
	9	Sanção é substituída por repreensão verbal e explicação		+3
	10	Inexistência de sanção pela natureza do ato		+3
Compreensão da intencionalidade				
1b	11	Não considera a intenção do ato/delito		-1
	12	Considera a intenção contida no ato		+1
Tipos de sanção enunciadas na história do item				
2a 3a	13	Sanção por reciprocidade: privar da coisa correlata ao ato cometido		+1
	14	Sanção por reciprocidade (restitutiva): substituir o objeto		+2
	15	Sanção por reciprocidade: fazer o sujeito suportar consequências de seu ato		-1
	16	Sanção é substituída por repreensão verbal e a mãe deve substituir o objeto		-2
Compreensão sobre necessidade de punição				
2b 3b	17	Inexistência de punição por desconsideração de relação entre ato e julgamento da mãe		-2

Característica avaliada

	18	Punição é prevenção da reincidência	-1
	19	Ausência de punição é prevenção da reincidência	+1
Avaliação complementar: Tipos de Justiça			
1b 2b 3b	20	Ideia mística de justiça imanente	-1
	21	Justiça por igualdade	+1
	22	Justiça por equidade	+2

Nível I	Nível II	Nível III
-13 a 0	+1 a +7	+8 a +12

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 7 - Justiça retributiva e distributiva	Valor
	1b / 2b / 3b	1	Argumento circular	-2
	Compreensão da intencionalidade			
	1a	2	Não considera a intenção do ato/delito	-1
		3	Considera a intenção contida no ato	+1
	Tipos de sanção			
	1a	4	Sanção expiatória severa	-2
		5	Sanção expiatória leve	-1
		6	Sanção por reciprocidade: privar da coisa correlata ao ato cometido	-1
		7	Sanção não é praticada pela condição da criança pequena	+1
		8	Sanção é substituída por repreensão verbal e explicação	+2
	Princípio que vigora na relação entre mãe e filhos			
	1b 2b 3b	9	Vigora a autoridade materna	-1
		10	Vigora princípio de igualdade	+1
		11	Vigora princípio de equidade	+2
	Compreensão da punição			
	2a	12	Inexistência de punição por desconsideração de relação entre ato e julgamento da mãe	-2
		13	Punição é prevenção da reincidência	-1
14		Ausência de punição é prevenção da reincidência	+1	
15		Ausência de punição por necessidade de alimentação	+1	
Princípio de justiça que vigora entre irmãos				
3a	16	Ausência de justiça por justificativa de não importismo	-2	
	17	Presença de justiça retributiva	-1	
	18	Presença de justiça distributiva	+1	

Nível I	Nível II	Nível III
-10 a -1	0 a +6	+7 a +11

Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 8 - Igualdade e autoridade	Valor
	1b / 2b / 3b / 4b	1	Argumento circular	-2
	Princípio que vigora na relação entre mãe e filhos			
	1a	2	Ausência do cumprimento da tarefa por existência de crença espontânea	-2
		3	Vigora coação adulta	-1
		4	Vigora princípio de igualdade	+1
		5	Vigora princípio de equidade	+2
	Compreensão da ordem da autoridade			
	1b	6	Não implicação do sujeito na ação por desconsideração da ordem materna	-2
		7	Respeito unilateral à autoridade sem considerar princípio de justiça	-1
		8	Justiça diferenciada da ordem da autoridade, mas deve ser seguida devido submissão à coação adulta	-1
		9	Ordem da autoridade é injusta e deve-se buscar a justiça	+1
		10	Ordem da autoridade é injusta, mas deve ser seguida evitando conflito e revolta	+2
	Princípio de justiça que vigora entre irmãos			
	2a-2b	11	Presença de justiça retributiva	-1
		12	Presença de justiça distributiva	+1
	Compreensão da intencionalidade			
	3b	13	Não considera a intenção contida no ato/delito	-1
14		Considera a intenção contida no ato	+1	
Tipos de respeito à autoridade materna (noção avaliada em dois blocos de perguntas)				
3a-3b 4a-4b	15	Ausência de respeito à autoridade materna	-2	
	16	Respeito unilateral à regra materna	-1	
	17	Presença de respeito à autoridade materna	+1	
	18	Presença de cooperação e respeito mútuo entre filhos e mãe	+2	

Nível I	Nível II	Nível III
-11 a -1	0 a +6	+ 7 a +10

NÍVEL GERAL DE DESENVOLVIMENTO MORAL – NGDM NO IANDM

Nível IA: participante possui 7 – 8 respostas nível I
participante possui até 1 resposta nível II (podendo ser uma resposta nível III)

Nível IB: participante possui 5 – 6 respostas nível I
participante possui 3 – 2 respostas nível II (podendo ser uma resposta nível III)

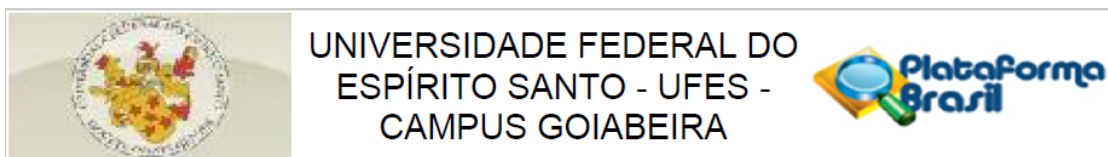
Nível IIA: participante possui 2 – 5 respostas nível II (podendo ter até duas respostas nível III)
participante possui 4 – 3 respostas nível I

Nível IIB: participante possui 6 – 8 respostas nível II (podendo ter até quatro respostas nível III)
participante possui 2 – 1 respostas nível I

Nível IIIA: participante possui 4 – 6 respostas nível III
participante possui 2 – 4 respostas nível II

Nível IIIB: participante possui 7 – 8 respostas nível III
participante possui até 1 resposta nível II

Anexo 1. Certificado de aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um estudo sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Pesquisador: BRUNA CIPRIANO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 33603414.9.0000.5542

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 865.828

Data da Relatoria: 08/08/2014

Apresentação do Projeto:

Em linhas gerais o projeto busca discutir sobre a observação do desenvolvimento moral em crianças e adolescentes com TDAH. Para tanto, dialogará com 20 adolescentes com idades entre 10 e 15 anos, todos com diagnóstico de TDAH e realizando tratamento no ambulatório de Pediatria do HUCAM-UFES (Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes), por meio do instrumento o IANDM (Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral).

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem por objetivo investigar, a partir da perspectiva de Jean Piaget, aspectos do desenvolvimento moral de crianças e adolescentes com Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

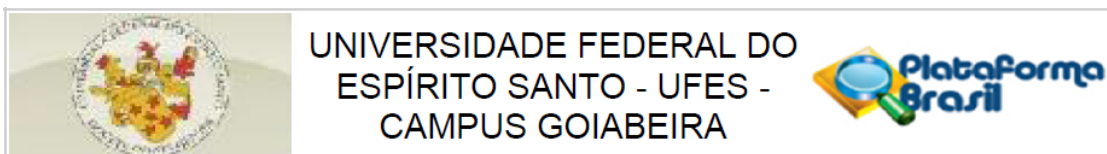
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O trabalho não apresenta riscos aos sujeitos participantes e seus benefícios ampliará o entendimento sobre o TDAH, especificamente sob a ótica da moralidade, tema ainda lacunar em pesquisas sobre este transtorno.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem fundamentada teórica-metodologicamente. Também deixa claro o problema e objetivos que delineiam o objeto de estudo.

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.090-075
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)4009-7840 **E-mail:** thiago.moraes@ufes.br



Continuação do Parecer: 865.828

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os pesquisadores apresentam o termo de consentimento e assentimento. Em ambos deixam claro o objetivo da pesquisa, o papel do pesquisador e do sujeito colaborador do estudo. Informam sobre o usos dos dados, mantendo o anonimato, em artigos. Por fim, destacam a liberdade em desistir da participação do estudo, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

VITÓRIA, 11 de Novembro de 2014

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
 (Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.090-075

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)4009-7840

E-mail: thiago.moraes@ufes.br