

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A NOÇÃO DE DEUS E SUA RELAÇÃO COM A JUSTIÇA:
UM ESTUDO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Lorena Santos Ricardo

VITÓRIA
2017

LORENA SANTOS RICARDO

A NOÇÃO DE DEUS E SUA RELAÇÃO COM A JUSTIÇA:
UM ESTUDO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Ortega e coorientação da Prof.^a Dr.^a Heloisa Moulin de Alencar.

UFES
Vitória, Agosto de 2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Naturais da
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Saulo de Jesus Peres – CRB-6 ES-000676/O

R488n Ricardo, Lorena Santos, 1985-
A noção de Deus e sua relação com a justiça : um estudo
com crianças e adolescentes / Lorena Santos Ricardo. – 2017.
188 f. : il.

Orientador: Antônio Carlos Ortega.
Coorientador: Heloisa Moulin de Alencar.
Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Desenvolvimento moral. 2. Justiça (Virtude). 3. Deus. 4.
Juízo moral. I. Ortega, Antonio Carlos. II. Alencar, Heloisa Moulin
de. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 159.9

**A NOÇÃO DE DEUS E SUA RELAÇÃO COM A JUSTIÇA:
UM ESTUDO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

LORENA SANTOS RICARDO

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega – Orientador, UFES



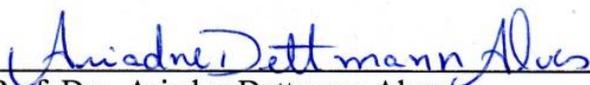
Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz – UFES



Dra. Daiana Stursa de Queiroz - Pós-doutoranda – UFES



Prof^ª. Dra. Alice Melo Pessoti – UVV



Prof. Dra. Ariadne Dettmann Alves

Tese defendida e aprovada em: 30 / 08 / 2017

*Para Ozéias, Gilma e Bill.
Ao pensar Deus e Justiça, Amor, Generosidade...
Eu penso em vocês.*

Agradecimentos

“Meu coração transborda com palavras de gratidão e amor. Ao Rei, minha composição...”

(Salmo 45:1a – adap.)

Às lembranças que tenho de meu Pai (*eu sinto saudades todos os dias*), por tudo o que me ensinou sendo o maior exemplo. À mamãe, por me encorajar, por ter sido enfermeira, motorista e (a melhor!) companheira de viagem durante a coleta de dados – Mãe, você é tão maravilhosa! O que seria de mim sem você?

Ao meu irmão Bill, pelas contribuições durante a elaboração do projeto, pelas indicações de livros e autores, por toda ajuda com as traduções nesses quatro anos – Irmão, você é minha pessoa preferida em todo o Universo.

Ao meu Murilo, por compartilhar comigo cada experiência e sentimento provocado, por todo apoio, por tornar esses anos tão leves, tão doces, tão felizes – Não sei como seriam sem você (que sorte a minha!). Eu lhe amo tanto...

Ao meu orientador Ortega e à minha coorientadora Heloisa, pela paciência durante todo o processo, pelo incentivo à autonomia, pelo privilégio de tê-los como meus orientadores – Eu não saberia expressar o quanto me sinto grata por tudo o que aprendi com vocês. O que fizeram ao longo desses quatro anos vai além da orientação de um trabalho acadêmico, vocês me inspiram a ser melhor, são referências para mim.

Ao professor Sávio, pelas valiosas contribuições no momento da qualificação (e em todos os outros), que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

À Daiana, por generosamente dispor de seu tempo para me ensinar, discutir os critérios e cooperar com este trabalho.

Aos queridos Silvio e Fernando por todo auxílio com a estatística, por todas as reuniões que solicitei, pelo cuidado ao ouvir o que eu pretendia, pela paciência ao traduzir isso para outra linguagem (e explicá-la para mim)... pelo que construímos.

Às pessoas que me hospedaram durante a coleta de dados em outras cidades: aos meus sogros, Cirley e Adina, e também às queridas Erlan, Julia e Alice – Vocês me receberam com tanto carinho que tornaram toda experiência mais agradável do que eu poderia esperar.

Às diretoras, pedagogas, orientadoras e professores (as) das escolas onde desenvolvi a pesquisa, por me acolherem tão bem. Às crianças e aos adolescentes que participaram.

Às minhas amigas lindas pela companhia. Em especial à Elaine, por me ouvir falar durante horas sobre Delval, Kant e Piaget, por levar lanchinhos quando sabia que eu estaria sozinha e precisando escrever... À Suely (e sua família) por todo amor dedicado a nós... E à Jamila, minha cunhada, pela motivação, por compartilhar comigo a relevância do que produzimos, o amor pela Educação.

À minha família: vovó Dei, tias, tios, primos e primas maravilhosos, por todo suporte. À tia Mary, por se envolver de forma tão gentil em cada etapa desse processo que me trouxe até aqui.

À professora Rita Lélia, por revisar e corrigir a tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa de doutorado.

A Deus, por me cercar generosa e graciosamente todos os dias. Por colocá-los em minha vida...

Minha eterna gratidão.

Resumo

Objetivou-se analisar as noções de Justiça (NJ) e de Deus (ND) - e a possível relação entre elas - de crianças e adolescentes, do ponto de vista moral, sob uma perspectiva psicogenética piagetiana, com dados coletados em uma entrevista baseada no método clínico. Participaram 60 crianças e adolescentes, estudantes de colégios católicos, sendo: 20 crianças com seis anos, 20 crianças com 11 anos e 20 adolescentes com 16 anos. Foram criados critérios de análise qualitativos fundamentados na teoria piagetiana e, com eles, critérios quantitativos para análise dos dados. Os resultados indicaram que a NJ e a ND tendem a se refinar durante o processo de desenvolvimento, apontando, assim, para uma característica psicogenética. Constatou-se, também, que a maioria dos participantes (37) apresentou a NJ e a ND no mesmo nível, o que denota certo paralelismo no desenvolvimento dessas noções. No entanto, em vinte e três participantes houve disparidade entre o Nível Geral da Noção de Justiça (NGNJ) e o Nível Geral da Noção de Deus (NGND). Quando verificada essa disparidade entre os mais novos, o NGNJ foi mais elevado do que o NGND e, entre os mais velhos, o NGND superior ao NGNJ – o que parece relacionar-se à forma como os sujeitos entram em contato com a Justiça e com Deus, ao longo do processo de desenvolvimento, ou seja, como ocorre a interação com cada um desses objetos do conhecimento social. Este trabalho contribui, portanto, com as discussões acerca da Justiça e de Deus no campo da moralidade e pode oferecer aporte tanto para as propostas de um ensino religioso que visa a Religião como fato social, como as propostas das escolas confessionais que acolhem e trabalham as crenças de seus alunos juntamente com eles. Também fornece subsídios para a elaboração de projetos em educação em valores morais, o que pode favorecer o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de estabelecer juízos morais baseados na justiça em complexas e ambíguas situações morais. Assim, ao reconhecer a relevância de se estudar a NJ e a ND, entendendo que estas servem para auxiliar o sujeito no conhecimento do seu meio social, espera-se que este trabalho contribua para o desenvolvimento de novas pesquisas acerca dessas noções.

Palavras-chave: Juízo Moral, Noção de Justiça, Noção de Deus.

Abstract

It was aimed to analyze the notions of Justice (NJ) and of God (NG) – and the possible relation between them – of children and adolescents, from the moral point of view, under a Piagetian psychogenetic perspective. For this, an interview was used based on the clinical method, in which 60 children and adolescents, students of Catholic schools, being: 20 children aged 6 years, 20 children aged 11 years and 20 adolescents aged 16 years took part. Qualitative analysis criteria were created based on Piagetian theory and, from them, quantitative criteria for data analysis. The results indicated that NJ and NG tended to be refined during the development process, thus pointing to a psychogenetic characteristic. It was also observed that the majority of the participants (37) presented NJ and NG at the same level, which indicates a certain parallelism in the development of these notions. However, in twenty-three participants there was a disparity between the General Level of the Notion of Justice (GLNJ) and the General Level of the Notion of God (GLNG). When this disparity was found among the youngest, the GLNJ was higher than the GLNG and, among the older, GLNG was higher than the GLNJ - which seems to be related to the way the subjects come into contact with Justice and God, throughout the development process, that is, how the interaction with each of these social knowledge objects occurs. This work contributes, therefore, to the discussions about Justice and God in the field of morality and may offer contribution to both: the proposals of a religious teaching that sees religion as a social fact, as the proposals of the confessional schools that welcome and work the beliefs of their students along with them. It also provides subsidies in the elaboration of projects in education in moral values, thus favoring the development of autonomous subjects capable of establishing moral judgments based on justice in complex and ambiguous moral situations. Thereby, recognizing the relevance of studying NJ and NG, understanding that these serve to assist the subject in the knowledge of their social environment, it is expected that this work will contribute to the development of new research on these notions.

Keywords: *Moral Judgment, Notion of Justice, Notion of God.*

Sumário

1 Introdução	12
2 O Conhecimento na Teoria Piagetiana	16
2.1 O Conhecimento Moral.....	23
2.1.1 A noção de justiça.....	28
3 Representação da Realidade Social.....	37
3.1 A Religião no Contexto Social.....	44
3.1.1 As representações sobre Deus.....	54
4 Objetivos	63
4.1 Objetivo Geral.....	63
4.2 Objetivos Específicos.....	63
5 Método	64
5.1 Participantes	64
5.2 Método Clínico.....	64
5.3 Instrumentos	66
5.4 Procedimentos	67
5.5 Critérios de Análise.....	68
6 Resultados e Discussão	74
6.1 Resultados da Noção de Justiça	75
6.2 Resultados da Noção de Deus	105
6.3 Relação entre os Resultados da NJ e os da ND.....	125
7 Considerações Finais	137
8 Referências	143
Apêndices.....	157
Apêndice A. Roteiro de Entrevista.....	158
Apêndice B. Parecer Consubstanciado do CEP	161
Apêndice C. Modelo do TCLE para as Escolas.....	165
Apêndice D. Modelo do TCLE para os Pais	166
Apêndice E. Modelo do Termo de Assentimento	168
Apêndice F. Critérios de análise das respostas nos aspectos da Noção de Justiça	169
Apêndice G. Critérios de análise das respostas nos aspectos da Noção de Deus	175

Apêndice H. Exemplo de pontuação de respostas (segundo os critérios estabelecidos) e definição de NRA.....	179
Apêndice I. Médias obtidas por cada participante nos seis aspectos da NJ e níveis respectivos.....	180
Apêndice J. Médias obtidas por cada participante nos quatro aspectos da ND e níveis respectivos.....	182
Apêndice L. Comparação entre o INJ e o IND e níveis gerais respectivos	185

Lista de Tabelas

Tabela F 1	Critérios de análise do Aspecto 1 da NJ – Representação de Justiça...169
Tabela F 2	Critérios de análise do Aspecto 2 da NJ – Justiça Retributiva.....170
Tabela F 3	Critérios de análise do Aspecto 3 da NJ – Responsabilidade Coletiva e Comunicável.....171
Tabela F 4	Critérios de análise do Aspecto 4 da NJ – Justiça Imanente172
Tabela F 5	Critérios de análise do Aspecto 5 da NJ – Justiça Retributiva e Justiça Distributiva.....173
Tabela F 6	Critérios de análise do Aspecto 6 da NJ – Igualdade e Autoridade.....174
Tabela G 1	Critérios de análise do Aspecto 1 da ND – Representação de Deus....175
Tabela G 2	Critérios de análise do Aspecto 2 da ND – Relacionamento com Deus.....176
Tabela G 3	Critérios de análise do Aspecto 3 da ND – Função divina.....177
Tabela G 4	Critérios de análise do Aspecto 4 da ND – Autoridade Divina.....178
Tabela H 1	Exemplo de pontuação de respostas segundo os critérios estabelecidos na tabela F1 e definição de NRA..... 179
Tabela I 1	Médias obtidas por cada participante nos seis aspectos da NJ e níveis respectivos180
Tabela J 1	Médias obtidas por cada participante nos quatro aspectos da ND e níveis respectivos..... 182
Tabela L 1	Pontuação individual no INJ e no IND e nível geral respectivo.....185

Lista de Figuras

Figura 1	Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 1 da NJ (Representação de Justiça).....	75
Figura 2	Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 2 da NJ (Justiça Retributiva).....	80
Figura 3	Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 3 da NJ (Responsabilidade Coletiva e Comunicável).....	84
Figura 4	Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 4 da NJ (Justiça Imanente).....	89
Figura 5	Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 5 da NJ (Justiça Retributiva e Justiça Distributiva).....	94
Figura 6	Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 6 da NJ (Igualdade e Autoridade).....	99
Figura 7	Frequência dos Níveis Gerais da Noção de Justiça.....	104
Figura 8	Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 1 da ND (Representação de Deus).....	105
Figura 9	Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 2 da ND (Relacionamento com Deus).....	111
Figura 10	Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 3 da ND (Função Divina).....	116
Figura 11	Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 4 da ND (Autoridade Divina).....	120
Figura 12	Frequência dos Níveis Gerais da Noção de Deus.....	124
Figura 13	Comparação entre o NGNJ e o NGND.....	125
Figura 14	Comparação entre os níveis alcançados na NJ e na ND.....	133

1 Introdução

A necessidade de entender é uma das paixões mais iminentes dos seres humanos... (Delval e Muriá, 2008, p.9)

Compreender o ambiente no qual se encontra inserido é essencial para adaptar-se a ele e organizá-lo. Segundo Piaget (1926/2005), a construção de representações da realidade faculta ao ser humano explicá-la e organizá-la e garante, desse modo, o conhecimento a respeito de seu meio. Além do conhecimento físico e lógico-matemático, é preciso conhecer a realidade social: as instituições, os relacionamentos, as regras, as convenções, o julgamento moral etc. A representação acerca dos objetos próprios do conhecimento social se produzirá por intermédio da transmissão, das relações estabelecidas no meio, não significando que será recebido passivamente. Dessa forma, o meio no qual se está inserido apresenta realidades (objetos), sobre as quais os sujeitos construirão representações, com base também no aparato cognitivo que dispõem. Entre essas representações construídas estão as de *Deus* e de *Justiça*.

A construção de ideias sobre Deus somente é possível pela transmissão social e depende, portanto, mais do que outras, do contexto ao qual o indivíduo faz parte. Em outras palavras, para construir uma representação acerca de Deus, as crianças precisam ser ensinadas sobre ele – seja na família, igreja, escola, entre amigos ou de qualquer outra forma. Assim, estudar essas representações torna-se pertinente visto que elas são elaboradas com o mesmo objetivo das demais a respeito das quais versa o conhecimento social: organizar, explicar e significar o que ocorre em seu meio (Delval & Muriá, 2008).

Durante a revisão de literatura observou-se que a influência religiosa é investigada no campo da Psicologia em diversos aspectos (Dalgarrondo, 2008; Mendonça, 2004; Roehe, 2004), mas poucos estudos se propuseram a investigar a ideia de Deus nela implicada (Dickie et al., 1997; Rizzuto, 1979/2006; Tamminen, 1994). Entre os que a investigaram, as poucas pesquisas baseadas na epistemologia genética objetivaram estudar como essa ideia se modifica no decurso das idades. Tais pesquisas constataram que, com o desenvolvimento cognitivo, a representação de Deus passaria de uma mais concreta, com traços antropomórficos, encontrada entre os mais novos – para uma mais abstrata e pessoal – encontrada entre adolescentes (Ávila, 2007; Delval & Muriá, 2008). Ao avaliar esses

trabalhos, em muitas representações, questões relacionadas a valores, sentimentos e juízos morais surgiram entre os participantes, mas não foram exploradas pelos autores (que tinham outros objetivos). O próprio Piaget (1926/2005) encontrou respostas ligadas à ideia de Deus no campo cognitivo ao discutir o artificialismo e também constatou a presença desta no âmbito moral, ao discutir a noção de justiça (Piaget, 1932/1994).

Diferente das ideias sobre Deus, a noção de justiça é construída, para além de uma transmissão, também por meio das relações que a criança instaura em seu meio (embora questões cognitivas influenciem). Essas relações englobam aquelas estabelecidas com os adultos e com seus iguais. Assim, se a relação se baseia na coação, culminará em uma noção de justiça retributiva, ligada à moral heterônoma. Por outro lado, se as relações visam a cooperação, resultará em uma noção de justiça por igualdade (acrescendo nela a equidade, na medida em que vai se refinando), que é fruto de uma moral autônoma (Piaget, 1932/1994).

Embora sejam encontrados muitos estudos acerca da justiça no campo da Psicologia, a maioria dos que a discutem sob uma perspectiva moral analisa os aspectos distributivo/retributivo e/ou o imanente dessa noção. Ou seja, poucos estudos buscaram investigar a noção de justiça analisando-a em mais de três aspectos, tal qual Piaget (1932/1994). Por isso, torna-se pertinente seu estudo (abrangendo diversos aspectos) uma vez que o mesmo sujeito pode dar juízos mais ou menos autônomos dependendo da situação que avalia. Desse modo, quanto mais aspectos analisados, mais abrangente será a investigação da NJ dos sujeitos. Além disso, a noção de justiça é, segundo Piaget (1932/1994), a mais racional das noções morais e vincula-se diretamente ao desenvolvimento moral, já que resulta das relações de cooperação. Cabe ainda destacar que Piaget (1932/1994), em seu estudo acerca da noção de Justiça, ao ponderar a respeito dos juízos que se remetiam à divindade, observou que, embora *Deus* fosse uma resposta aprendida, se relacionava à ideia de autoridade encontrada na moral heterônoma. Com base nessa observação, pode-se supor, então, que indivíduos autônomos não se referenciarão a Deus (como figura de autoridade) ao emitir juízos morais (La Taile, 2009).

Entretanto, se no campo cognitivo a ideia de Deus mostrou-se passível de mudanças, sofisticando-se ao longo das idades (como mostra o estudo de Delval & Muriá [2008], entre outros), seria possível que, no campo da moralidade, ocorresse uma mudança

análoga? Haveria alguma relação (e qual seria?) entre o desenvolvimento da noção de Deus e o desenvolvimento de uma noção moral – especificamente, da noção de Justiça (na qual Piaget [1932/1994] observou a ideia de Deus como figura de autoridade)? Não foram localizadas pesquisas que investigassem tais questões, logo, foi preciso buscar respostas.

Importante destacar que *Deus e Justiça* – objetos do conhecimento social – não são os objetos deste trabalho. São os juízos de crianças e adolescentes acerca desses objetos e, portanto, as *noções* deles de justiça e de Deus que se busca investigar. Dessa forma, não se trata de um trabalho religioso, nem puramente filosófico. Trata-se de um estudo próprio da Psicologia (considerando contribuições de outras áreas), visto que objetiva analisar tais noções (e a possível relação entre elas) do ponto de vista moral, sob uma perspectiva psicogenética piagetiana, tomando como parâmetro, para isso, as idades dos sujeitos.

Quanto à relevância social, espera-se que as discussões aqui apresentadas possam servir de apoio e contribuam para a elaboração de projetos em educação moral, favorecendo, assim, o desenvolvimento de sujeitos autônomos (Piaget, 1932/1994). Além disso, pretende-se que sirvam de aporte para propostas de um ensino religioso como “transmissão de conhecimentos sobre a Religião” (Araújo & Puig, 2007, p. 117), entendendo-a como fato social. E que essas discussões colaborem para a elaboração das propostas de ensino religioso das escolas confessionais (que, segundo La Taile [2009], é onde o ensino religioso pode ter seu lugar), nas quais as crenças dos alunos são acolhidas e trabalhadas juntamente com eles.

Cabe agora explicar como este trabalho será apresentado ao longo das páginas seguintes. No capítulo 2 (O conhecimento na teoria piagetiana) serão apresentados os tipos de conhecimento discutidos por Piaget. O conhecimento moral (que é parte do conhecimento social definido pelo autor) será destacado, sendo explorada, mais especificamente, a noção de justiça. No capítulo 3 (Representação da realidade social) serão tratados os conceitos de ‘representação’. Ao discorrer o tema com base na obra piagetiana, analisa-se o trabalho realizado pelo sujeito ao construir representações a partir da realidade social na qual está inserido. Nesse sentido, a religião será abordada como parte desse contexto, que influencia e é influenciada por ele. Logo, as representações sobre Deus serão discutidas com base nesse trabalho (realizado pelo sujeito) e nessa influência (religiosa). No capítulo 4 encontram-se os objetivos que fundamentam a metodologia

(capítulo 5). Posteriormente, no capítulo 6, que contém os resultados e a discussão, os dados serão apresentados em três partes: os relativos à NJ, à ND e à relação entre elas. Por fim, nas considerações finais (capítulo 7), os principais resultados serão destacados e sugeridas novas possibilidades de pesquisas.

2 O Conhecimento na Teoria Piagetiana

O epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), ao longo de seus estudos, se propôs a investigar questões relacionadas à problemática do conhecimento. Para ele, todo o processo de construção do conhecimento é fruto de uma interação indissociável entre o sujeito, o meio físico e o social (Saravali, E. G. Guimarães, Guimarães & Melchiori, 2013). Assim, Piaget (1983) afirma que o conhecimento não pode ser entendido como predeterminado nas estruturas internas daquele que conhece, nem nas características daquilo que é por ele conhecido. Em outras palavras, o conhecimento não está restrito somente ao sujeito ou somente ao objeto. Isso porque as estruturas, que possibilitam conhecer o objeto, são resultado de uma construção efetiva e contínua do sujeito com seu meio, e as particularidades do objeto somente são conhecidas graças à mediação dessas estruturas.

De acordo com Delval (2007), o foco da obra piagetiana foi investigar como se formam novos conhecimentos e a gênese dos mecanismos mais básicos que servem para organizá-los. Segundo esse autor, o interesse de Piaget era fundamentalmente epistemológico, ou seja, dedicava-se a compreender como o conhecimento é produzido, como categorias gerais destinadas a organizar e explicar a realidade são elaboradas pelo sujeito que a experiencia.

Mano e Saravali (2012) argumentam que com o enfoque piagetiano apreende-se que não existe uma única forma de conhecimento, mas conhecimentos de naturezas distintas. De fato, Piaget (1963/1970) identificou três tipos de conhecimento, levando em consideração suas fontes básicas e formas de estruturação. Assim, distinguiu o conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social.

O conhecimento físico é o conhecimento das propriedades materiais do objeto, como a forma, textura, peso, cor etc. Em outras palavras, é o conhecimento adquirido com a experiência direta sobre os objetos, estruturado por meio da abstração empírica, que seria, nas palavras de Piaget (1977/1995, p. 5) aquela que “se apóia sobre objetos físicos ou sobre aspectos materiais da própria ação, tais como movimentos, empurrões, etc.” Trata-se, portanto, da abstração de propriedades dos objetos como tais, ou das ações do sujeito sobre suas características externas.

O conhecimento lógico-matemático consiste em coordenar relações (Kamii, 1992) e estrutura-se fundamentado na abstração reflexionante. A abstração reflexionante refere-se à coordenação das ações do sujeito sobre os objetos, envolvendo a construção de relação entre estes. Uma vez que essas relações criadas não estão nos objetos propriamente ditos, elas são construídas mentalmente pelo sujeito, ou seja, são coordenações internas. Assim, por meio das ações dos sujeitos sobre os objetos, possibilitada pela abstração reflexionante, são criadas as coordenações de ‘mais’, de ‘igual’ e de ‘diferente’, por exemplo.

O terceiro tipo de conhecimento, distinguido por Piaget (1963/1970), o qual este trabalho visa discutir de forma mais detalhada, é o conhecimento social. De acordo com Delval e Muriá (2008), esse tipo de conhecimento refere-se à ciência que o sujeito tem de si mesmo, das pessoas com quem convive ou interage e das relações afetivas estabelecidas com elas. Também se refere à compreensão pessoal relacionada aos sistemas sociais da cultura a qual pertence. É um conhecimento que deriva das transmissões sociais, fruto das tradições culturais, convenções e interações sociais (Kamii, 1992; Saravali & Guimarães, 2010).

Por ser um animal social, o humano é dotado da habilidade de cooperar com outros. Essa habilidade permitiu à espécie desenvolver a capacidade de adaptar-se ao meio e, assim, dominá-lo. De acordo com Delval (1989), um dos fatores que determinaram esse êxito adaptativo foi a possibilidade de o indivíduo aprender com os membros de sua espécie em um grau maior do que os outros animais. Assim, o que ele aprende convivendo e interagindo com os outros é mais significativo do que aquilo que pode construir vivendo de forma isolada. Pode-se, então, afirmar que o ser humano desenvolve sua inteligência vivendo em sociedade, da mesma forma que a sociedade somente é possível devido à inteligência daqueles que a constroem.

Para se adaptar, o sujeito desenvolve formas de estudar e compreender seu meio. O conhecimento produzido acerca do ambiente em que se vive constitui uma importante ferramenta de sobrevivência. Assim, há uma busca por encontrar explicações para todas as parcelas da realidade: sejam os fenômenos físicos, matemáticos, biológicos ou químicos e, inclusive, os existentes no âmbito social. Contudo, o conhecimento produzido nos campos da realidade natural é, de certa forma, aceito como adequado e compartilhado como uma verdade que independe do homem, ao contrário do conhecimento produzido sobre o

mundo social. Nessa esfera fica claro que as opiniões, juízos, preconceitos e pontos de vista particulares influenciam a visão dos sujeitos a respeito da sociedade da qual fazem parte e dos fenômenos produzidos nela (Delval, 2007).

Delval e Muriá (2008) argumentam que até as ciências sociais estão à mercê de preconceitos. Mesmo entre os cientistas há divergência acerca de alguns fenômenos sociais e de alguns conceitos que são, muitas vezes, complexos e mal definidos. Tudo isso acrescenta uma dificuldade no estudo do conhecimento sobre a sociedade em comparação ao dos fenômenos físicos, por exemplo.

Segundo Delval (2007), todo conhecimento (mesmo o físico e o lógico-matemático) tem uma origem social, visto que o conhecimento somente é possível vivendo em sociedade e compartilhando-o com os outros. O autor esclarece, contudo, que todo conhecimento é social em sua origem, mas os conteúdos sobre os quais se dedica podem se referir a qualquer parcela da realidade. Ou seja, o conhecimento pode versar sobre a realidade inanimada, os seres vivos e os humanos e as relações que estabelecem entre si.

Nesse sentido, Piaget (1965/1973) afirma que ao se relacionarem, que é um processo de interação, as pessoas realizam trocas indefinidamente. Uma troca, portanto, seria uma sequência de ações e de “serviços prestados” entre os sujeitos (p. 119). Essas ações envolveriam valores específicos, como o investimento, a satisfação, o reconhecimento e o crédito. Acerca desses valores de trocas, o autor explica:

Os valores de trocas compreendem por definição tudo o que pode dar vez a uma troca, desde os objetos utilizados pela ação prática até às idéias e representações que ocasionam uma troca intelectual e até os valores afetivos interindividuais. (Piaget, 1965/1973, p. 38)

Essas trocas, ou interações sociais, são experienciadas pelos sujeitos de formas diferentes ao longo do processo de desenvolvimento, ou seja, “o conjunto das condutas humanas comporta, desde o nascimento e em *diversos graus* [emphasis added], um aspecto mental e um aspecto social” (Piaget, 1965/1973, p.21). Para o autor, a vida social é um entre os fatores essenciais da formação e desenvolvimento do conhecimento humano. Nesse contexto, ao discutir as ações interindividuais, afirma que todos os fatos sociais

podem ser pensados com base nas interações entre indivíduos que os modificam de maneira durável.

Com efeito, toda interação social aparece sob a forma de regras, de valores e de símbolos definidos na própria sociedade. O fato social se apresenta sob a forma de trocas de valores, sendo estes construídos culturalmente (Piaget, 1965/1973). O que implica em dizer que em toda sociedade existem escalas de valores provenientes de diversas fontes (interesses e gostos individuais, valores coletivos impostos, como a moda, regras morais e etc.). Essas escalas (que podem ser variáveis ou duráveis, heterogêneas ou não e mesmo múltiplas e instáveis) são válidas para um momento determinado, logo, são passíveis de análise, por configurarem uma parcela do conhecimento social.

Ao compreender isso, Ganuza (2000) argumenta que o conhecimento social é, essencialmente, aquele que se refere a conhecimentos e interpretações sobre o mundo social e, por isso mesmo, inclui uma compreensão sobre as pessoas em si mesmas (pensamentos, sentimentos, desejos, emoções e etc.), e também sobre papéis e funções sociais desempenhadas por elas (e pelo próprio sujeito), as relações que estabelecem, valores próprios das diversas sociedades, o funcionamento social etc. Saravali et al. (2013, p. 233) complementam afirmando que “o conhecimento social corresponde àquilo que se produz nos diferentes contextos sociais e que vai adquirindo significado no seio das relações com os outros”.

Tendo como fundamento a teoria piagetiana, Delval (2007) afirma que o fato de o conhecimento ser social, de que há uma intenção de transmiti-lo e compartilhá-lo, não implica em dizer que este é adquirido por imitação ou mera transmissão verbal daquilo que outros sabem. O sujeito, ao adquirir um conhecimento, não se limita a receber passivamente o que é compartilhado: ele reconstrói aquilo que lhe foi apresentado. Dessa feita, o conhecimento transmitido é reformulado pelo sujeito a partir das estruturas cognitivas que dispõe. Essa ação de reconstrução do conhecimento pela possibilidade de compreensão do próprio sujeito (que se modifica ao longo do desenvolvimento) permite compreender o fato de que as concepções sobre a sociedade de sujeitos de distintas idades diferem muito entre elas (também diferem das dos adultos que, provavelmente, foram os transmissores) e se assemelham entre sujeitos de idades aproximadas. Como as concepções

da sociedade vão se modificando ao longo das idades, Delval e Muriá (2008) discorrem acerca de três níveis do conhecimento social.

Em um primeiro nível (até aproximadamente os 10-11 anos - equivalente aos estágios pré-operatório e operatório concreto identificados por Piaget [1964/1999]), os sujeitos explicam suas concepções da sociedade com base nos aspectos que podem ser apreendidos pela percepção, desconsiderando aqueles que, por serem ocultos, deveriam ser inferidos. Tendem a centrar-se em um único aspecto da situação em cada momento e, quando percebem a existência de conflitos, não veem soluções possíveis. Nesse primeiro nível, segundo Delval e Muriá (2008), não se reconhece a existência de relações propriamente sociais, uma vez que são compreendidas apenas como pessoais (por exemplo, a professora ensina porque gosta de seus alunos).

No segundo nível (aproximadamente entre os 10-11 anos e os 13-14 - correspondente ao final do estágio operatório concreto e início do operatório formal assinalados por Piaget [1964/1999]), os sujeitos começam a considerar aspectos ocultos das situações e, a partir desse momento, os processos são percebidos como incluídos em uma duração temporal. Observam a presença de conflitos de forma clara – e começam a avaliar as normas com seus próprios critérios e a criticá-las – mas ainda existe a dificuldade em encontrar soluções satisfatórias, já que não há coordenação de diferentes pontos de vista. Nesse nível, segundo Delval e Muriá (2008), as relações já são consideradas distintamente como pessoais (amizade, por exemplo) e sociais (a professora ensina porque isso condiz com sua profissão).

No terceiro nível (iniciado em torno dos 13-14 anos, aproximadamente o começo do estágio operatório formal apontado por Piaget [1964/1999]), os processos ocultos são os elementos centrais das explicações. O sujeito torna-se capaz de coordenar pontos de vista e de examinar as possibilidades da situação. Além disso, o conhecimento dele sobre o funcionamento social expande-se e é empregado adequadamente. Um dos recursos mais claros é que os sujeitos procuram por uma coerência nas situações e abordam diretamente os conflitos. A solução passa a ser apresentada considerando-se os atores sociais e os compromissos entre uma posição e outra, o que permite chegar a acordos em que cada parte cede algo de seus direitos, considerando-se que a aplicação das regras passa ser vista de forma mais flexível. Os sujeitos se tornam críticos com a ordem social existente,

emitem juízos a respeito do que consideram aceitável ou não e propõem soluções alternativas (Delval & Muriá, 2008).

Nesse sentido, Chakur (2005) defende que, ao estudar o conhecimento social, devem-se considerar os fenômenos sociais, ou seja, a existência de relações institucionalizadas, como apontadas por Delval (1989, 1992, 2007), que transcendem os sujeitos individuais para além das relações pessoais. Desse modo, o estudo dos conhecimentos propriamente sociais deveria privilegiar o sujeito como pensador social: investigar o autoconceito, o conhecimento dos outros (como pensam, percebem o mundo a sua volta, desempenham seus papéis e constroem sua personalidade), além de conceitos relacionados às relações interpessoais (como por exemplo a amizade, confiança, obediência), bem como às instituições, regras, convenções e julgamento moral. Em resumo, Delval (1989, 2007) assinala que o estudo do conhecimento social pode ser classificado em três grupos: o estudo do conhecimento sobre os outros e sobre si mesmo (o que o autor chama de psicossocial), o estudo do conhecimento sobre os papéis sociais e as instituições, e o estudo do conhecimento moral.

O estudo sobre o *conhecimento psicossocial* investiga a forma pelo qual o sujeito vai elaborando o conhecimento sobre as outras pessoas, as relações que estabelece com elas e, por meio disso, vai conhecendo a si mesmo. Ao considerar tal elaboração do ponto de vista do sujeito, trata-se de um conhecimento de tipo psicológico, pois este pondera a respeito os estados mentais dos outros, antecipando o comportamento entre eles ou em relação a si próprio. Ao se analisar do ponto de vista de um observador externo pode-se considerá-lo como um conhecimento social porque envolve a relação com outras pessoas. Nesse tipo de estudo investigam-se relações interpessoais como a amizade ou a autoridade. Delval (2007) afirma que os estudos a respeito da “teoria da mente” podem enquadrar-se nesse grupo, e também os trabalhos sobre a “adoção de perspectivas” (*role taking*).

O grupo que aborda o *conhecimento dos papéis sociais e das instituições* abarca os estudos sobre o conhecimento das pessoas como seres sociais imersos em instituições sociais e que atuam socialmente com base nos papéis que representam. A característica do próprio ambiente social compõe o conhecimento das instituições, ou seja, “de relações entre indivíduos ou grupos que transcendem o indivíduo” (Delval 2007, p. 11). As relações com o professor, com o médico, com o patrão ou com o prefeito não são relações pessoais,

como no caso da amizade, mas são relações entre papéis sociais. O que pode ser chamado social é esse conhecimento do funcionamento da sociedade em seus diferentes aspectos, isto é, um conhecimento de relações mediadas pelas instituições, o que Delval (2007, p.11) denominou de “relações institucionalizadas”.

O terceiro e último grupo de estudo do conhecimento social apontada por Delval (1989, 2007), o *conhecimento moral*, objetiva compreender como o sujeito vai adquirindo as regras ou normas que regulam as relações com os outros no ambiente em que vive. De acordo com Delval (2007), as normas morais regulam os aspectos mais gerais das relações interpessoais (como a generosidade, humildade, justiça, gratidão, o amor) enquanto as normas convencionais tratam de regulações mais específicas, próprias de cada sociedade (como as demonstrações de respeito ou as formas de cumprimento e cortesia, por exemplo).

Ainda a respeito do conhecimento moral, embora sejam conhecidos trabalhos atuais com essa temática, as questões que giram em torno da moralidade foram transformadas e repensadas ao longo da história da humanidade. De acordo com Lipovetsky (2005), por exemplo, no mundo ocidental durante a Idade Média, a moral era baseada no teocentrismo e acreditava-se que somente haveria virtude no homem se este a buscasse em Deus. No entanto, com o advento do Iluminismo, essa moralidade submissa aos ensinamentos religiosos foi questionada e recusada, resultando, gradativamente, em uma moral livre da autoridade divina e baseada na razão humana.

Pessotti (2015) discute que o tema ‘moralidade’ trouxe (e traz) inquietações para autores de diversas áreas do conhecimento, sendo que alguns deles, com suas reflexões, “revolucionaram os conceitos morais vigentes” (Pessotti, 2015, p. 6). Um desses autores é o filósofo alemão Kant (1781/2001, 1793/2008), para o qual a verdadeira moral baseia-se no dever de agir de acordo com princípios (ou máximas) universais. Estas, por sua vez, derivam da razão pura e prática, independentemente de experiências anteriores ou de consequências. Além dele, outro autor, em área distinta, também se destaca: Piaget (1932/1994), influenciado também pelas ideias kantianas, discorreu acerca do conhecimento moral no campo da Psicologia, sendo considerado pioneiro neste (Duska & Whelan, 1975/1994; Queiroz, 2014). Devido à importância do conhecimento moral para o presente estudo, é fundamental uma discussão mais aprofundada a seu respeito.

2.1 O Conhecimento Moral

Em sua obra intitulada *O juízo moral na criança*, Piaget (1932/1994) discorre sobre o conhecimento moral. O autor propôs estudar o juízo moral baseado em jogos infantis (bola de gude, pique e amarelinha) e, com esse objetivo inquiriu, utilizando o método clínico, várias crianças das escolas de Genebra e de Neuchâtel. Nessas entrevistas, investigou o pensamento das crianças a respeito de problemas morais, assuntos relativos à representação do mundo e à causalidade.

Em um primeiro momento, Piaget (1932/1994) buscou compreender, do ponto de vista da própria criança o que seria o respeito à regra, uma vez que esse respeito é obrigatório para a consciência do jogador honesto. De suas observações, das conversas com as crianças e de suas análises, o autor distinguiu dois grupos de fenômenos relacionados às regras. O primeiro grupo refere-se à prática das regras, à forma pela qual estas são aplicadas pelas crianças de idades distintas. O segundo grupo alude à consciência da regra, ou seja, à forma pela qual crianças de diversas idades apresentam o caráter imperativo, sagrado ou indispensável inerente às regras do jogo.

Piaget (1932/1994) observou que a *prática das regras* desenvolvia-se em quatro estágios consecutivos. O primeiro estágio (motor e individual) caracterizado pelo autor é aquele em a criança manipula os objetos que envolvem a brincadeira de acordo com sua vontade e hábitos motores, no qual a regra compartilhada ainda é impossível. No segundo estágio (prática egocêntrica) não há uma busca por adversários, visto que as regras assimiladas possibilitam à criança apenas brincar, sem se preocupar em vencer ou padronizar o jogo. Já no terceiro estágio (cooperação nascente), a criança reconhece, padroniza e controla as regras mutuamente com os demais adversários, objetivando vencê-los. Por fim, no quarto estágio (codificação das regras), as regras são compartilhadas e minuciosamente regulamentadas em conjunto com as outras crianças. A diferença do terceiro para o quarto estágio, segundo o autor, é apenas uma diferença de grau: no quarto estágio há uma preocupação maior com os pormenores das regras.

Ao discorrer sobre a *consciência das regras*, Piaget (1932/1994) aponta para a impossibilidade de isolá-la do conjunto da vida moral da criança. Assim, o autor verificou por meio de suas pesquisas três estágios que ocorrem paralelamente aos estágios da prática

das regras. No primeiro estágio (emergido no início do estágio egocêntrico da prática das regras), a regra não é obrigatória, trata-se de um ritual puramente individual. O segundo estágio (que se situa entre os estágios dois e três da prática de regras), impõe uma preocupação com a prática da regra, que é entendida como sagrada e eterna. Já no último estágio da consciência das regras (iniciada em meados do terceiro estágio da prática de regras), há uma obrigatoriedade no respeito mútuo às regras, mas as regras propriamente ditas são passíveis de modificações quando há um acordo prévio. Desse modo, a regra, que antes era exterior ao sujeito (no primeiro estágio), é interiorizada (no segundo estágio), sendo concebida como uma escolha livre (no terceiro estágio), baseada no consentimento do grupo (Queiroz, 2014). A regra passa de algo exterior para algo interiorizado e socialmente compartilhado. Nas palavras de Piaget (1932/1994, p.60), “a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutualmente consentida”.

Após analisar as regras do jogo, Piaget (1932/1994) se debruçou sobre as regras especificamente “morais”, determinadas pelos adultos, e pesquisou aspectos do julgamento moral das crianças a respeito da responsabilidade, desajeitamento, roubo, mentira e justiça. O autor caracterizou três fases ou estágios de compreensão e vinculação com as regras morais: anomia, heteronomia e autonomia.

Na fase da anomia, o sujeito é considerado pré-moral. Essa fase compreende os anos iniciais, no qual o bebê ou a criança pequena não adere às normas sociais, mas experimenta as regras em nível motor e exploratório. Pieretti (2010) enfatiza que, na anomia, a criança não tem consciência da regra e que o cumprimento desta ocorre por meio de um ritual motor. Devido ao egocentrismo inicial, torna-se difícil para a criança distinguir o que vem de si mesma e o que vem do que lhe é exterior, ainda não sendo capaz de compreender as imposições do meio social (Queiroz, 2014). Dessa forma, a regra confunde-se com o hábito, no sentido em que existem regularidades, mas a criança não as experimenta como obrigatórias, ou seja, as normas ainda não existem (Freitas, 2002). Contudo, a interação com outras crianças e adultos possibilitará a ela interiorizar as primeiras normas e passar à segunda fase do desenvolvimento moral.

A segunda fase proposta por Piaget (1932/1994) é a da moralidade heterônoma e baseia-se na coação realizada por figuras de autoridade, podendo ser adultos ou mesmo crianças mais velhas. Essa moral da coação é, para La Taille,

uma moral da obediência, obediência esta motivada pela fusão dos sentimentos de amor e medo experimentados pela criança pequena em relação a seus pais e demais figuras adultas afetivamente significativas de seu entorno. (La Taille, 2006, p.12)

Assim, nessa fase, as regras impostas pela coação começam a ser internalizadas pela criança por meio do respeito unilateral. O sentimento de obrigatoriedade (à obediência dessas regras) atrela-se à admiração da criança pela figura de autoridade e, sobretudo, ao medo da punição e receio de perder o amor dessa figura (Piaget, 1932/1994; Pieretti, 2010).

Dessa forma, na fase da heteronomia, a criança percebe as regras como sagradas, imutáveis e eternas (Piaget, 1932/1994), atribuindo um valor supremo às normas, conceitos e valores dos adultos (e de outras crianças mais velhas). Ela os imita e adota como sua a escala de valores delas, que para ela se tornam figuras de autoridade. Contudo, em seus estudos, Piaget (1932/1994) percebeu que a obediência conduz a criança a atitudes discrepantes: por um lado, a regra é compreendida como sagrada e seu não cumprimento uma transgressão passível de punição; por outro, a regra nem sempre é seguida na prática. Dessa feita, o autor discorreu sobre essa tendência a considerar os deveres como exterior ao indivíduo e denominou-a de realismo moral. O realismo moral, portanto, comporta, segundo Piaget (1932/1994), três características: 1ª. O dever é essencialmente heterônomo, 2ª. A regra deve ser obedecida “ao pé da letra” (p.94), ou seja, há uma disposição a seguir as normas tais quais estipuladas, sem compreender o seu princípio, e 3ª. A responsabilidade é objetiva, julga-se a gravidade de uma transgressão em função da consequência do ato, não da intencionalidade do agente.

No percurso do desenvolvimento, a criança passa a refletir sobre os princípios dos deveres e proibições e os avaliam em relação à justiça. Nesse momento, estabelece uma nova relação com a regra, adentrando ao estágio da autonomia moral (Piaget, 1932/1994). Ao pensar de forma autônoma, o sentimento de obrigatoriedade não se vincula mais à coação da autoridade e ao respeito unilateral: passa a ser interiorizado, independendo de ordem externa. A pessoa autônoma estabelece trocas sociais respaldadas no respeito

mútuo, na cooperação e na reciprocidade (Piaget, 1965/1973). Piaget (1932/1994) alude que o pensamento autônomo não é sinônimo de pensamento individual, mas de um pensamento construído com base nas relações de cooperação que o sujeito estabelece em seu meio, ao atribuir novo significado às regras e compreender o sistema de normas no qual está inserido, tal como a aplicação destas em seu contexto social.

Ainda quanto ao pensamento – ou juízo – moral, Piaget (1932/1994) distinguiu dois planos: o efetivo e o teórico. O primeiro está relacionado à experiência moral, ou seja, vai sendo construído paulatinamente a partir de situações reais, e guia o indivíduo a julgamentos de valor que o permitem orientar-se e também avaliar os atos de outros que lhe afetam mais ou menos diretamente. O segundo, o pensamento moral teórico, está vinculado ao efetivo, mas afasta-se dele “tanto quanto a reflexão pode se afastar da ação imediata” (Piaget, 1932/1994, p. 139), ou seja, esse plano diz respeito aos juízos do sujeito sobre as ações de outros que não lhe interessam diretamente, ou sobre uma situação hipotética (Souza & Vasconcelos 2009).

No entanto, segundo Piaget (1932/1994), o plano teórico, mesmo na criança, consiste em uma progressiva tomada de consciência da ação moral (segundo Piaget [1932/1994, p.141] “a tomada de consciência é uma reconstrução, e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação.”). Assim, toda tomada de consciência inverte a ordem de aparecimento das noções: o que é primeiro no plano efetivo está em último no plano teórico. Além disso, a tomada de consciência estará sempre em atraso em relação à atividade propriamente dita, ou seja, haverá defasagens em todos os domínios do pensamento moral da criança, quando comparados à ação. Por exemplo:

se o realismo moral, que temos notado entre seis e oito aproximadamente (não podíamos, aliás, descobri-lo antes dos seis anos, porque os pequenos não compreendem suficientemente as histórias empregadas), corresponde a alguma realidade na própria atividade moral, não é no decorrer destes mesmo anos que será necessário procura-lo, mas bem antes: a responsabilidade objetiva pode muito bem, de fato, estar ultrapassada há muito tempo no plano da ação e subsistir, todavia, no plano do pensamento teórico. (Piaget, 1932/1994, p. 141)

Apesar de tal defasagem entre a tomada de consciência (plano teórico) e a ação moral (plano efetivo), Piaget (1932/1994) aponta que o pensamento moral teórico da

criança pode tender tanto para princípios provenientes do respeito unilateral (logo, para a moral da heteronomia) quanto para princípios provenientes do respeito mútuo (moral autônoma).

De fato, é o respeito mútuo, proveniente das relações de cooperação, que promove o desenvolvimento da autonomia (Piaget, 1932/1994). A cooperação, considerada o mais alto nível de socialização, pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos em um sistema de trocas no qual não há assimetria (Piaget, 1965/1973), possibilita discussão, critica a autoridade por meio do uso da razão e permite à criança, livremente, aceitar algumas regras e rejeitar outras (Pieretti, 2010).

Dessa feita, tanto a moral autônoma quanto a moral heterônoma são essenciais para o desenvolvimento moral das crianças. A primeira não exclui a segunda, ao contrário, é uma superação desta, uma vez que a criança somente alcança a autonomia ao passar pela heteronomia. Apesar disso, no prefácio à edição brasileira do livro *O juízo moral na criança* (Piaget, 1932/1994), Yves de La Taille pondera que:

no que tange à moralidade, as relações sociais vigentes em nosso mundo raramente são baseadas na cooperação; por conseguinte, grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônomas, procurando inspirar suas ações em “verdades reveladas” por deuses variados ou por “doutores” considerados *a priori* como competentes e “acima de qualquer suspeita”. (p. 19)

Desse ponto de vista, é possível pensar que uma pessoa possa ser autônoma para o cumprimento de algumas regras e heterônoma para o cumprimento de outras. De igual forma, um indivíduo pode agir de forma heterônoma em relação a muitas regras e demonstrar um pensamento autônomo no cumprimento de outras (Duska & Whelan, 1975/1994), como apontam os estudos no campo da moralidade.

Após Piaget, considerado por Duska e Whelan (1975/1994) pioneiro na psicologia do desenvolvimento moral, outro importante psicólogo que analisou o assunto fundamentado na teoria piagetiana foi o norte americano Lawrence Kohlberg (1927-1987). De fato, com os pressupostos estabelecidos por Piaget (1932/1994), diversas pesquisas acerca da moralidade foram desenvolvidas, tomando seu trabalho como base teórica.

Também no Brasil, pesquisadores se propuseram a investigar questões relacionadas à moral em uma perspectiva psicogenética. Entre os estudos realizados no país, podem ser citados os que discorrem sobre o *desenvolvimento moral* (La Taille, 2007; Queiroz, Ortega & Queiroz, 2015); *a moral e a cognição* (Queiroz, 2014); as *regras* (Caiado, 2012; Dias & Harris, 1990); a *influência do ambiente* (U. F. Araújo, 1993; Kliemann, Damke, Gonçalves & Szymansky, 2008); a *trapaça* (Pessotti, 2010; Pessotti, Ortega & Alencar, 2011; Pessotti, 2015); o *roubo* (Bianchini, Oliveira & Niwa, 2010; Martins, 1997; N. P. Silva, 2004); a *mentira* (Gomes & Chakur, 2005; N. P. Silva, 2004); a *culpa* (Loos, Ferreira & Vasconcelos, 1999); as *virtudes* de forma geral (Alencar & Couto, 2015; Freitas, 1999; La Taille, 2000; Tognetta & Assis, 2006); a *generosidade* (La Taille, 2006; Vale & Alencar, 2008); a *gratidão* (Freitas, Silveira & Pieta, 2009); o *perdão* (Abreu, Moreira & Rique, 2011) e a *justiça* (Carbone & Menin, 2004; Dell'Aglio & Hutz, 2001; Menin, Bataglia & Moro, 2013; Müller & Alencar, 2012; Oliveira, Caminha & Freitas, 2010; Sales, 2000; Sampaio, Camino & Roazzi, 2007; Sampaio, Monte, Camino & Roazzi, 2008; Sampaio, Camino & Roazzi, 2009; Sampaio, Camino & Roazzi, 2010; Trevisol, Rhoden & Hoffelder, 2009).

Quanto à noção de justiça, Piaget (1932/1994) a considera como a mais racional das noções morais. Além disso, essa noção é uma das investigadas na presente pesquisa, assim, impõe-se a necessidade de melhor discuti-la.

2.1.1 A noção de justiça.

Ao estudar as regras do jogo, Piaget (1932/1994) elaborou a hipótese de que existem dois tipos de respeito e, por conseguinte, duas morais. Como já explicitado, a primeira delas é a moral da coação ou da heteronomia, e a segunda, a moral da cooperação ou da autonomia. Para o autor, a última está estreitamente ligada à noção de justiça.

Sales (2000) aponta que, após estudar a coação adulta e o realismo moral resultante dela, Piaget pesquisou o desenvolvimento da noção de justiça na criança. Passou a analisar a solidariedade infantil e seus conflitos com a autoridade por acreditar que a noção de justiça advém diretamente da cooperação. De fato, Piaget (1932/1994) observou que o

sentimento de justiça desenvolve-se com as relações de respeito e solidariedade que as crianças estabelecem entre elas, estando pouco vinculado aos ditames adultos. Nas palavras do autor:

(...) o sentimento de justiça – embora podendo, naturalmente ser reforçado pelos preceitos e exemplo prático do adulto –, é, em boa parte, independente destas influências e não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças. É quase sempre à custa e não por causa do adulto que se impõem à consciência infantil as noções do justo e do injusto. (Piaget, 1932/1994, p.154)

Assim, Piaget (1932/1994) discute a noção de justiça a partir da justiça distributiva, que se define pela igualdade; e da justiça retributiva, que se relaciona à “proporcionalidade entre o ato e a sanção” (Piaget, 1932/1994, p. 157). Desse modo, o autor elaborou histórias e perguntas para compreender os juízos infantis acerca da justiça e o desenvolvimento deles. Para tanto, investigou a noção de justiça em sete aspectos: a justiça distributiva, a responsabilidade coletiva, a justiça imanente, os conflitos entre justiça distributiva e retributiva, os conflitos entre igualdade e autoridade, a justiça entre as crianças e, por fim, exemplos de injustiça.

Ao pesquisar o primeiro aspecto, a questão das punições, ou o que chamou de “o problema da sanção e da *justiça retributiva* [emphasis added]” (Piaget, 1932/1994, p.157), o autor formulou sete histórias nas quais havia um delito qualquer e eram apresentadas à criança algumas opções de punição para o transgressor. Entre as opções haviam sanções expiatórias (ligadas à coação e às regras da autoridade) e por reciprocidade (ligadas à cooperação e às regras de igualdade). A criança, então, deveria apontar aquela que seria mais ou menos justa considerando os eventos da história. Nesse contexto Piaget (1932/1994, p. 164) encontrou a seguinte “porcentagem das sanções por reciprocidade em relação ao conjunto de respostas”: 6-7 anos = 30% / 8-10 anos = 44% / 11-12 anos = 78%. Portanto, observou nitidamente que a frequência de respostas aumentava (no sentido da reciprocidade) em relação ao avanço das idades.

Quanto à investigação acerca da *responsabilidade coletiva e comunicável*, Piaget propôs descobrir se existia uma tendência paralela e complementar (à responsabilidade objetiva admitida pela criança) para conceber a responsabilidade como comunicável. Para

tanto, formulou quatro histórias nas quais inseriu questões da responsabilidade coletiva, pensando em três situações:

1ª O adulto não procura analisar as culpabilidades individuais e pune o grupo pela falta de um ou dois. 2ª O adulto desejaria encontrar o indivíduo culpado, mas este não se denuncia e o grupo recusa-se a denunciá-lo. 3ª O adulto desejaria encontrar o culpado, mas este não se denuncia e seus companheiros ignoram quem é. (Piaget 1932/1994, p. 180)

Essas histórias foram contadas para sessenta sujeitos com idade variando entre 6 e 14 anos. Piaget (1932/1994) observou duas reações sistemáticas: a primeira foi a crença na necessidade absoluta de sanção (observada entre os mais novos), exigindo um castigo para todos, para que o culpado não fique impune; a segunda foi uma espécie de responsabilidade coletiva, mas voluntária e livremente aceita (observada entre os mais velhos). Entre essas duas reações, Piaget (1932/1994) observou uma tendência a considerar a responsabilidade individual, principalmente entre aqueles com idade intermediária, pois a sanção somente era admitida na medida em que atingia também o culpado, embora, para alguns, punir inocentes era mais grave do que a impunidade do culpado.

Para analisar o terceiro aspecto, *justiça imanente*, Piaget (1932/1994) elaborou três histórias nas quais investigava a crença em sanções automáticas, que emanam das próprias coisas. O autor apresentou os seguintes resultados (em uma amostra de 167 crianças com idade variando entre 6 e 12 anos) quanto às respostas que indicam tal crença: 6 anos = 86% / 7-8 anos = 73% / 9-10 anos = 54% / 11-12 anos = 34%. Piaget (1932/1994) argumenta que para as crianças, sobretudo as mais novas, a natureza não age ao acaso, mas obedecendo a leis tanto morais quanto físicas, é compreendida com base em uma finalidade antropocêntrica ou mesmo egocêntrica. Assim, a criança estabelece uma relação entre a falta cometida e a sanção automática e, por vezes (dependendo da educação recebida), procura encontrar intermediários, podendo afirmar que o ocorrido derivou da *vontade divina* ou de qualquer outra causalidade artificialista.

Quanto ao quarto aspecto, para investigar a oposição entre *justiça retributiva* e *justiça distributiva*, Piaget (1932/1994) elaborou três histórias nas quais, em maior ou menor grau, havia um conflito entre a necessidade de sanção e a de igualdade. O pesquisador observou que nas respostas das crianças interrogadas a necessidade de sanção

diminuía gradativamente em relação às idades, encontrando os seguintes resultados: 6-9 anos = 70% / 10-13 anos = 40% / depois dos 12-13 anos = 25%. Assim, Piaget (1932/1994) discute que, para os pequenos, a necessidade de sanção prevalece e, para os maiores, a justiça distributiva tem primazia sobre a retributiva.

A respeito da investigação do quinto aspecto da noção de justiça, acerca da *igualdade e autoridade*, a fim de compreender “sob que forma e em que relações com idade se apresentam possíveis conflitos entre o sentimento de justiça e a autoridade adulta” (Piaget 1932/1994, p.209), o pesquisador elaborou quatro histórias nas quais a necessidade de igualdade conflitava com a autoridade. O referido autor observou quatro tipos de respostas: 1º) as que consideravam a ordem do adulto justa e não diferenciavam o justo daquilo que é ditado pela autoridade, 2º) as que consideravam a ordem injusta, mas que acreditavam que a obediência deve prevalecer sobre a justiça, 3º) aquelas que consideravam a ordem injusta e preferiam a justiça à obediência e 4º) aquelas que consideravam a ordem injusta, não conferiam obrigatoriedade à obediência passiva, mas preferiam a submissão à revolta. O pesquisador constatou, ainda, que aproximadamente 75% das crianças entre 5-7 anos defendiam a obediência, enquanto aproximadamente 80% dos sujeitos entre 8-12 anos defendiam a igualdade.

O sexto aspecto, *justiça entre crianças*, foi investigado por Piaget (1932/1994) a partir de duas questões que consideravam as sanções entre crianças e o igualitarismo. O autor observou que as sanções de crianças para crianças, de forma geral, não se baseiam no sentimento de autoridade. De fato, quase todas as admitidas pelas crianças referem-se a sanções por reciprocidade, sendo consideradas justas na medida em que aumentam a solidariedade e a necessidade de igualdade entre elas. Piaget (1932/1994) constatou ainda que essa ideia de reciprocidade aumenta com a idade.

Por fim, em sua pesquisa acerca da noção de justiça, Piaget (1932/1994) solicitou às crianças que dessem livremente exemplos do que consideravam injusto. O autor encontrou quatro tipos de respostas: 1º) aquilo que é contrário às ordens dos adultos, 2º) condutas que contrariam as regras do jogo, 3º) o que se opõe à igualdade e 4º) as injustiças relativas à sociedade adulta. Assim, o pesquisador constatou a frequência desses tipos de respostas em função da idade: 6-8 anos (1º tipo- 64%, 2º tipo- 9%, 3º tipo- 27% e 4º tipo- 0%), 9-12 anos (1º tipo- 7%, segundo tipo- 9%, 3º tipo- 73% e 4º tipo- 11%), verificando

um aumento da frequência dos 3º e 4º tipos paralelamente a uma diminuição do 1º, em relação às idades.

De forma geral, com as respostas encontradas Piaget (1932/1994) concluiu que o desenvolvimento da noção de justiça acontece em três grandes períodos, ou estágios (“na proporção em que podemos falar de estágios na vida moral” [Piaget, 1932/1994, p. 236]): o primeiro se estende até aproximadamente os 7-8 anos (compreendendo, portanto, os estágios sensório-motor e pré-operatório do desenvolvimento cognitivo) e, neste, a justiça está subordinada à autoridade do adulto; o segundo, compreendido entre 7-8 anos até aproximadamente 11 anos (que corresponde ao estágio operatório concreto) é caracterizado pelo igualitarismo progressivo; o último, que se inicia por volta dos 11-12 anos (final do operatório concreto e início do estágio operatório formal), a justiça puramente igualitária é atenuada pelas preocupações de equidade. Vale ressaltar que a idade estipulada por Piaget é apenas uma estimativa, não deve ser tomada como regra fundamental para a evolução dos estágios da noção de justiça.

No primeiro estágio identificado por Piaget (1932/1994) não se diferencia as noções do justo e do injusto das noções de dever e de desobediência. Para a criança, aquilo que está de acordo com as ordens impostas pelos adultos é justo. Mas nesse estágio ela já começa a perceber alguns tratamentos como injustos. Com relação à justiça retributiva, toda sanção é considerada legítima: a justiça se confunde com a autoridade das leis. A sanção expiatória prevalece sobre a sanção por reciprocidade, o respeito unilateral sobrepõe-se ao respeito mútuo e é imperativa a crença infantil em uma justiça que emana, automaticamente, das coisas físicas e inanimadas (justiça imanente).

O segundo estágio abarca uma progressão da autonomia, embora ainda exista um atraso em relação à prática. Nesse momento pode ser percebida a primazia da igualdade sobre a autoridade. Piaget (1932/1994) aponta que a sanção por reciprocidade se sobrepõe aos poucos à sanção expiatória e o respeito mútuo, e que nos conflitos entre a sanção e a igualdade, a igualdade prevalece.

Já o terceiro estágio, segundo Piaget (1932/1994), é caracterizado pelo sentimento de equidade. A igualdade é pensada na relatividade. A sanção não deve ser aplicada a todos, de igual forma, mas deve ser pensada na situação particular de cada um. No campo da justiça retributiva, a lei não é mais concebida como universal, similar para todos, mas

pensada nas circunstâncias pessoais de cada pessoa. Piaget (1932/1994, p. 238) afirma que “longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes”.

De fato, é possível concluir que, na medida em que a criança cresce, a submissão parece-lhe menos legítima (exceto aqueles casos em que há desvios morais propriamente ditos). O respeito unilateral decresce, cedendo espaço para o desenvolvimento do respeito mútuo e da relação de cooperação. Piaget (1932/1994) afirma que nas sociedades a moral comum, que rege as relações dos adultos entre si, a moral da cooperação, promove e acelera o desenvolvimento da moral infantil. Isso aponta, segundo o autor, para um fenômeno de convergência, mais do que simples pressão social.

Vários pesquisadores (Barreiro, 2009; Barreiro & Castorina, 2007; Barreiro & Zubieta, 2005; Durkin, 1959; Hoffman, 2001; Jahoda, 1958/2010; Jose, 1990; Ross, Tesla, Kenyon, & Lollis, 1990), de diversas nacionalidades, se propuseram a investigar a noção de justiça em um enfoque piagetiano. No Brasil, alguns estudos serão destacados pela proximidade com o proposto neste estudo: o realizado por Carbone e Menin (2004), a pesquisa de Sampaio et al. (2007), a de Menin, Bataglia e Moro (2013), a de Queiroz (2014) e a realizada por Pessotti (2015),

O trabalho de Carbone e Menin (2004) acerca de representações sociais de injustiça na escola foi realizado com 480 alunos do ensino fundamental (5ª e 8ª séries) e médio (1º ano), de escolas públicas e privadas, utilizando um questionário com questões abertas. As pesquisadoras concluíram que em nenhuma das séries a escola aparece como uma ‘comunidade justa’, e que prevalecem os casos de injustiça retributiva e legal. Observaram ainda que são apontados como principais agentes de injustiças o professor diante de seus alunos e, em segundo lugar, os alunos entre si. As pesquisadoras também constataram que o professor é mais apontado como agente de injustiça entre os alunos de escola particular e a injustiça entre alunos é mais citada entre os alunos de escola pública. Ademais, os alunos de escola pública se posicionaram contra regras escolares que se opõem às necessidades pessoais com mais veemência que os de escola particular.

A pesquisa realizada por Sampaio et al. (2007) investigou os tipos de princípios de justiça distributiva utilizados por 120 crianças, com idades variando entre 5 e 10 anos, de ambos os sexos. As concepções sobre justiça dessas crianças foram investigadas por meio

de um dilema constituído de quatro histórias, nas quais duas crianças deveriam decidir dar ou não mais blocos de brinquedo a uma terceira que chegava atrasada à escola. Os pesquisadores fizeram três observações quanto aos resultados: 1^a) constataram que a tendência ao igualitarismo absoluto caracteriza, sobretudo, as crianças de 5 a 6 anos; 2^a) verificaram que a utilização de julgamentos equitativos torna-se mais frequente conforme o avanço da idade; 3^a) identificaram julgamentos que consideravam a importância da cooperação e do respeito mútuo já nas crianças de 5 a 6 anos. Os pesquisadores, contudo, ressaltaram que o fato das idades das crianças serem muito próximas impossibilitou identificar estágios de desenvolvimento mais bem delimitados.

Outro estudo foi realizado por Menin, Bataglia e Moro (2013) sobre a adesão ao valor de justiça em 111 crianças de 10 a 13 anos e 121 adolescentes entre 14 e 17 anos, de escolas públicas e particulares, com um questionário com questões sobre justiça distributiva, retributiva e comutativa. No questionário, as alternativas disponibilizadas foram construídas em níveis crescentes de descentração de perspectiva social inspirados em Kohlberg (baseado em Piaget). Os pesquisadores verificaram uma progressão na escolha das respostas em relação aos níveis entre crianças e adolescentes. Também averiguaram diferenças entre as três formas de justiça consideradas, constatando que o alcance de níveis mais elevados correspondia ao avanço da idade.

A pesquisa de Queiroz (2014) sobre moralidade e cognição foi realizada com 20 crianças de sete e 10 anos em situação de risco social. Embora não seja especificamente a respeito da noção de justiça, investigou aspectos desta em um de seus instrumentos (Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral [IANDM]), elaborado anteriormente por Pessotti (2010). Entre os diversos itens do IANDM, Queiroz (2014) analisou a justiça entre crianças, sanção expiatória e por reciprocidade, justiça retributiva e distributiva, além da igualdade e autoridade. Acerca da *justiça entre crianças*, a pesquisadora constatou que a maioria dos participantes de sete anos se encontra no Nível I, três estão em processo de transição entre heteronomia e autonomia (Nível II), e apenas um no Nível III. Já entre os participantes de 10 anos, dois mostraram características do Nível I, três alcançaram o Nível II, e outros três o Nível III. Quanto à *sanção expiatória ou por reciprocidade*, averiguou que a maioria dos participantes se encontra no Nível I: todos os participantes de sete anos e a maioria de 10 anos. Apenas uma criança de 10 anos alcançou o Nível 2. Ao investigar o conflito entre a *justiça retributiva e a distributiva*, a

pesquisadora verificou que a maioria das crianças de sete anos se encontra no Nível I e duas no Nível II. Por outro lado, a maioria das crianças de 10 anos alcançou o Nível II, enquanto duas se encontram no Nível I. No item que investigava a *igualdade e autoridade*, constatou que a maioria dos participantes de ambas as idades se encontra no Nível I, enquanto duas crianças de sete e quatro de 10 anos no Nível II e apenas uma criança de 10 anos no Nível III. Segundo a pesquisadora, os dados encontrados estão em consonância com a teoria do juízo moral de Piaget.

Por fim, destaca-se o trabalho de Pessotti (2015) sobre o desenvolvimento moral e a trapaça, realizado com 60 crianças e adolescentes de 5, 10 e 15 anos, estudantes de escolas particulares. Como o trabalho de Queiroz (2014), o de Pessotti (2015) não é específico sobre a noção de justiça, mas com a utilização do IANDM também contribui para a discussão acerca dela, com os itens já citados. Acerca da *justiça entre crianças*, Pessotti (2015) observou que, com o avanço das idades, a frequência de Nível I tendeu a diminuir, enquanto de Nível III tendeu a aumentar. Apesar disso, ressaltou que, ao contrário do que se esperava, a incidência de Nível I apenas diminuiu (não desapareceu) com o decorrer da idade. Quanto aos resultados relativos à *sanção por expiação ou por reciprocidade*, a pesquisadora verificou uma pequena evolução em relação às idades: todos os participantes de cinco anos se encontravam no Nível I, a minoria de 10 anos no Nível I e a maioria no Nível II. Entre os adolescentes, embora alguns tenham se encontrado no Nível I, a maioria estava no Nível II e apenas entre eles encontrou frequência de Nível III. Ao investigar o conflito entre a *justiça retributiva e a distributiva*, Pessotti (2015) constatou que metade de seus participantes de 5 anos alcançou o Nível I, e a outra o Nível II. Quanto aos de 10 anos, observou diminuição das respostas de Nível I, aumento das de Nível II, além de um participante no Nível III. Já entre os participantes de 15 anos, apenas um encontrava-se no Nível I, mantendo-se a frequência no Nível II e aumentando no Nível III. No item que investigava a *igualdade e autoridade*, a pesquisadora verificou apenas um participante de cinco anos no Nível II, enquanto os demais no Nível I. Já os participantes de 10 anos, apenas três forneceram respostas de Nível I enquanto a maioria de Nível II. Os participantes de 15 anos mantiveram frequências semelhantes aos de 10, sendo que nesse item participantes de nenhuma idade alcançaram o Nível III.

Em resumo, ao falar sobre o conhecimento social e, dentro dele, da moral e da noção de justiça, é possível afirmar que se trata de um processo de convergência, de

socialização. Ao considerar isso, do ponto de vista do psicólogo, de acordo com Delval (2007), é relevante explicar como se produz essa interiorização do conhecimento, ou seja, como são produzidas, pelo indivíduo, as representações do mundo social. Esse assunto será abordado no próximo capítulo.

3 Representação da Realidade Social

Ao nascer, o bebê não dispõe de seus instrumentos intelectuais completos, nem de representações da realidade que o rodeia, portanto, precisa ir construindo ambos paralelamente, ao longo de seu desenvolvimento. Por possuir poucas condutas hereditárias, dispor de uma representação adequada de seu meio torna-se essencial para garantir sua sobrevivência. Em suma, à medida que a criança se desenvolve, vai construindo tais representações do ambiente, cada vez mais precisas e adequadas, no que concerne tanto às características físicas quanto às sociais, o que constitui um modelo do mundo em que vive (Delval, 1989).

De acordo com Osti, Silveira e Brenelli (2013), o sociólogo Durkheim foi quem primeiro trabalhou com o conceito de representações. Em uma de suas obras, Durkheim (1994) optou por fazer uma distinção entre o que chamou de representações individuais e representações coletivas. As representações individuais remetem-se ao campo da Psicologia e dizem respeito aos fenômenos psíquicos autônomos, às sensações. Já as representações coletivas, segundo Durkheim (1994), são objeto da Sociologia, uma vez que se caracterizam pelas categorias de pensamento criadas e compartilhadas por uma sociedade que servem para explicar e expressar sua realidade. Segundo Durkheim (1977, 1978), o ser humano tem uma natureza dual. Nas palavras do autor:

(...) existem nele dois seres: um ser individual que tem sua base no organismo e cujo campo de ação se encontra, por isso mesmo, estreitamente limitado, e um ser social que representa em nós a mais alta realidade, de ordem intelectual e moral, que só podemos conhecer pela observação, qual seja, a sociedade. (Durkheim, 1912/2007, p. 158)

De acordo com Moscovici (2000/2005), depreende-se da teoria de Durkheim que as representações constituem um instrumento explanatório, ligado a uma rede geral de ideias ou conceitos. Sob essa perspectiva, as representações coletivas são entendidas como fatos sociais que são reais por eles mesmos, concebidas como entidades explicativas absolutas e “não como fenômenos que deveriam ser eles próprios explicados” (Sá, 1995, p.23). Desse modo, as representações coletivas de Durkheim são coercitivas (assumem a função de conduzir os homens a pensar e a agir de maneira homogênea) e estáveis (correspondem,

possivelmente, à estabilidade dos fenômenos que se propõe a explicar), ou seja, elas respondem às necessidades explicativas das sociedades primitivas.

Ao debruçar-se sobre a teoria de Durkheim, o psicólogo francês Moscovici optou pela adoção do termo 'social' em detrimento do 'coletiva'. Para ele, o termo social agregaria um caráter mais dinâmico às representações. Assim, elas passam a ser pensadas como fenômeno que possui mobilidade e circularidade, diferentes do caráter estático encontrado em "coletiva". De fato, Durkheim, na visão de Moscovici (2000/2005), trabalha as representações de forma genérica, como um conceito que envolve a explicação sobre a religião, a ciência e o mito, por exemplo. Logo, a substituição de coletiva por social é uma forma de destacar essa diferença: "ela deixa de ser um conceito que explica o conhecimento e crenças de um grupo para se tornar um fenômeno que exige explicação e que produz conhecimento" (Horochovsk, 2004, p. 99). Assim, o paradigma de Moscovici é dinâmico, abarca a explicação das mudanças e inovações sociais, ao invés do controle e manutenção de uma visão de mundo. Nas palavras do autor:

[...] as representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que os tornasse tradições imutáveis. (Moscovici, 1984, como citado em Sá, 1995, p.20)

As representações sociais são, desse modo, uma forma de interpretar e comunicar, bem como de produzir e elaborar conhecimentos. Elas objetivam transformar o não familiar em familiar, isto é, seu intuito é tornar aquilo que é estranho em algo comum, íntimo. Segundo Moscovici (1978), a representação social é uma organização de imagens e linguagem, assim sendo, esse processo de transformação do desconhecido em conhecido é mediado por esses elementos (linguagem, imagens, ideias) compartilhados por um dado grupo. Dessa forma, os membros do grupo compartilham representações que "uma vez criadas, vivem sua própria vida, circulam, se fundem, se atraem e se repelem, dão origem a novas representações, enquanto as antigas morrem (Moscovici 1976, como citado em Delval & Muriá, 2008)".

De acordo com Duveen (2001), Moscovici compartilha com Piaget a postura epistemológica: o mundo tal qual é conhecido pelo sujeito é, na verdade, construído por ele por meio de suas ações e operações psicológicas. Para se compreender as representações, portanto, é preciso entender os processos por meio dos quais elas são produzidas e transformadas. Para Delval (2007), contudo, diferente de Moscovici, o estudo da representação para Piaget vincula-se à compreensão de sua formação, ou seja, a quem produz uma representação, como ela é formada e apreendida ao longo do desenvolvimento dos sujeitos.

Com efeito, Piaget (1926/2005), em sua obra intitulada *A Representação do Mundo na Criança*, apresenta suas pesquisas iniciais sobre as noções de pensamento, de sonhos, de vida, de origens, entre outras noções. Dessa feita, o autor discute as representações construídas pelas crianças com base em algumas características como o *realismo* (quando a criança considera seu ponto de vista como o único possível para a realidade, acreditando que existe uma razão, uma finalidade para tudo), o *animismo* (tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção) e o *artificialismo* (crença de que tudo o que existe foi construído pelo homem ou por uma força divina que opera de forma semelhante à fabricação humana) que, progressivamente, à medida que o pensamento vai se descentrando no decorrer do processo de desenvolvimento mental, vão sendo abandonadas.

De fato, segundo Piaget (1926/2005), uma das principais capacidades dos seres humanos é a de construir representações da realidade que o cerca, visto que o conhecimento do ambiente é uma forma essencial de adaptação ao meio. Assim, depreende-se de sua teoria que a criança reelabora as informações do meio com base em seus próprios instrumentos intelectuais, afetivos e sociais, movidos pelos interesses, motivações e necessidades, os quais se relacionam ao contexto social em que vive.

Importante ressaltar que o termo representação é empregado por Piaget (1926/2005) em dois sentidos. Em uma definição mais ampla, representação abarca toda a inteligência de esquemas mentais. De forma mais restrita, refere-se à imagem mental, à evocação simbólica de realidades ausentes. A posição construtivista, baseada na teoria piagetiana, estabelece que não é possível ao sujeito conhecer a realidade tal como é sem construir modelos dela, sem representá-la em sua mente. Portanto, autores (Delval, 1992, 1994 e 2007; Denegri, 1998; Enesco et al., 1995) que se fundamentam na abordagem piagetiana

argumentam que os sujeitos elaboram representações com base na própria experiência e nas informações recebidas (direta ou indiretamente) das pessoas com quem convive, bem como da escola e dos meios de comunicação, apoiando-se nas estruturas cognitivas de que dispõem. Desse modo, essas representações são, de certa forma, também determinadas pelo meio social, pois são frutos tanto da influência dos adultos quanto da própria construção do sujeito (Osti, Silveira, & Brenelli, 2013).

A construção das representações da realidade, incluindo nela o próprio sujeito e os outros, é, de acordo com Delval (2007), o maior legado da espécie humana. Ela permite ao homem reconstruir na própria mente uma parcela da realidade tal qual percebida, descobrir as relações entre os eventos, esquematizar o funcionamento das forças da natureza, das relações físicas entre os objetos, e também do papel dos outros e dele mesmo. Servem para explicar, por exemplo, a relação entre os relâmpagos e os trovões, mesmo antes de haver um ensino formal sobre isso. Segundo Delval (2007), as representações do mundo e de seu funcionamento são construídas para embasar a forma pela qual o homem atua em seu meio, assim como a influência desse meio sobre si.

Entre as representações criadas encontram-se as da própria vida social, que inclui a forma como as pessoas se relacionam, a identificação do comportamento mais adequado nas diversas situações sociais etc. Para tanto, o sujeito deve elaborar modelos do funcionamento social, das instituições sob as quais se desenvolvem a vida social. Tal elaboração é um trabalho realizado por cada indivíduo, “com a ajuda dos outros, baseando-se no conhecimento acumulado pelas gerações que lhe antecedem, mas que não pode receber já pronto” (Delval, 2007, p. 49). É, portanto, um trabalho psicológico realizado na esfera social.

Por isso, ao longo do desenvolvimento vão sendo criados repertórios complexos de comportamentos que indicam o que deve ou o que não deve ser feito e o que se pode esperar no mundo social. Sabe-se, por exemplo, que é necessário ter dinheiro para fazer uma compra, que se deve dar preferência a pessoas idosas ou gestantes, que ao se estender a mão ao cumprimentar alguém, a outra pessoa deve fazer o mesmo (Delval, 1989). O indivíduo, desse modo, elabora uma representação do mundo social que irá orientá-lo a selecionar os melhores comportamentos ao atuar durante as trocas sociais.

Por dispor de complexas representações, o homem não precisa necessariamente agir para conhecer o resultado de suas ações. Com a representação pode antecipar as consequências de seus atos, desprezando a experimentação contínua. Essa capacidade lhe possibilita uma ação mais célere e mais flexível do que tem quando atua diretamente sobre o concreto. Isso porque mentalmente, ao utilizar um modelo (representação), pode manejar mais possibilidades e de forma mais completa que apenas materialmente. Ou seja, apenas depois de haver experimentado mentalmente é que será possível contrastar a realidade (Delval, 2007).

No decorrer do desenvolvimento, essa ação – ou experimentação mental – é ampliada pela linguagem e pela capacidade de utilização de sistemas abstratos. Contudo, estes não são a causa, mas o aparato por meio do qual as representações se expressam. De fato, a aquisição da linguagem também está subordinada ao exercício da função simbólica. Logo, a representação deriva, em parte, da imitação, ou seja, a imitação constitui uma das fontes da representação, que fornece essencialmente seus significantes imaginados. “Pela imitação da ação, os repertórios dos comportamentos infantis são ampliados e gradualmente interiorizados” (Osti, Silveira, & Brenelli, 2013, p.40).

Como exposto anteriormente, a construção da representação do mundo social depende tanto da informação recebida quanto da organização dessa informação. Os adultos, os meios de comunicação e a própria experiência do sujeito lhe fornecem informação, mas esta consiste apenas em dados soltos que precisam ser organizados pelo próprio sujeito. Os outros não podem adicionar informações já organizadas, o que torna sempre necessário um trabalho pessoal e original de elaboração. De acordo com Delval (1989), a representação do mundo social não é obtida já pronta, mas cada indivíduo precisa elaborá-la por meio de um trabalho que em muitos aspectos pode ser solitário, mesmo somente sendo possível com ajuda dos outros. Há, assim, uma dialética entre o individual e o social que faz com que se desenvolvam mutuamente.

Ao longo do desenvolvimento, os indivíduos têm ideias bastante precisas a respeito de como funciona o mundo social, das relações com os outros e de como estão organizadas as instituições sociais dentro das quais se desenvolvem. Antes de receberem qualquer explicação sobre fenômenos sociais, as crianças já possuem informações sobre eles. Antes que lhes falem sobre economia, elas têm a experiência de comprar coisas, ideias sobre as

trocas, como o dinheiro chega à casa, a produção do dinheiro em si etc. São ideias próprias que vão sendo construídas e que em muito se diferem das ideias dos adultos (Delval, 1989). De fato, para atuar na sociedade as pessoas precisam adquirir ideias acerca de como ocorre o processo de compra e venda, por exemplo. Ou seja, de como a sociedade é organizada do ponto de vista econômico, mas não apenas desse ponto de vista. Precisam também compreender a organização política, o governo, as relações de poder, o funcionamento da administração de um país. Além disso, de acordo com Delval (2007), o conhecimento se estende às diferenças de classes sociais, de raças, de países, bem como acerca da função de instituições como a escola, a família, a nação, a religião etc. Compreendem também as relações com os outros, as normas reguladoras dessas relações, a conduta que se deve seguir ou evitar. Em resumo, se formam “representações” ou “modelos” sobre como está organizada e como funciona a sociedade, e também o que deve ser feito em diferentes situações.

A utilização de princípios organizadores da realidade dota as representações de um alcance incomum. Esses princípios podem ser concebidos pelas categorias de espaço, tempo e causalidade. De fato, eles não somente permitem explicar o que acontece como também possibilitam antecipar os acontecimentos, residindo aí sua importância. O espaço permite situar o que acontece em um lugar, a causalidade estabelece relações de dependência entre acontecimentos e o tempo possibilita movimentar-se em uma dimensão mais abstrata, dotando de significado a causalidade. De acordo com Delval e Muriá (2008), mesmo não sendo possível deslocar-se realmente no tempo, é possível fazê-lo mentalmente e prever o acontecimento para, dessa forma, ajustar a ação atual ao resultado desejado. Por meio da ação mental sobre o tempo é possível antecipar as consequências das ações, a partir das ideias construídas no domínio social.

Ao nascer a criança não dispõe dessas ideias tal qual os adultos. O que se supõe é que elas vão sendo formadas ou adquiridas de alguma forma ao longo do processo de desenvolvimento, durante todo o percurso de vida. Assim, o que interessa é investigar como se formam, como se constroem as ideias sobre o mundo social, as instituições e as normas que as regulam. Segundo Delval (2007), esse é um problema que deve ser investigado pela Psicologia, mas realizando trocas com as disciplinas que objetivam estudar distintos aspectos do conhecimento social (Sociologia, Antropologia, Economia, Ciência Política). Contudo, estudar como se formam essas ideias não pode ser encarado

como um simples entretenimento ou como uma forma de satisfazer uma curiosidade, já que as representações do mundo social determinam como os sujeitos atuam no meio do qual fazem parte, aquilo que fazem e que não devem fazer. De fato, para entender as concepções dos adultos é essencial conhecer seu processo de formação (Blasi, 1989; Delval, 1989, 2007; Delval & Muriá, 2008; Enesco et al., 1995;).

Inúmeras pesquisas com enfoque piagetiano foram desenvolvidas com proposta de investigar representações (infantis ou não) sobre vários aspectos do mundo social. Entre esses estudos pode-se citar uma pesquisa desenvolvida por Enesco et al. (1995), que investigou mudanças evolutivas na representação do funcionamento da sociedade e também na compreensão dos elementos que compõem a organização social (riqueza e pobreza, estratificação e mobilidade social, as explicações sobre desigualdade em grupos sociais diferentes); o trabalho desenvolvido por Amar, Abello, Denegri, Martínez e Gómez (2001) sobre o desenvolvimento de conceitos econômicos em crianças e adolescentes colombianos; a pesquisa de Denegri e Delval (2002), que objetivou conhecer a compreensão de crianças e adolescentes relacionadas ao mecanismo de intercâmbio econômico (compra e venda) e ao lucro, além do estudo de Amar, Abello e Denegri (2006) a respeito das representações referentes à pobreza, desigualdade social e mobilidade socioeconômica de estudantes universitários.

No contexto brasileiro, pesquisadores também se propuseram a investigar representações sobre o mundo social em uma abordagem psicogenética. Entre os estudos realizados no país, podem ser citados os que discorrem acerca de ideias infantis sobre *etnia* (Godoy, 1996); *amizade* (Ricardo e Rossetti, 2007; Tortella, 1996, 2001); *escola* (Cantelli, 2000); *família* (Borges, 2001); *direitos das crianças* (Trevisol, 2002); *economia* (Othman, 2006; R. M. B. Araújo (2007); *trabalho e gênero* (M. O. Silva, 2009); *sociedade* (A. S. Araújo e Gomes, 2010; Pieczarka, 2010); *irmandade e amizade* (Vicente, Bahiense, Pylro e Rossetti, 2013) e *aprendizagem* (Saravali et al., 2013).

Com esses trabalhos pode-se afirmar que o interesse do estudo da formação do conhecimento social é múltiplo, podendo ser considerado do ponto de vista epistemológico, psicológico ou educativo. Além disso, esclarece que a representação do mundo social é algo amplo e com limites difusos. Delval (2007) afirma que dentro dela podem se distinguir aspectos centrais e periféricos, considerando a compreensão do

funcionamento econômico e da ordem política como temas centrais. O autor também considera importante a ideia de nação, a concepção de família, de relacionamentos, assim como o discernimento acerca da religião e da noção de Deus, que se depreende dela. Essa noção, juntamente com a de Justiça, é objeto da presente pesquisa. Antes de abordá-la, contudo, cabe discutir o papel da religião no mundo social, dado que é com base na religião difundida no meio que a noção a respeito de Deus será construída pelos sujeitos (Coles, 1990; Delval & Muriá, 2008).

3.1 A Religião no Contexto Social

A religião, de formas e graus diferentes, se insere nas sociedades com a ideia de que existe algo divino que ultrapassa o ser humano e lhe é superior. Embora os conceitos, deuses e regras próprias se modifiquem de uma religião para outra (Coles, 1990), não se pode negar a presença do sagrado no interior das sociedades (Cambuy, Amatuzzi, & Antunes, 2006). De fato, é possível observar em todo o mundo como as cidades santuários atraem multidões, independente de crenças individuais; o surgimento de novas seitas como alternativa para religiões tradicionais; como o discurso religioso é usado em campanhas eleitorais ou para respaldar opiniões próprias sobre qualquer parcela da realidade social.

La Taille (2009) destaca que ao ensinar uma crença religiosa específica, apresenta-se, entre outros aspectos, a perspectiva moral que lhe é particular: como o fazem “os padres no catecismo, os monges budistas em seus templos, os rabinos nas sinagogas, os imames nas madrassas, etc” (La Taille, 2009, p. 239). Dessa forma, embora a religião seja difundida por meio de diversas formas de transmissão social, para o referido autor, a escola não deveria ser uma delas. La Taille (2009) ressalta que o ensino religioso voltado para um credo específico tem seu espaço nas escolas privadas confessionais, mas não na escola pública. Uma vez que esta é constitucionalmente laica, deve acolher a todos independentemente da fé que professa ou da ausência dela.

Portanto, o autor propõe que a educação moral, para além da educação religiosa, é primordial. Para La Taille (2009), a primeira não deveria ser baseada na segunda, uma vez que a moral independe da religião. Assim, ressalta a importância de discutir os temas da

moralidade e alude que “a educação moral pressupõe *cuidar das crianças e dos jovens*, pressupõe fazê-los crescer e desenvolver a autonomia” (La Taille, 2009, p. 224). A escola, por conseguinte, deve assumir sua parcela de responsabilidade nessa educação, já que para seus alunos ela faz o intermédio entre o espaço privado (família) e o espaço público (sociedade). Dessa feita, segundo La Taille (2009), as dimensões morais necessárias à participação da sociedade podem e devem ser trabalhadas na sala de aula com base na filosofia e nas ciências humanas. O autor considera ainda que qualquer forma de ensino religioso (ecumênico ou não, optativo ou não), mesmo que objetivando a educação moral, fere o princípio da laicidade na educação e equivaleria a um retrocesso.

Em contrapartida, U. F. Araújo e Puig (2007) defendem que a escola deve oferecer aos alunos a oportunidade de adquirir conhecimento sobre religião, considerando-a como fato social (não como transmissão de um credo específico) e, desse modo, a partir de um ponto de vista antropológico, sociológico, histórico e cultural. Além disso, os autores propõem que a escola, como centro cultural, pode oferecer disciplinas extracurriculares que, não contradizendo os valores democráticos, apresentem opções religiosas particulares. Dessa forma, as crenças dos alunos seriam acolhidas sem, todavia, dispensar uma educação moral laica para todos. Como La Taille (2009), U. F. Araújo e Puig (2007) defendem que a educação moral não deve ser substituída pela religiosa. Embora defendam a possibilidade de diálogo com a segunda, a escola deve pensar uma educação moral laica, baseada em critérios comuns para todos.

Smith (1958/1991), em sua obra intitulada *As religiões do mundo*, analisa elemento e ensinamentos essenciais das principais religiões do mundo, incluindo entre elas o Hinduísmo, Budismo, Confucionismo, Taoísmo, Islamismo, Judaísmo, Cristianismo e tradições tribais da Austrália, da África, da Oceania e das Américas. Ao discutir as religiões, não como um hábito apático, mas como uma realidade capaz de produzir e modificar condutas, o autor aponta para aspectos semelhantes e discrepâncias entre elas. Smith (1958/1991) assinala que não há uma forma de selecionar a melhor religião para a humanidade, mas que todas elas trazem contribuições para se pensar a moral, a vida, a morte, entre outras coisas, no contexto em que são praticadas.

Durkheim (1912/2007) também afirma que não há religiões falsas. Todas elas podem ser consideradas verdadeiras ao seu próprio modo, quando analisadas do ponto de

vista da cultura na qual são construídas para dar conta de questões pertinentes ao homem que vive nessa cultura. Todas as religiões respondem, ainda que de formas distintas, certas condições inerentes à existência humana. Para o autor, não é possível situá-las segundo uma ordem hierárquica, embora afirme que algumas poderiam ser classificadas como superiores a outras “no sentido de que põem em jogo funções mentais mais elevadas, são mais ricas em ideias e sentimentos, estão dotadas de maior número de conceitos, de um menor número de sensações e imagens e sua sistematização é mais sábia” (Durkheim, 1912/2007, p.2). Contudo, mesmo sendo legítimos essa “maior complexidade” e esse “caráter ideal mais alto”, eles não são suficientes para hierarquizar, para situar as religiões correspondentes como se fossem realidades de gêneros separados. O sociólogo explica da seguinte forma:

Todas elas são igualmente religiões, do mesmo modo que todos os seres vivos são igualmente seres vivos, desde o mais simples organismo unicelular até o homem (...). [as religiões] Respondem as mesmas necessidades, desempenham o mesmo papel, dependem das mesmas coisas; podem, também, servir perfeitamente para manifestar a natureza da vida religiosa e, por conseguinte, para resolver o problema que desejamos abordar. (Durkheim, 1912/2007, p. 3)

De fato, a religião exerce fascínio no ser humano (Konings, 1997). Apesar deste não compreender completamente as origens dela e da pessoa de Deus nela implicada, não consegue desvencilhar-se das curiosidades e questionamentos provocados pela religião ou aqueles que ela procura responder. De acordo com Santos (2007), não se conhece nenhuma cultura na qual não tenha sido produzida, de alguma forma, uma crença ou rito religioso. Assim, ao analisar a história em todas as sociedades, desde as mais primitivas às mais avançadas, há uma ideia, uma crença religiosa que a perpassa.

Antes da época da modernidade, as religiões (entre elas a cristã) tinham um caráter holístico. Ou seja, o caráter das religiões apontava para uma totalidade em que as diferentes funções humanas reuniam-se ao vínculo onipresente com os deuses – ou Deus. Segundo Vergote (2001), havia a convicção de que, caso esse vínculo fosse quebrado, se não houvesse um reconhecimento público do deus ao qual servia, as pessoas seriam privadas da sustentação divina e seu mundo cairia em caos. Dessa feita, era essencial reconhecer os deuses – ou, no caso da religião bíblica do velho testamento, o Deus – por

meio dos ritos e das festas prestadas em sua honra. Esse reconhecimento era tão necessário quanto cuidar dos negócios, proteger a família e a nação, elaborar boas leis, cultivar a terra etc.

A religião, portanto, estava vinculada à vida política, social e familiar de tal forma que era considerada tão necessária quanto tudo o mais que compunha a vida pública e privada. Prestar honra aos deuses, isto é, uma obrigação puramente religiosa, era tão culturalmente ética quanto a obrigação de respeitar os pais ou as leis. Segundo Vergote (2001), a necessidade da religião nas civilizações antigas apresentava-se como indissociavelmente religiosa e humana. O sentido da vida, do mundo, da sociedade, era pensado com base na visão religiosa do todo. Tudo estava absorvido na ideia da necessidade da religião.

Ao discutir a religião no ocidente, Tarnas (2001), ao considerar a civilização clássica greco-romana como entidade singular, discorre que esta teve seu apogeu e decaiu no espaço de um milênio. Em meados desse milênio, nos distritos da Galiléia e da Judéia, periferia do império romano, um jovem líder religioso judeu – Jesus de Nazaré – viveu, ensinou e morreu. Seus ensinamentos contribuíram para que velhas estruturas fossem abaladas e uma nova religião erguida.

Os ensinamentos de Jesus – regados pela influência do judaísmo – iam de encontro às práticas hedonistas, ao politeísmo e ao materialismo grandioso (elementos culturais prestigiados por Roma): pregava um único Deus Santo e Puro e o ‘Reino dos Céus’ (Tarnas, 2001). Prometia aos seus seguidores que, sendo fiéis e renunciando àquilo que era pecaminoso, teriam um lugar nesse reino, morariam com o próprio Deus, seriam também, a partir daí, imortais (promessa nunca feita pelos deuses do Olimpo e/ou do Capitólio). Além disso, a promessa se estendia aos pobres, aos escravos, às mulheres, às crianças – a todos que, de certa forma, eram rejeitados e negligenciados pela religião dominante. Assim, a fama de Jesus se espalhou também entre as massas.

Tarnas (2001) assinala que essa radical mensagem religiosa, pregada por Jesus, foi adotada por um grupo de discípulos judeus, inspirados pela crença de que, após sua crucificação, Jesus ressuscitou e revelou ser o Cristo prometido, Senhor e Salvador do mundo. Esses discípulos começaram a disseminar a mensagem do Cristo ressurreto. Ao pregar os ensinamentos que ouviram de Jesus (visto que ele nada deixou escrito) e espalhar

a promessa de um céu para (todos) aqueles que cressem, iniciaram uma nova religião, o cristianismo. Com a conversão de Paulo de Tarso (judeu por nascimento, romano pela cidadania e grego pela cultura) e sob sua liderança, o cristianismo espalhou-se a outras partes do império (Ásia Menor, Egito, Grécia e a própria Roma) e começou a estabelecer-se como igreja mundial (Tarnas, 2001).

Santos (2007) assinala que, segundo a história das religiões, o cristianismo é considerado como uma religião monoteísta, sendo desdobramento do judaísmo. Entre seus ensinamentos, defende que Deus é um ser espiritual e pessoal, perfeito, santo e bom, que cria, sustenta e dirige todas as coisas. É entendido também como um ser real e verdadeiro, embora invisível, constituído dos poderes de pensar, sentir, querer e, ainda mais, de consciência (Santos, 2007). Diferente dos deuses greco-romanos que cometiam atos considerados imorais (traição, assassinato etc.) o Deus do cristianismo é santo, em quem não há imperfeição (Tarnas, 2001).

Devido a essa ideia, desde a Idade Média até o ‘século das luzes’, a moralidade ocidental foi fundamentada no teocentrismo. Por conseguinte, a concepção de Deus era indissociável da de virtude e, logo, tudo o que remetesse ao comportamento humano ético vinculava-se à ideia de obediência às leis divinas (Lipovetsky, 2005), definidas e fiscalizadas pela instituição religiosa. Com o advento do Iluminismo, no século XVIII, a concepção ética teocêntrica vai sendo substituída por uma antropocêntrica, racional. De fato, é nesse período que Kant, ao discorrer sobre a ética em suas obras (1781/2001, 1785/2007, 1797/2003), afirma que o comportamento moral do homem está fundamentado na razão autônoma, na intenção de agir moralmente (não por medo, acidente ou desejo de recompensa). Dessa forma, a ação não pode ser classificada como virtuosa apenas por estar em conformidade com uma regra religiosa, por exemplo, ou de qualquer outra natureza. O que caracteriza a ação moral, portanto, é a intenção, o princípio moral que a suscita (Kant, 1785/2007).

Por conta disso, ao discutir religião, Kant (1793/2008) afirma que todas elas podem ser divididas em ‘religião da petição de favor’ (na qual o homem acredita que Deus pode fazê-lo eternamente feliz sem que seja preciso tornar-se melhor ou que Deus pode torná-lo melhor bastando apenas pedir a Ele) e ‘religião moral’, na qual está implicado um princípio. Nas palavras do autor:

segundo a religião moral (...), é um princípio o que se segue: que cada um deve fazer tanto quanto está nas suas forças para se tornar um homem melhor (...) então vale igualmente o princípio: “não é essencial e, portanto, não é necessário a cada qual saber o que é que Deus faz ou fez em ordem à sua beatitude”; mas sim saber o que ele próprio deve fazer. (Kant, 1793/2008, p. 61)

O cristianismo, assim, aponta, segundo Kant (1793/2008), para o arquétipo da perfeição moral, para a figura de Cristo como ideia personificada do princípio bom. Dessa maneira, abre-se um horizonte ilimitado para o processo de aperfeiçoamento, de tornar-se perfeito como Deus. Contudo, a distância que existe entre o bem que o homem deseja fazer e o mal que é constante em suas ações é marcada por Kant como uma distância “infinita”, sendo necessário adequar a conduta de vida com a santidade – mesmo sendo essa adequação inalcançável. Ainda assim esse é o foco proposto pelo cristianismo, que exige, segundo o autor, apenas que os fiéis sejam corajosos, firmes e persistentes em se aperfeiçoarem, uma vez que isso é o que significa, de acordo com Kant (1793/2008), a justificação, o cumprimento dos deveres morais como mandamentos divinos (entendo mandamentos divinos como “os deveres que a razão incondicionalmente prescreve e sobre cujo seguimento ou transgressão somente Deus pode ser juiz” [Kant, 1793/2008, p. 75], não como leis estatutárias que devem ser cegamente obedecidas).

Desse modo, o homem pode considerar Deus como fonte de inspiração para ação moral (Durkheim, 1912/2007) ao compreender o divino como uma ideia que ele mesmo (o homem) constrói, não como uma entidade que existe fora de sua consciência (Kant, 1797/2003) – (se fosse o contrário, concebendo como tal entidade, não seria uma inspiração, mas uma autoridade, o que tornaria impossível falar em ação moral). Assim, definir os deveres como comandos divinos é, na verdade, expressar a relação entre a razão e a ideia de Deus que a própria razão cria para si. Logo, no plano moral, um dever religioso não se configura um dever a *Deus* (um Ser que existe fora da ideia criada, uma figura de autoridade), mas um dever para consigo. Nas palavras do filósofo

este dever relativamente a Deus (nos expressando propriamente, relativamente à ideia que nós mesmos fazemos de um tal ser) é um dever de um ser humano para consigo mesmo, isto é, não é objetivo, uma obrigação de prestar serviços para

outro, mas apenas subjetivo, a favor do fortalecimento do incentivo moral na nossa própria razão legisladora. (Kant, 1797/2003, p. 329-330)

Dessa forma, Kant (1793/2008), ao discutir a religião em uma perspectiva moral – não a moral em uma perspectiva religiosa – abre a possibilidade de, ao abandonar a ideia de obediência heterônoma das leis divinas, concebê-las por meio da razão autônoma. Sob essa influência, a modernidade (formada na Europa cristã) caracterizou-se pela progressiva dissociação entre a religião e os domínios que compõe a vida terrena dos homens. O caos, as catástrofes naturais, doenças e epidemias gradativamente deixaram de ser entendidos e explicados como punição divina. Também a política e a organização social tornaram assuntos independentes da religião, assuntos propriamente humanos, defendendo-se a separação entre a Igreja e o Estado (embora ainda existam relações oficiais entre eles). Contudo, Vergote (2001) destaca que aceitar os princípios da modernidade não significou total abandono da religião: os fiéis que aceitam tais princípios se engajam na vida pública com suas crenças e convicções.

Segundo Vergote (2001), a religião cristã preparou, influenciou a modernidade ocidental, por sua especificidade: a crença em um Deus único, pessoal, que não está misturado com as forças naturais, pelo contrário, é o criador delas; “um Deus que, por Jesus Cristo, fez dizer: ‘Deem a César o que é de César e a Deus o que é de Deus’ ou, de outra maneira, não misturem obrigações políticas com obrigações religiosas” (Vergote, 2001, p. 15). De fato, as pessoas que vivem nas sociedades formadas pela modernidade podem colocar-se fora da religião metodologicamente ou por convicção. Isto é, nessas civilizações, os homens têm o direito e a possibilidade cultural e social de crer ou de não crer naquilo que é pregado pela religião. Essa liberdade lhes permite, em uma atitude científica, colocar-se do lado exterior à religião e estudá-la objetivamente. Nas palavras do autor:

Estudam-se filologicamente os textos sagrados, historicamente as igrejas, sociológica e psicologicamente a religião. A ciência é sem Deus, neutra com relação à fé religiosa; ela observa e explica o que pode. Isso não é ateísmo filosófico, mas ateísmo metodológico. (Vergote, 2001, p.15)

Como ciência do homem a Psicologia formou-se tardiamente em relação às ciências naturais, apenas na segunda metade do século XIX. Tão logo se tornou ciência, houve psicólogos que procuraram explicar a religião, uma vez que esta é, por excelência, um fenômeno propriamente humano. Ao discutir a religião sob a ótica da Psicologia, Vergote (2001) assume essa atitude metodologicamente exterior à religião, e indaga se esta é, de fato, necessária para o bom funcionamento psicológico do ser humano. Os outros animais não são religiosos. E, paradoxalmente, a religião não é uma construção puramente racional. Dessa maneira, houve a necessidade de reconhecer que, na religião, há muitos elementos essenciais que não podem ser considerados estritamente racionais. E, como a Psicologia se propõe a estudar cientificamente aquilo que não é nem a lógica nem o corpo, interessa-se pela religião (Vergote, 2001).

A teoria psicológica que tentou aplicar com maior fidelidade aos ideais positivistas – e talvez por isso com maior rigidez – a ideia de ciência explicativa é a de Skinner. No terceiro volume de sua autobiografia, *A matter of consequences*, Skinner (1984) menciona sua formação religiosa, presbiteriana, e aponta como esta tornou sua casa em um lugar impregnado de culpa e vergonha. Segundo Castro (2013), tais sentimentos, tão vinculados à sua formação religiosa, tornaram-se, posteriormente, objetos de estudo de sua ciência, resultados de controle aversivo. Em 1971, Skinner publicou um livro intitulado *Beyond freedom and dignity*. Neste, como em vários outros, o autor discorre também acerca de sua explicação psicológica da religião. Para ele, toda crença (incluindo aí a crença religiosa) é um subproduto do comportamento em relação aos antecedentes. Assim, o conteúdo das crenças remete-se a uma ficção criada com o objetivo de controlar os comportamentos dos membros da sociedade. Para Skinner (1971/2002), portanto, a religião é um sistema de controle baseado nessas ficções, que age principalmente pelo reforço das tendências aversivas e provoca o medo da punição. Nas palavras do autor, “a fé religiosa se torna irrelevante quando os medos que a nutrem são dissolvidos e as esperanças, realizadas nesse mundo” (Skinner, 1948/2005, p.185).

Outro teórico, Freud – filho de judeus que se definiu ateu –, se propôs também a dar uma explicação psicológica à religião. Salomé (2002) discute que a concepção freudiana a respeito da fé religiosa dá ênfase ao sentimento de culpa, à necessidade de obediência e ao desamparo. Quesitos fortemente vinculados à história das religiões. Freud (1913/1976), ao utilizar o mito científico da horda primitiva, compara a neurose a uma doença do tabu e

investiga o desenvolvimento da onipotência de pensamentos dos seres humanos. Discute que, para lidar com o sofrimento, estes recorrem à ciência, mas sem abrir mão das crenças religiosas. Em cartas escritas entre 1909 e 1939 ao pastor e amigo Oskar Pfister (Freud & Meng, 1998), Freud assinala que a religião atende a antigos anseios da humanidade. Ou seja, responde, acima de tudo, ao anseio pelo pai, ao anseio de defesa contra as forças da natureza e ao anseio de corrigir as deficiências da cultura. Segundo David (2003), Freud entendia que com a religião o homem poderia desenvolver uma defesa, algo que pudesse afastá-lo de “parcelas indesejáveis da realidade, mas também da especificidade de seu desejo” (David, 2003, p.7). Assim, Freud (1913/1976) cria uma forma única de interpretar o fenômeno religioso, já que para ele, segundo Vergote (2001), a religião é o fenômeno mais complexo já construído pela humanidade.

A crença religiosa, já explicitada, exerce influência nas diversas áreas da sociedade. Assim, sendo o Brasil um país religioso, com 86,8% da população declarando-se cristã (entre católicos e protestantes, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE, 2010] no Censo de 2010 a respeito da religião declarada dos brasileiros), pesquisadores têm se debruçado sobre diversos desdobramentos da religião a fim de compreendê-los do ponto de vista psicológico. Entre os estudos realizados no país estão aqueles que investigam a influência religiosa no processo de *enfrentamento de doenças* (Cerqueira-Santos, Koller, & Pereira, 2004; Duarte & Wanderley, 2011; Gobatto & Araujo, 2010; Paiva, 2012; Panzini & Bandeira, 2007; Seidl & Faria, 2005), na *saúde mental* (Dalgalarondo, 2006, 2007, 2008; Menezes Jr., Alminhana, & Moreira-Almeida, 2012; Peres, Simão, & Nasello, 2007;), na *sexualidade* (C. G. Silva, Santos, Licciardi, & Paiva, 2008), no que tange à *qualidade de vida* (Panzini, Maganha, Rocha, Bandeira, & Fleck, 2011), na *dependência química* (Dalgalarondo, Soldera, Corrêa Filho, & Silva, 2004; Pillon, Santos, Gonçalves, & Araújo, 2011; C. S. Silva, Ronzani, Furtado, Aliane, & Moreira-Almeida, 2010), e na *educação* (Paiva, 2006). Também há trabalhos, no campo da Psicologia, sobre *a experiência e o desenvolvimento religioso* (Amatuzzi, 1998a, 1998b, 1999, 2000, 2001), *a religiosidade nos grupos de ajuda/apoio* (Lagercrantz, 2007; Roehe, 2004), *a experiência religiosa na religião institucionalizada* (Mendonça, 2004), entre outros.

Importante destacar o trabalho de Amatuzzi (2000) pela influência psicogenética em suas discussões. O autor, ao ponderar acerca do que chamou de desenvolvimento

religioso, definido como “o desenvolvimento pessoal no campo das indagações por um sentido último (campo religioso)” (Amatuzzi, 2000, p.17), estabeleceu como hipótese que os sujeitos passariam por nove etapas sucessivas durante o seu percurso de vida. Para o autor, o desenvolvimento religioso se processa em paralelo com o desenvolvimento humano (tal qual proposto por Piaget) e, portanto, em cada etapa desse desenvolvimento, o sujeito encontra um desafio que precisa superar em direção ao sentido último. Ao se basear na teoria de Piaget (sobre o desenvolvimento cognitivo), nas pesquisas de Fowler (sobre os estágios da fé), na teoria de Kolberg (sobre o desenvolvimento moral) e em sua própria experiência como investigador do tema, Amatuzzi (2000) definiu essas etapas do desenvolvimento pessoal caracterizadas pelos seus desafios e experiências básicas.

Segundo Amatuzzi (2000), na 1ª etapa (zero a 1,5 anos), o desafio central é descobrir um mundo independente do eu, e a experiência básica ligada à superação desse desafio é a confiança estabelecida na relação com os pais. Essa confiança básica é, segundo o autor, o fundamento de todas as formas posteriores de fé ou religião. Na 2ª etapa (dois a seis anos), o desafio é abrir-se a uma relação em que o outro é aceito em sua separação e autonomia. A experiência ligada à superação deste é a linguagem como reconstrução simbólica. A religião estaria encontrando suas primeiras expressões simbólicas concretas com o que vai sendo recebido. Na 3ª etapa (sete a 12 anos), o desafio é descobrir-se ativo e capaz. Ao superá-lo, desenvolve-se a autosssegurança e a autoestima. A religião começa a se expressar agora pelas histórias que condensam seu sentido. Na 4ª etapa (13 a 18/20 anos), o desafio é descobrir uma verdade pessoal mais profunda e a experiência ligada à superação dele relaciona-se à escolha pessoal. Nesse momento, a religião, como parte da identidade recebida, tende a ser questionada. Na 5ª etapa (18/20 a 30 anos), o desafio é abrir-se para uma relação mais pessoal e profunda, associada à experiência de intimidade. A sustentação de uma postura religiosa diante da vida passa a ser condicionada a uma experiência pessoal, mais crítica e refletida. Na 6ª etapa (30 a 35/40 anos), o desafio é gerar e cuidar. Se houver uma vivência religiosa autêntica, tende a se expandir criativamente no meio, em um sentimento de integração maior. Na 7ª etapa (35/40 a 60 anos), o desafio é superar rotinas e padrões assumidos, relativizando normas e papéis sociais, o que pode levar a uma fé mais pessoal, superando aspectos rígidos e estereotipados ou a um abandono da religião até então professada. Na 8ª etapa (60 a 80 anos), o desafio é aprofundar a libertação iniciada na etapa anterior. O sistema de

orientação, religioso ou não, se relativiza. O conceito é vivido apenas como instrumento da experiência. Na 9ª etapa (depois dos 80 anos), a última proposta por AmatuZZi (2000) acerca do desenvolvimento religioso, o desafio é passar da vida individual para algo radicalmente diferente e entregar-se em paz nessa passagem. A preparação para a entrega absoluta, ou ela própria, se constitui no supremo ato religioso (ou implicitamente religioso quando a referência ao transcendente não é conceituada).

Fato é que a religião permeia os diversos segmentos sociais, influenciando a forma como as pessoas experienciam o mundo à sua volta e explicam suas experiências. Também é por meio dela que os indivíduos, ao longo de seu processo de desenvolvimento, construirão as ideias acerca da divindade. Essas ideias, que são um dos objetos do presente estudo, serão discutidas de forma mais específica na próxima sessão.

3.1.1 As representações sobre Deus.

As ideias a respeito de Deus estão amplamente difundidas em diversas culturas por meio de muitas e diferentes formas de transmissão social. Apesar de a concepção ser diferente entre hinduístas, islamitas, judeus e cristãos (Coles, 1990), a representação sobre Deus traz consigo características específicas, visto que o conhecimento a respeito desse objeto é construído fora do alcance da experiência, da interação direta (com o Ser divino).

De fato, Kant (1781/2001) discorre que Deus é um objeto que não pode ser conhecido empiricamente. Embora defenda que quase todos os tipos de conhecimentos se iniciem com a experiência, afirma que alguns não têm essa origem exclusiva. Assim, discute que certos conhecimentos são mediados por conceitos cujos objetos correspondentes não são alcançados pela experiência. Desse modo, a existência – ou inexistência – destes não pode ser comprovada de forma empírica, o que não deve impedir que sejam pensados ou analisados de outra forma. Nas palavras do autor:

É precisamente em relação a estes conhecimentos, que se elevam acima do mundo sensível, em que a experiência não pode dar um fio condutor nem correção, que se situam as investigações da nossa razão, as quais, por sua importância, consideramos eminentemente preferíveis e muito mais sublimes quanto ao seu significado último,

do que tudo o que o entendimento nos pode ensinar no campo dos fenômenos. Por esse motivo, mesmo correndo o risco de nos enganarmos, preferimos arriscar tudo a desistir de tão importantes pesquisas, qualquer que seja o motivo, dificuldade, menosprezo ou indiferença. (Kant, 1781/2001, p. 66)

Assim, pensar Deus é criar conhecimento sobre um objeto que somente pode ser explorado por meio de conceitos que por sua vez se configuram como fato social (Piaget, 1965/1973), criados e compartilhados nas diversas culturas. Dessa maneira, além do aspecto mental (o trabalho do próprio indivíduo respaldado em seus instrumentos intelectuais) o aspecto social é essencial, uma vez que é a partir deles que as ideias acerca da divindade (e da justiça) serão construídas.

De forma geral, segundo Delval e Muriá (2008), a partir dos 4-6 anos as crianças começam a fazer perguntas acerca da realidade psíquica e da realidade social. Perguntam, por exemplo, de onde vêm e para o que serve o dinheiro, ou porque há pobres e ricos e uma série de outras questões que levam da pura observação da realidade que as rodeiam ou das atividades realizadas pelos adultos com os quais convivem. Contudo, os autores sugerem que os questionamentos sobre Deus são possivelmente ainda mais dependentes do contexto social do que os demais. Como não há manifestações diretas facilmente observáveis da presença da divindade, as ideias e questões das crianças surgem por meio do que observam (e de como interagem) das crenças dos adultos.

A existência de perguntas religiosas prematuras parece muito dependente das crenças religiosas que se encontram no ambiente em que a criança vive (Coles, 1990). Um adolescente que não viva em um meio social religioso, por todo seu aparato cognitivo, pode chegar a conjecturar a existência de algum ser que seja superior aos homens e que tenha criado todas as coisas, mas é pouco provável haver tais preocupações em uma criança de quatro a seis anos. Portanto, Delval e Muriá (2008) sugerem que as ideias acerca de Deus dependem, muito provavelmente, do fato de a criança viver em um contexto religioso ou não.

Por estar aquém da experiência, poder-se-ia supor que as concepções sobre Deus apreendidas pelas crianças seriam puramente ideias recebidas dos adultos por meio da transmissão social na escola, na paróquia ou nos grupos religiosos nos quais participa, já que os sujeitos não podem elaborá-las de uma experiência direta com o Ser divino.

Contudo, de acordo com Delval e Muriá (2008), a ideia que as crianças têm de Deus não são meras reproduções daquilo que lhes foi ensinado. Apesar de ser uma ideia socialmente compartilhada, as crianças não as recebem passivamente, ao contrário, são ativas na elaboração de sua representação de Deus.

Assim sendo, os sujeitos vão elaborando suas ideias sobre Deus embasados em instrumentos intelectuais de que dispõem e de forma compatível com o conjunto de crenças que já possuem. Isso porque, como já explicitado, os seres humanos buscam sempre entender o que ocorre ao seu redor, dar um sentido geral às suas experiências e construir representações que as expliquem. Logo, as representações de Deus são elaboradas com o mesmo objetivo que o são todas as representações sobre as quais versa o conhecimento social: organizar, explicar e significar o que ocorre em seu meio (Delval & Muriá, 2008).

Com efeito, Piaget (1926/2005), em sua obra intitulada, *A Representação do Mundo na Criança*, ao indagar às crianças para que explicassem o mundo à sua volta e a criação deste, percebeu que em vários momentos algumas retomavam a ideia de Deus, atribuindo-lhe a responsabilidade da criação, enquanto outras atribuía a uma pessoa qualquer. Piaget (1926/2005) observou que, independente do que apontavam como responsável, as crianças respondiam com base em uma visão artificialista. Quando questionadas sobre a origem dos astros, ora invocavam Deus como o fabricante, ora simples ‘homens’, o que fez com que o autor questionasse se existiam aí dois tipos de respostas ou 2 estágios. Por conseguinte, Piaget (1926/2005) explicou que a criança começa outorgando os atributos característicos da divindade a seus pais, depois, na medida em que descobre as imperfeições humanas, transfere tais atributos ao Deus que lhe foi apresentado pela educação religiosa. Ao questionar se o artificialismo infantil é espontâneo ou deve ser atribuído à educação, o autor ressalta que o ensino religioso influenciou as respostas de apenas algumas crianças e, mesmo nestas, restringiu-se a apresentar um conteúdo à tendência ao artificialismo, sendo essa tendência, portanto, preexistente. Contudo, observou que essa influência não era recebida passivamente. Nas palavras do autor:

o ensino religioso não é recebido pela criança de modo passivo, mas é deformado e assimilado de acordo com três tendências preexistentes a esse ensino. Essas

tendências são, precisamente, a tendência a criar participações, a tendência artificialista e a tendência animista. (Piaget, 1926/2005, p. 221)

Como os instrumentos intelectuais de que dispõem vão se sofisticando ao longo do processo de desenvolvimento cognitivo, pode-se supor que também a representação sobre Deus, que possui o indivíduo, vai sendo modificada nesse processo.

Nesse sentido, em sua obra *Para conhecer a Psicologia da Religião*, Ávila (2007), ao discutir o desenvolvimento religioso de uma perspectiva evolutiva, traça um paralelo entre a religiosidade e o processo de desenvolvimento humano. O autor discute a experiência religiosa (e a concepção de Deus nela implicada) em cinco momentos do desenvolvimento: 1º- zero a 2 anos, 2º- 2 a 6 anos, 3º- 7 a 11 anos, 4º- adolescência e 5º- vida adulta.

No 1º momento discutido pelo autor, 0-2 anos, não se observam sinais de religiosidade, mas “é crucial para a futura religiosidade da criança, porque nela se constituem as estruturas básicas de sua personalidade” (Ávila, 2007, p. 138). Esse 1º momento equivale ao estágio sensório-motor descrito por Piaget (1964/1999), no qual a passagem de respostas reflexas para outras que exigem cada vez mais intencionalidade permite que a inteligência da criança articule uma progressiva compreensão dos elementos básicos da realidade. É nesse momento também, fundamentalmente egocêntrico, que a criança começa a conceber o outro como uma realidade distinta, passando, pouco a pouco, a estabelecer uma relação de apego com seu cuidador principal, sendo que essa relação, segundo Ávila (2007), servirá de base para todas as outras relações afetivas que estabelecerá em seu meio, inclusive com Deus.

No 2º momento, 2-6 anos, segundo Ávila (2007), aparecem os primeiros comportamentos religiosos que se remetem mais à imitação daquilo que veem nos adultos mais próximos como, por exemplo, (na tradição católica), beijar uma imagem, se benzer, repetir uma oração simples. Comportamentos estes que serão desenvolvidos progressivamente. Esse 2º momento equivale ao estágio pré-operatório descrito por Piaget (1964/1999) – embora o considere até por volta dos sete anos – no qual o aparecimento da linguagem modifica as condutas tanto no aspecto afetivo quanto intelectual. Isso acarreta três consequências no desenvolvimento mental: o início da socialização da ação; a interiorização da palavra, que é o pensamento propriamente dito e a capacidade de

representar a realidade por meio de conceitos e símbolos. Também nesse estágio, segundo Piaget (1926/2005 e 1946/2015), a criança compreende a realidade de uma perspectiva animista e artificialista. De acordo com Ávila (2007), nesse momento há uma concepção antropomórfica de Deus, fruto das capacidades cognitivas e egocentrismo infantil. Além disso, a relação com a divindade – que vai se construindo com as orações aprendidas e se desenvolvendo para as espontâneas – tem um caráter utilitário, baseado na ideia de Deus como alguém que realiza desejos, como um ser mágico.

No 3º momento do desenvolvimento religioso apontado por Ávila (2007), 7-11 anos, devido ao desenvolvimento da inteligência e da informação recebida (na família, escola, igreja) a criança amplia seus conhecimentos religiosos e os articula formando um todo coerente. A articulação, contudo, é pessoal: embora façam perguntas a respeito de Deus, em geral as crianças nessa fase tentam resolver suas próprias dúvidas com base no conhecimento advindo da religião. Esse 3º momento equivale ao estágio das operações concretas descrito por Piaget (1964/1999) – que se estende até por volta dos 12 anos – no qual a criança começa a raciocinar e compreender a realidade mais objetivamente, embora opere e raciocine a partir de objetos concretos. Também nessa etapa, marcada pela escolarização, nota-se visível progresso na socialização, uma vez que “do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los” (Piaget, 1964/1999, p. 41). Para Ávila (2007), nesse momento as concepções infantis acerca de Deus ainda apresentam traços antropomórficos, mas gradativamente as crianças vão se tornando conscientes da insuficiência desses traços para descrever a divindade. Assim, começam a introduzir elementos simbólicos, características sobre-humanas para distinguir Deus daquilo que é apenas humano.

No 4º momento, a adolescência, observa-se uma evolução na compreensão de Deus (de um ponto de vista mais pessoal e abstrato) e na pluralidade de formas de articular o conceito particular de Deus. Esse 4º momento equivale ao estágio das operações formais descrito por Piaget (1964/1999), no qual se inicia uma mudança qualitativa na inteligência, o que permite ao adolescente articular sua compreensão da realidade de uma nova perspectiva: as operações lógicas vão sendo remanejadas do plano da manipulação concreta para o das ideias, mesmo sem o apoio da percepção, da experiência ou da crença. De acordo com Ávila (2007, p.160), nesse momento “o adolescente alcança o

desenvolvimento intelectual suficiente para assimilar as noções religiosas e purificá-las dos resquícios infantis de etapas anteriores”. Dessa forma, torna-lhe possível pensar não apenas Deus, mas em todos os conceitos religiosos que lhe foram imputados de outra forma: de uma abordagem mais pessoal do que nas etapas anteriores, graças a sua nova capacidade.

A respeito do 5º e último momento do desenvolvimento religioso descrito por Ávila (2007), o autor destaca que, embora por muito tempo a fase adulta tenha sido compreendida como estável, novas pesquisas mostram que existem etapas no desenvolvimento religioso também ao longo dessa fase do desenvolvimento humano. Contudo, como não se pretendeu investigar essa fase no presente trabalho, será mantido o foco das discussões na infância e adolescência.

Diversos estudos objetivaram investigar as representações de Deus presentes na infância e/ou adolescência. Entre eles podem ser citados os que investigaram as ideias acerca *de Deus* (Coles, 1990; Núñez, 2012; Rizzuto, 1979/2006); da *experiência com Deus* (Tamminen, 1994); da *relação entre o relacionamento com o pai e a concepção de Deus* (Dickie et al, 1997). Além destes, destacam-se os trabalhos de Paiva (1990), Santos (2007), Delval e Muriá (2008) e Zaneti (2012), pela influência da abordagem psicogenética em suas discussões.

Paiva (1990) ao apresentar breve histórico das relações entre Psicologia e Religião, explicita, segundo levantamento de literatura, exemplos de como foram tratadas tais relações. Entre os exemplos discutidos pelo autor encontram-se a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Social, as Revisões Críticas e as Experiências Religiosas. Ao discutir a Psicologia do Desenvolvimento relata o estudo desenvolvido por Hutsebaut e Verhoeven (citados por Paiva, 1990) sobre a representação de Deus nos adolescentes. De caráter logitudinal, foi realizado com pré-adolescentes e adolescentes que (nos anos de 1984, 1986 e 1988) deveriam fornecer informações acerca de suas práticas e crenças religiosas. Os autores, segundo Paiva (1990), observaram que a prática e a crença religiosa absoluta (tal qual ensinada pela religião) diminuíram com o passar dos anos. Além disso, sobre o conceito de Deus, constataram um gradativo desaparecimento da imagem poderosa de um Deus transcendente e o fortalecimento de uma representação de Deus mais individual e pessoal. De acordo com Paiva (1990), os pesquisadores analisaram os dados com base na definição de três estágios de desenvolvimento da representação de Deus

(considerando que as idades são aproximadas, apenas como referência do desenvolvimento, não devendo ser adotadas como padrão absoluto): 1- *Atribuição* (9/10 anos), no qual atribui-se a Deus todas as qualidades, desde a onipotência às qualidades morais; 2- *Personalização* (12/13 anos), no qual Deus é considerado amigo ou Pai; 3- *Interiorização* (15/16 anos), no qual se alcança um nível cognitivo mais elevado, decrescendo a necessidade de representar Deus como pessoa concreta.

Outra pesquisa relevante com enfoque piagetiano foi realizada por Santos (2007), que investigou a representação de Deus com crianças brasileiras. Em seu trabalho, a pesquisadora objetivou explorar como a concepção infantil acerca de Deus evolui. Para tanto, solicitou a dez crianças de sete e 11 anos que fizessem um desenho de Deus e utilizou um roteiro de entrevista semiestruturado para investigar a concepção de seus participantes. Com a categorização das respostas, Santos (2007) observou que as crianças de sete anos priorizaram, durante a entrevista, a moradia de Deus, suas funções, a concepção de um Deus punitivo e poderoso e também relacionaram Deus com a morte. Já as crianças de 11 anos ressaltaram a ideia de Deus como criador, suas qualidades, a imagem de Deus como Pai e sua associação com a Bíblia. Em todas as categorias, as crianças construíram a partir de ensinamentos religiosos de base cristã suas próprias concepções sobre a existência e a natureza de Deus. Santos (2007) assinala que no cristianismo Deus é um ser espiritual e pessoal, perfeito e santo, constituído de consciência, dos poderes de pensar, sentir, querer. O que, de certa forma, apareceu nos discursos de seus participantes.

Os autores já citados, Delval e Muriá (2008), investigaram, a partir de uma abordagem piagetiana, no México e em Madri, como crianças de seis a 15 anos, estudantes de colégios católicos, representam Deus, as origens e a morte. Ao discutir especificamente o desenvolvimento da representação de Deus, Delval e Muriá (2008) o fazem a partir de cinco aspectos dessa representação: 1) a concepção de Deus, 2) o lugar onde Deus vive, 3) as coisas sobre as quais Deus intervém, 4) o poder de Deus e 5) a comunicação com Deus. Os autores propõem que o desenvolvimento dessa representação pode ser considerado em três níveis distintos: o 1º nível, “imagens fantásticas populares” (p. 27), que vai até aproximadamente aos 10-11 anos, a concepção de Deus vincula-se estritamente com a ensinada pela religião; nesse nível, Deus é aquela imagem transmitida e adaptada à capacidade de compreensão dos sujeitos, com traços humanos, semelhante às pessoas. O 2º

nível, “Deus torna-se independente dos homens” (p. 39), a partir dos 10-11, aproximadamente, até os 13-14 anos, as representações caminham para uma espiritualização de Deus, ainda que sua imagem tenha traços materiais. Nesse nível, contudo, começam a duvidar desses traços e a ver Deus como algo mais imaterial. O 3º nível, “um Deus abstrato e imaterial”, a partir dos 13-14 anos aproximadamente, Deus é concebido claramente como um ser imaterial. Deus passa a ser entendido como uma ideia interna, que corresponde à consciência dos indivíduos.

Além destes, também Zaneti (2012) se propôs a compreender o processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil, bem como a participação da escola e da família nesse processo. A pesquisadora trabalhou em uma perspectiva psicogenética – Vigotski, Wallon, e Piaget – utilizando observação, entrevista e desenho (entre outros instrumentos) para coletar seus dados. Participaram oito crianças entre quatro e cinco anos, de uma escola pública de educação infantil, seus responsáveis, sua professora e a coordenadora da escola. Zaneti (2012) averiguou concepções infantis que se referiam a Deus como homem, por ter um nome masculino. Também observou que as crianças citaram como função divina cuidar dos homens e puni-los diante de uma transgressão. Constatou ainda que, ao falar de suas atividades religiosas, as crianças mencionavam seus pais e citavam o contexto da escola e da igreja ao explicar sobre o que e como aprendiam sobre a divindade. A pesquisadora concluiu que a construção das concepções de Deus pelas crianças é um processo no qual a criança ativamente constrói suas concepções com base na relação com os outros.

O que se evidencia nesses trabalhos (Ávila, 2007; Delval & Muriá, 2008; Paiva, 1990; Santos, 2007; Zaneti, 2012) é que, mesmo a partir de uma única religião, a ideia de Deus não é inata e não é estática, ela sofre alterações na medida em que o indivíduo se desenvolve, amadurece, sendo influenciado com o que aprende em seu meio e, nesse processo, aprende a dar significados, explicações diferentes para um mesmo fenômeno. O que se pode afirmar do ponto de vista psicogenético (Piaget, 1926/2005, 1963/1970) é que os instrumentos intelectuais dos sujeitos são alterados no decurso do desenvolvimento, o que lhes possibilita pensar e construir representações (incluindo aí as representações sobre Deus) de formas distintas, durante todo o processo.

O que há de acordo, na maioria dos estudos, é que as representações de Deus que as crianças aprendem e desenvolvem parecem ser conduzidas pela cultura, pelas experiências com os adultos que compartilham a fé e também pelos símbolos e ensinamentos da religião dominante em seu círculo social (Coles, 1990; Delval & Muriá, 2008). Além disso, essas representações são limitadas pelas capacidades cognitivas já incorporadas pelas crianças. Contudo, embora o conceito de Deus se atrele também a questões morais, não foi objetivo dos trabalhos citados discuti-lo sob uma perspectiva moral, embora mencionem-na em alguns momentos.

Como observado na revisão de literatura, os autores que pesquisaram sobre a divindade utilizaram vários termos (representação, concepção, ideia, noção etc.) ao discutir Deus. Tendo em vista que o presente trabalho discute o conhecimento acerca da Justiça e de Deus, também a partir da teoria Piagetiana sobre moralidade (que utiliza o termo *noção* ao se referir à Justiça), optou-se por utilizar aqui o termo *noção* em relação a Deus.

De fato, o próprio Piaget (1932/1994) observou a influência da noção de Deus no âmbito moral, ao discutir a noção de justiça. Ao abordar a questão da responsabilidade coletiva e comunicável, o autor discute a influência da religião, das leis divinas (e, portanto, da própria noção de Deus) nas sociedades mais primitivas. E, além disso, ao investigar a crença na justiça imanente, observou que o nome de Deus era evocado por alguns de seus participantes. O autor pontua, contudo, que embora a crença na justiça imanente seja verificada, sobretudo nas crianças menores, esse tipo de resposta (Deus) é aprendida. Logo, esse conteúdo do conhecimento social (Deus) transparece nas discussões acerca dessa noção moral (Justiça), estando vinculado à ideia de autoridade.

Entretanto, se no campo cognitivo a ideia de Deus mostrou-se passível de mudanças, sofisticando-se ao longo das idades (Ávila, 2007; Delval & Muriá, 2008; Paiva, 1990), seria possível que no campo da moralidade ocorresse uma mudança análoga? Haveria alguma relação (e qual seria?) entre o desenvolvimento da noção de Deus e o desenvolvimento de uma noção moral – especificamente, da noção de Justiça (na qual Piaget [1932/1994] observou a ideia de Deus como figura de autoridade)? Como não foram localizadas pesquisas que investigassem tais questões, este trabalho se propõe a preencher essa lacuna e seus objetivos norteadores serão apresentados no próximo capítulo.

4 Objetivos

4.1 Objetivo Geral

Analisar as noções de Justiça e de Deus (e a possível relação entre elas) de crianças e adolescentes, do ponto de vista moral, sob uma perspectiva psicogenética piagetiana.

4.2 Objetivos Específicos

1. Investigar a noção de Justiça de crianças e adolescentes.
2. Investigar a noção de Deus de crianças e adolescentes.
3. Averiguar o nível alcançado pelos participantes em relação à noção de Justiça.
4. Averiguar o nível alcançado pelos participantes em relação à noção de Deus.
5. Comparar os níveis alcançados pelos participantes em relação à noção de Justiça com os alcançados na noção de Deus.

5 Método

5.1 Participantes

Participaram 60 crianças e adolescentes, estudantes de escolas particulares com inclinação religiosa (colégios católicos), sendo: 20 crianças com seis anos (10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino), 20 crianças com 11 anos (10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino) e 20 adolescentes com 16 anos (10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino).

Os 60 participantes foram selecionados entre estudantes de colégios católicos, a fim de garantir que todos tivessem contato com a mesma religião (cristianismo). As faixas etárias (6, 11 e 16 anos) foram definidas pela possibilidade de compreender três momentos distintos do processo de desenvolvimento, tendo em vista a preconização de Delval (2002) a respeito da possibilidade de selecionar sujeitos com idades alternadas (em um estudo evolutivo), considerando a quantidade adequada (dez sujeitos) por variável (para pesquisas com método clínico). Pretendendo realizar análise quantitativa, além da qualitativa, optou-se por dobrar a quantidade de sujeitos sugerida por Delval (2002), portanto, 20 sujeitos por variável. Com o objetivo de homogeneizar a amostra, o número de sujeitos foi selecionado igualmente quanto ao sexo.

5.2 Método Clínico

O método clínico, de acordo com Delval (2002), é um procedimento utilizado para investigar o processo pelo qual as crianças pensam, percebem, agem e sentem o mundo à sua volta. Procura descobrir aquilo que não está evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, ou seja, o que está implícito em sua conduta, sejam ações ou palavras.

Dado que o método clínico em geral implica interações verbais com o sujeito, tende-se a identificá-lo como um método de entrevista verbal, de simples conversas com as crianças. Contudo, para Delval (2002), isso não corresponde à verdade, já que a essência do método não se encontra na conversa, mas no tipo de atividade do experimentador e da interação estabelecida com o sujeito. Para que essa atividade seja válida, portanto, é

necessário que o experimentador adquira duas qualidades conflitantes. Nas palavras de Piaget (1926/2005):

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não calar nada, não desviar nada; e, ao mesmo tempo, saber buscar alguma coisa precisa, ter a cada momento alguma hipótese de trabalho, alguma teoria, verdadeira ou falsa, a controlar (Piaget, 1926/2005, p.15).

A utilização do método clínico baseia-se na hipótese de que os sujeitos possuem uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade a sua volta e, de certa forma, revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações.

Piaget (1926/2005), no entanto, aponta que há tipos de respostas diferentes, sendo a essência de o método identificar aquelas que realmente revelam as crenças do sujeito daquelas que são dadas apenas para agradar ou evitar o entrevistador. Assim, Piaget (1926/2005) define cinco tipos de reações (ou respostas) na entrevista: o *não-importa-o-que-ismo*, ou não importismo (quando a criança responde qualquer coisa, sem refletir); a *fabulação* (quando inventa uma história na qual não acredita ou acredita por simples treinamento verbal); a *crença sugerida* (quando busca agradar o entrevistador, sem recorrer à própria reflexão); a *crença desencadeada* (quando responde utilizando a própria reflexão, sem sugestão, mas a pergunta é nova para ela), a *crença espontânea* (quando a criança já tem uma resposta formulada, fruto de reflexão pessoal anterior). Outro tipo de reação na entrevista que pode ser citado é o *argumento circular* (Alves, Alencar & Ortega, 2013), quando a criança não elabora sua resposta, apresenta dificuldade em justificar a questão que lhe é apresentada e dá explicações ('porque sim', 'porque não' etc.) que não fundamentam as suas respostas. De acordo com Delval (2002), entre os tipos de respostas encontrados na entrevista, a crença espontânea é a que mais interessa ao pesquisador, sendo a crença desencadeada igualmente preciosa, embora o problema somente tenha sido apresentado à criança naquele momento. As menos interessantes, por sua vez, são as respostas nãoimportistas.

Desse modo, o método piagetiano visa buscar as respostas mais características do pensamento do sujeito, aquelas que ele dá com maior convicção, não com maior rapidez, deixando, quando necessário, que o sujeito reformule suas respostas, até encontrar a que

melhor representa seu pensamento. De fato, a ênfase desse método recai no processo que conduz o sujeito a dar esta ou aquela resposta e não na resposta em si. Dessa forma, é característica essencial do método clínico obter justificativas para as respostas dadas, a fim de investigar o processo realizado pelo sujeito para chegar a elas (Carragher, 1983).

No método clínico, algumas características se apresentam como perguntas que estimulam a exploração, fazendo aflorar novas questões que deverão ser respondidas e justificadas pelo sujeito. A partir daí, o pesquisador apresenta uma contraposição – ou contra argumentação – à resposta encontrada, que estabelecerá se as aquisições e ideias expostas pelo sujeito são estáveis ou não. Delval (2002) aponta ainda que, embora as perguntas constituam o elemento fundamental do método clínico, dependendo do problema abordado, existe a possibilidade de dispor alguns elementos como “apoios”, a fim de facilitar a participação e a compreensão das crianças. Entre esses apoios podem ser citados os desenhos apresentados às crianças para que falem deles, os desenhos feitos e explicados pela criança e a história contada para ajudar a colocar o sujeito na situação que deve ser julgada por ele.

O método clínico de Jean Piaget, segundo Bampi (2006), pode se apresentar como possibilidade investigativa do nível de pensamento infantil. Ele oferece recursos para avaliar o potencial criativo e cognitivo da criança, de como ela se adapta e explica a própria realidade. Seja uma pesquisa focada no âmbito familiar, na rua ou na escola, o método clínico oferece grandes contribuições para compreender, entre outras coisas, o pensamento da criança a respeito de seu mundo, do que acontece a sua volta, inclusive de suas ideias sobre Deus e justiça.

5.3 Instrumentos

Foi realizada uma entrevista baseada no método clínico piagetiano (Piaget, 1926/1978). O roteiro da entrevista (Apêndice A) foi dividido em duas partes, a fim de investigar, em particularidades, as duas noções pretendidas: Noção de Justiça (NJ) e Noção de Deus (ND). A primeira parte do roteiro, com adaptações de histórias piagetianas sobre justiça (Piaget, 1932/1994), examina seis Aspectos da NJ: 1 – Representação de Justiça, 2

– Justiça retributiva, 3 – Responsabilidade Coletiva e Comunicável, 4 – Justiça Imanente, 5 – Justiça Retributiva e Justiça Distributiva, e 6 – Igualdade e autoridade. A segunda parte do roteiro, baseada no trabalho de Delval e Muriá (2008), examina quatro Aspectos da ND: 1 – Representação de Deus, 2 – Relacionamento com Deus, 3 – Função Divina, e 4 – Autoridade Divina.

5.4 Procedimentos

Em um primeiro momento, houve um contato com diversos colégios católicos por telefone, explicando a pesquisa em linhas gerais e verificando a possibilidade de marcar uma reunião para mais esclarecimentos. Com os que aceitaram, foi marcada uma reunião com a Direção Pedagógica a fim de apresentar o projeto de pesquisa e as implicações éticas do trabalho a ser desenvolvido, com a definição das responsabilidades do pesquisador e da instituição, para obtenção do consentimento. Após essas reuniões, nas escolas que consentiram, procedeu-se o contato com os alunos, convidando-os a participar da pesquisa.

Cabe ressaltar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes pela Plataforma Brasil e aprovado, conforme relatório em apêndice (Apêndice B). Do mesmo modo, a pesquisa foi desenvolvida dando-se a devida importância às considerações e aos padrões vigentes da Resolução nº 466/2012 do Ministério da Saúde. E em conformidade com tal resolução, foram obtidos os Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLEs) das instituições (Apêndice C) e dos responsáveis pelos participantes (Apêndice D), além do Termo de Assentimento das crianças (Apêndice E) que concordaram em participar.

Após a obtenção dos TCLEs, iniciou-se a coleta de dados, realizada durante o período de aulas, nas próprias escolas. Para desenvolver as entrevistas, houve um encontro com cada participante individualmente, em sala cedida pela escola, no horário habitual de frequência dele. A média de duração das entrevistas com as crianças foi de 25 minutos e, com os adolescentes, 40 minutos. As entrevistas foram gravadas com gravador de áudio digital.

Após essa etapa, as entrevistas foram transcritas na íntegra e, em seguida, organizadas em tabelas que permitissem a visualização panorâmica das respostas dos participantes do mesmo grupo – divididos por idade e sexo – a cada uma das perguntas do roteiro. Posteriormente, foram criadas tabelas para análise de conteúdo dos panoramas reduzidos – segundo a proposta de Delval (2002) – o que possibilitou o desenvolvimento dos critérios de análise dos dados.

5.5 Critérios de Análise

Os dados referem-se às elaborações produzidas pelos sujeitos em suas respostas às perguntas feitas na entrevista baseada no método clínico. Trata-se de uma variável qualitativa que, com base na teoria piagetiana, aponta para determinada evolução, podendo, assim, ser classificada como categórica ordinal. Dada essa natureza, optou-se por utilizar uma escala proporcional para codificar os dados (Pereira, 1999), tendo em vista que os argumentos circulares serão considerados como zero absoluto, já que nestes evidencia-se ausência de elaboração na resposta, ou seja, explicações que não fundamentam a resposta. Assim, foram elaborados critérios com embasamento teórico piagetiano, e cada critério recebeu uma pontuação que representa as relações hierárquicas entre eles.

Os critérios de análise da Noção de Justiça (NJ) foram criados com base na teoria piagetiana (Piaget, 1932/1994). Já os critérios de análise da Noção de Deus (ND), além de Piaget (1926/2005, 1945/2015), foram considerados a obra kantiana (Kant, 1781/2001, 1797/2003, 1785/2007, 1793/2008) e o estudo de Delval e Muriá (2008). Cada um dos aspectos investigados, tanto na NJ quanto na ND, possui tabela específica, com critérios específicos (embora também existam critérios comuns). Como cada aspecto investiga noções e conteúdos diferentes entre si, a quantidade de perguntas (do instrumento) e, conseqüentemente, de critérios de análise, também é diferente.

Da mesma forma, seguindo a proposta do IANDM (Pessotti, 2010; Pessotti, 2015; Queiroz, 2014), a pontuação atribuída a cada critério, em cada uma das tabelas (Apêndices F e G), foi determinada considerando-se como parâmetros a condição, a influência e a trajetória da característica avaliada. Além disso, está diretamente relacionada ao

comportamento da característica no processo de desenvolvimento (Piaget, 1926/2005, 1932/1994, 1945/2015, 1965/1973). Como a teoria aponta que as diversas características tendem a surgir em determinada ordem, com base na teoria, três níveis evolutivos (Nível I, Nível II e Nível III) foram estabelecidos para cada aspecto investigado pelo instrumento. Os níveis foram ordenados de forma que o nível posterior exigisse sempre uma resposta mais sofisticada, de pensamento mais autônomo do que o precedente. Assim sendo, mesmo variando a quantidade de critérios nas tabelas, as respostas referentes ao Nível I receberam sempre uma pontuação entre 0 (argumentos circulares) e 2; as que se enquadraram no Nível II, pontuação entre 3 e 4; as de Nível III, pontuação entre 5 e 6.

Cada um dos três níveis mencionados foi subdividido em A e B, como utilizado por Piaget (1981/1985, 1983/1986, 1980/1996), a fim de ressaltar que, dentro do mesmo nível, há variações na tendência de respostas. Queiroz (2014), baseando-se em Piaget (1980/1996), explica que essa subdivisão pode ser compreendida

(...) pela necessidade de considerar inferências incompletas que ultrapassam um nível anterior, mas que ainda não se mostram suficientemente poderosas para serem consideradas como de nível posterior mais completo. Presume-se, então, que a presença de aspectos inferenciais requer sofisticação da análise que até então se demandava apenas timidamente quando se tinha em jogo apenas a análise de erros e suas conseqüentes avaliações pelos níveis de compreensão. (Queiroz, 2014, p. 144)

Assim, o Nível IA indica uma tendência de respostas nas quais predominam as ideias mais primitivas (entendendo-se por primitivas aquelas mais carregadas de elementos que serão suprimidos no decorrer do processo de desenvolvimento mental [Piaget, 1932/1994]); o Nível IB situa-se entre o Nível I e o Nível II, apontando que, embora o participante tenda a emitir respostas de Nível I com mais frequência, ele já expressa algumas características de níveis mais avançados. O Nível IIA remete a um momento de transição entre um pensamento heterônomo e outro, mais autônomo; o Nível IIB situa-se entre o Nível II e o Nível III, sinalizando que, apesar desse momento de transição, há no participante uma propensão a emitir respostas com as características mais refinadas da ideia que discute. O Nível IIIA indica que o participante tende a emitir, predominantemente, respostas que evidenciam as características mais evoluídas da noção

que explica; por fim, o Nível IIIB reflete que apenas as características de Nível III são frequentes e, portanto, consolidadas nas respostas dos participantes.

Importante ressaltar que cada resposta foi analisada, tendo em vista que o mesmo sujeito poderia dar respostas diferentes a uma mesma questão (contudo, a ‘Consideração do Contexto Psicológico’ foi avaliada apenas uma vez nos aspectos em que era analisada). Todas as respostas foram pontuadas (conforme exemplo apresentado no Apêndice H), segundo os critérios (Apêndices F e G), e, ao final, encontrou-se a média aritmética (\bar{x}) para determinar o nível de resposta do sujeito em cada aspecto. Assim, o sujeito se encontra no Nível IA quando $\bar{x} = [0; 2,01[$, no Nível IB quando $\bar{x} = [2,01; 3[$, no Nível IIA quando $\bar{x} = [3; 4,01[$, no Nível IIB quando $\bar{x} = [4,01; 5[$, no Nível IIIA quando $\bar{x} = [5; 5,51[$ e no Nível IIIB quando $\bar{x} = [5,51; 6[$. Dessa forma, foi possível, posteriormente, constatar a frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto (NRA) em cada idade.

Definidos os critérios de análise e os níveis evolutivos em cada aspecto, passou-se ao estabelecimento do nível geral de cada noção. Assim, para identificar o Nível Geral da Noção de Justiça (NGNJ), utilizou-se o Indicador da Noção de Justiça (INJ) que, variando de 0 a 6, sintetiza os seis aspectos da NJ. Igualmente, para identificar o Nível Geral da Noção de Deus (NGND), utilizou-se o Indicador da Noção de Deus (IND) que, variando de 0 a 6, sintetiza os quatro aspectos da ND. Dessa forma, para identificar a pontuação do INJ e do IND, foram estabelecidos três pesos distintos: P1, P2 e P3 (sendo $P1 < P2 < P3$). Por investigar questões diferentes e, portanto, possuir critérios específicos para essas questões, cada aspecto recebeu o peso indicativo da relação dele com os demais. O peso varia do menor para o maior se o aspecto analisa questões menos ou mais autônomas ao ser comparado com os outros. Os valores dos pesos foram definidos de forma a manter uma escala de 0 a 6 pontos tanto no INJ quanto no IND, e, quanto mais próximo do 6, mais próxima da moral autônoma será a noção.

Portanto, na NJ, se para receber pontuação máxima, um critério estabelecido para determinado aspecto exigisse resposta mais heterônoma em relação à exigência dos outros aspectos, este receberia P1. Se ao comparar seus critérios com os dos outros aspectos, este exigisse resposta mais autônoma para pontuação máxima, receberia P3. Se na comparação ficasse em nível intermediário, P2. Dessa forma, os aspectos que em seus critérios específicos analisavam apenas questões relacionadas às sanções (Aspectos 2 e 3)

receberam P1. Os aspectos que, para além das questões relativas à justiça imanente analisavam compreensão relacionada às (in)justiças sociais e aos danos morais (Aspecto 4) e questões relacionadas à igualdade em oposição à retribuição (Aspecto 5) – o que exigia uma análise a respeito do comportamento da autoridade que ultrapassava a discussão sobre as sanções –, receberam P2. Os aspectos que, para além da retribuição e da igualdade em seus critérios específicos exigiram resposta relacionadas à Justiça por Equidade (Aspectos 1 e 6), receberam P3.

Para definir os valores dos pesos em relação à NJ, realizou-se nova análise qualitativa, por participante, com base na frequência de respostas identificadas no Nível III de cada aspecto, atentando-se para sua relação com os demais. Ao considerar a frequência de respostas de Nível III e o aspecto avaliado, foi acrescida à média do participante uma pontuação de 0,3 a 1,0. Dessa forma, reavaliado – qualitativamente – cada aspecto e atribuindo-lhe uma pontuação baseada nessa análise, chegou-se ao INJ considerado ideal para cada participante. Posteriormente, buscou-se auxílio de estatísticos para descrever de maneira adequada a relação entre o INJ e os aspectos observados – e construir um modelo para padronizar essa análise, de forma que possa ser aplicado em pesquisas futuras.

O modelo construído para padronizar a análise do INJ e do IND foi pensado com base na proposta de Delval (2002) e do IANDM (Pessotti, 2010; Pessotti, 2015; Queiroz, 2014) para análise de dados provenientes de entrevista com o método clínico (Piaget, 1926/2005). Esse modelo, portanto, baseia-se na premissa que Delval (2002) estabelece em relação ao número de sujeitos por variável, à análise de conteúdo dos panoramas reduzidos e na ideia do IANDN (Pessotti, 2010; Pessotti, 2015; Queiroz, 2014) de utilizar uma escala para codificar critérios.

Assim, a análise estatística foi construída a partir da qualitativa. Os testes aplicados objetivaram identificar se os pesos atribuídos por meio do método de regressão simples (análise estatística) expressavam de forma fidedigna o resultado alcançado anteriormente pela análise qualitativa.

Dessa forma, em relação à NJ, foi testado o seguinte modelo:

$$INJ_i = P3 * \bar{x} \text{ do Aspecto 1} + P1 * \bar{x} \text{ do Aspecto 2} + P1 * \bar{x} \text{ do Aspecto 3} + P2 * \bar{x} \text{ do Aspecto 4} + P2 * \bar{x} \text{ do Aspecto 5} + P3 * \bar{x} \text{ do Aspecto 6} + \epsilon_i$$

Onde INJ_i representa o INJ da i -ésima criança, e ϵ_i representa o erro do modelo em prever a pontuação dessa criança. Esse erro tem distribuição normal com média $\mu=0$ e variância constante σ^2 .

A estimação dos parâmetros dessa equação foi realizada por um método de regressão simples e os valores obtidos foram ajustados à restrição $P1 < P2 < P3$. Para essa estimação foram utilizadas 45 amostras aleatórias (entre as 60). O erro quadrático médio (EQM) foi de 0,0141 para o modelo estimado e 0,0198 para a predição do modelo de teste (as outras 15 amostras).

O pressuposto de normalidade nos resíduos (ϵ) não foi rejeitado pelos testes de normalidade de Shapiro-Wilk (valor-p= 0.6710), Kolmogorov-Smirnov (valor-p=0.7773), chi-quadrado de Pearson (valor-p=0.8173) e Anderson-Darling (valor-p=0.7976).

Por conseguinte, definiu-se que $P1 = 0,1501$; $P2 = 0,1812$ e $P3 = 0,1936$. Desse modo, tem-se o modelo final dado que:

$$INJ = 0,1936 * \bar{x} \text{ do Aspecto 1} + 0,1501 * \bar{x} \text{ do Aspecto 2} + 0,1501 * \bar{x} \text{ do Aspecto 3} + 0,1812 * \bar{x} \text{ do Aspecto 4} + 0,1812 * \bar{x} \text{ do Aspecto 5} + 0,1936 * \bar{x} \text{ do Aspecto 6}$$

Assim, é possível notar que, juntos, os Aspectos 1 e 6 têm um impacto de 36.87% no INJ. Da mesma forma que, juntos, os Aspectos 2 e 3 têm um impacto de 28.60%, seguidos pelos Aspectos 4 e 5 que, juntos, têm um impacto de 34.52%.

Em relação à ND, de forma semelhante, os pesos foram distribuídos do menor para o maior, segundo a proximidade do aspecto em relação a questões relacionadas à heteronomia e à autonomia, respectivamente. Se em comparação com os demais, o aspecto se direcionasse mais para questões relacionadas à heteronomia, receberia P1. Se, ao comparar com outros aspectos, este analisava questões mais autônomas, receberia P3. Se na comparação ficasse em nível intermediário, P2. Desse modo, o aspecto que investigava as características divinas (Aspecto 1), fortemente vinculadas à religião ensinada e, portanto, àquilo que é transmitido pelos adultos (autoridades) no meio religioso, recebeu P1. O aspecto que examinava o relacionamento com Deus (Aspecto 2), que está voltado tanto para ensino religioso quanto para uma ideia mais autônoma – por exigir uma elaboração mais pessoal sobre o que se discute, recebeu P2. Os aspectos que analisavam a

função divina (Aspecto 3) e as relações entre autoridade divina e (des) obediência (Aspecto 4), aspectos mais próximos das discussões sobre autonomia, receberam P3.

Para definir os valores dos pesos em relação à ND, produziu-se nova análise qualitativa, semelhante ao descrito em relação à NJ. Logo, para descrever de maneira adequada a relação entre o IND e os aspectos observados, e padronizar essa análise, foi testado o seguinte modelo:

$$IND_i = P1 * \bar{x} \text{ do Aspecto 1} + P2 * \bar{x} \text{ do Aspecto 2} + P3 * \bar{x} \text{ do Aspecto 3} + P3 * \bar{x} \text{ do Aspecto 4} + \epsilon_i$$

Onde IND_i representa o IND da i -ésima criança, e ϵ_i representa o erro do modelo em prever a pontuação dessa criança. Esse erro tem distribuição normal com média $\mu=0$ e variância constante σ^2 .

A estimação dos parâmetros dessa equação foi realizada por um método de regressão simples e os valores obtidos foram ajustados à restrição $P1 < P2 < P3$. Para essa estimação foram utilizadas 45 amostras aleatórias (entre as 60). O erro quadrático médio (EQM) foi de 0,0225 para o modelo estimado e 0,0261 para a predição do modelo de teste (as outras 15 amostras).

O pressuposto de normalidade sobre os resíduos (ϵ) não foi rejeitado pelos testes de normalidade de Shapiro-Wilk (valor-p=0.2133), Cramér-von Mises (valor-p=0.0753) e Anderson-Darling (valor-p=0.0987).

Portanto, definiu-se que $P1 = 0,2533$; $P2 = 0,2633$ e $P3 = 0,2862$. Dessa forma, tem-se o modelo final dado que:

$$IND = 0,2533 * \bar{x} \text{ do Aspecto 1} + 0,2633 * \bar{x} \text{ do Aspecto 2} + 0,2862 * \bar{x} \text{ do Aspecto 3} + 0,2862 * \bar{x} \text{ do Aspecto 4}$$

Assim, é possível notar que os Aspectos 3 e 4 têm um impacto de 26.28% na ID e, juntos, um impacto de 52.56%. Os Aspectos 1 e 2 apresentam um impacto de 23.25% e 24.17%, respectivamente.

Logo, tanto na NJ quanto na ND, somente foi possível atribuir pesos diferentes ao considerar o geral, dado que os aspectos, apesar de analisarem questões diferentes de uma mesma noção (Justiça ou Deus), relacionam-se entre si.

6 Resultados e Discussão

A título de organização, este capítulo foi dividido em três partes: primeiramente, serão apresentados e discutidos os resultados relativos à NJ, em seguida, os relativos à ND e, por fim, serão discutidas as relações encontradas entre eles.

Em *O Juízo Moral na Criança*, Piaget (1932/1994) apresenta como a Noção de Justiça vai se refinando (da retribuição à equidade) e, ao apresentar esse desenvolvimento, discute que uma mesma criança pode emitir juízos mais ou menos heterônomos ao avaliar situações distintas. Observa, contudo, que há uma tendência de respostas heterônomas nas crianças mais novas e a frequência desse tipo de resposta, ao comparar crianças de diferentes idades, tende a diminuir no decorrer do processo de desenvolvimento, ao passo que as respostas indicativas de autonomia tendem a aumentar. De igual modo, em *Los niños e Dios*, Delval e Muriá (2008) expõem como a ideia de Deus vai sendo refinada (do material ao abstrato) e observam que, como Piaget, esse refinamento se processa ao longo do processo de desenvolvimento.

Assim, tendo por base os trabalhos de Piaget (1932/1994) e de Delval e Muriá (2008), os resultados serão apresentados em função de níveis evolutivos, primeiramente de Justiça, depois de Deus, em seus diversos aspectos. Ao seguir essa proposta, os gráficos (Figuras 1 a 14) foram construídos para facilitar a visualização dos níveis (com suas nuances A/B) em cada idade, permitindo observar como a frequência de cada nível tende a diminuir ou aumentar em função da idade dos participantes. Cabe enfatizar que, ao discutir os dados com a teoria piagetiana, as idades serão citadas apenas como referência à evolução do desenvolvimento, sem a intenção de estabelecê-las como padrão.

Importante também esclarecer que, para manter o sigilo em relação à identidade dos participantes, seus nomes foram trocados por nomes fictícios, de forma que os nomes dos sujeitos de mesma idade têm a mesma letra inicial: 6 anos, letra *A*; 11 anos, letra *B* e 16 anos, letra *C*. Cabe ainda ressaltar que, embora a amostra seja composta de números iguais de meninos e meninas, não foi objetivo investigar possíveis diferenças em função do sexo, mas apenas com a intenção de homogeneizá-la.

Por fim, ao longo da discussão dos resultados serão apresentados trechos das entrevistas realizadas, e as falas dos participantes estarão em itálico, a fim de diferenciá-las das falas da pesquisadora.

6.1 Resultados da Noção de Justiça

Por meio do instrumento (entrevista) foram investigados seis aspectos da NJ: 1 - Representação de Justiça, 2 - Justiça Retributiva, 3 - Responsabilidade Coletiva Comunicável, 4 - Justiça Imanente, 5 - Justiça Retributiva e Justiça Distributiva, e 6 - Igualdade e Autoridade.

Em relação ao *Aspecto 1 - Representação de Justiça*, com base na análise individual, pode-se observar, na Figura 1, a frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto (NRA), em cada idade.

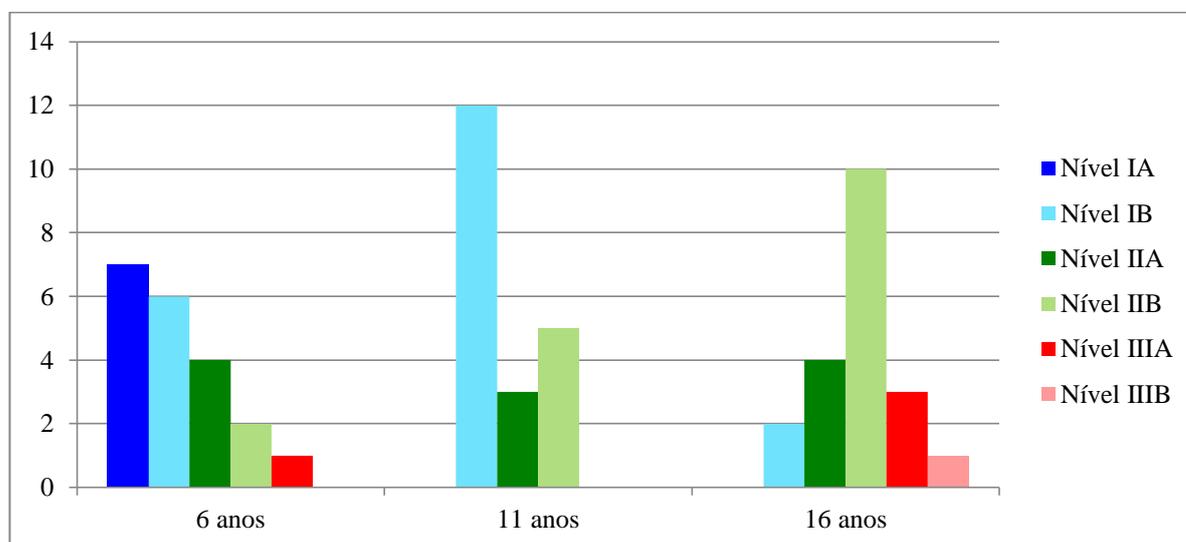


FIGURA 1

Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 1 da NJ (Representação de Justiça)

Assim, constata-se a predominância de Nível I entre os participantes de 6 anos e de 11 anos. Apesar dessa predominância, os de 11 anos emitem respostas qualitativamente melhores (IB). Por outro lado, verifica-se um aumento progressivo da frequência de Nível II em relação às idades, fato que também se evidencia ao observar suas nuances A/B. Dessa forma, esse nível é mais frequente entre os participantes de 16 anos (maioria no

IIB). Além disso, também é no grupo de 16 anos que se encontra a maior frequência de Nível III, inclusive IIIB.

Quanto às respostas dos participantes que se encontram no Nível I (a maioria dos participantes de 6 anos e 11 anos), verifica-se uma tendência a ideias predominantemente heterônomas em relação à NJ, o que já era esperado entre os mais novos (Piaget, 1932/1994), uma vez que vinculam justiça à ideia de retribuição. Isso indica que, em relação à representação de justiça, esses participantes não diferenciam a noção do justo e a noção do dever, nem a noção do injusto e a noção de desobediência. Os trechos das entrevistas a seguir exemplificam respostas de Nível I:

(Alice, 6 anos) O que é Justiça para você? *Para mim é prisão. Como assim? Quando um ladrão rouba alguma coisa, aí a gente liga para a polícia e eles vão presos. E porque isso é Justiça? Porque quando faz uma coisa errada tem que levar um castigo.*

(Bruno, 11 anos) Para você o que é Justiça? *Justiça é prender ladrão. Como assim? É proibido roubar, todo mundo sabe disso. Se você desobedece a lei tem que ser preso, é o justo. Poderia me dar um exemplo de algo que você considera justo e algo que considera injusto? Prender gente que fez coisa errada é justo. Qualquer um, independente se é rico ou pobre, deve pagar, do mesmo jeito, pelo que fez. Prender gente que não fez nada de errado é injusto.*

Alice (6 anos) e Bruno (11 anos), ao falar sobre roubo, não discutem circunstâncias atenuantes, apenas evidenciam o imperativo da punição face à transgressão. Consideram justo aquilo que está de acordo com as ordens infligidas pela autoridade. Logo, o adulto é concebido como uma autoridade justa e a justiça implica tudo o que essa autoridade dita. A injustiça, portanto, se configura na transgressão às regras estabelecidas. Com efeito, a maioria dos participantes que se encontram nesse nível emitiu respostas semelhantes, conceituando a justiça (e o que consideram justo) como prisão/punição para quem infringiu as regras (ordens dos adultos, em geral) ou leis (roubar, matar) e recompensa (ou evitar a punição) para quem as cumpre. Essa ideia tão próxima da heteronomia em relação aos participantes de 11 anos (maioria) e de 16 anos, além dos dados discutidos por Piaget (1932/1994), vai também de encontro aos de Pessotti (2015). A pesquisadora, ao analisar as ideias relativas ao roubo em 60 crianças e adolescente de 5, 10 e 15 anos, percebeu que muitos deles, inclusive entre os de 5 anos e maioria entre os 10, estavam em níveis acima

do esperado pela teoria piagetiana, o que considerou como positivo do ponto de vista moral.

Com relação aos dados encontrados no presente estudo, os vinte e sete participantes que se encontram nesse nível apresentam alta frequência de respostas acerca da conveniência da penalidade face à transgressão. Nesse sentido, Piaget (1932/1994), ao constatar o imperativo da punição em crianças com até 7-8 anos, explica que especialmente para as mais novas toda sanção é admitida como válida e necessária, uma vez que, sem ela, a transgressão às regras seria permitida. Essa concepção remete à ideia de Justiça Retributiva, construída nas relações de respeito unilateral, de coação e, portanto, atributo de Nível I.

Por outro lado, as respostas dos participantes que se encontram no Nível II do Aspecto 1 (Representação de Justiça) da NJ tendem a refletir ideias mais desprendidas da necessidade de sanção, uma vez que demonstram primazia da igualdade sobre a autoridade. Em sua pesquisa, Piaget (1932/1994) observou que essa ideia igualitária ocorre a partir dos 7-8 anos. Contudo, neste estudo, os participantes de todas as idades (sendo maioria entre os de 16 anos) apresentaram representações de justiça ligadas a ela. Os fragmentos de entrevistas a seguir refletem as elaborações de resposta de Nível II:

(Bárbara, 11 anos) O que é Justiça para você? *Justiça é... vingança. Tipo: alguém faz alguma coisa com você, você pega e faz a mesma coisa com ela. Como assim? Ah,... não sei. Se vingar de uma pessoa por alguma coisa que ela fez, fazer a mesma coisa, é justiça. É assim que eu penso. Você poderia me dar um exemplo de algo justo e de algo injusto? Tipo, estou fazendo uma prova e erro uma questão, a menina também errou, a professora pega e dá certo para a menina e errado para mim. E uma coisa justa é quando eu pego, erro na prova, a menina também erra e a professora dá certo para nós duas. Certo? Ou errado, não importa, desde que seja para nós duas.*

(Cássio, 16 anos) Para você, o que é Justiça? *Justiça é fazer igualdade para todos. A mesma coisa que um tiver, o outro ter também. Como assim? Poderia me dar um exemplo do que considera? Justo, acho que é um homem e uma mulher que exercem a mesma função em uma empresa, receberem o mesmo salário. E um exemplo do que considera injusto? Injusto seria uma diferença muito grande entre o salário de um médico e de um pedreiro, por exemplo, porque por mais que uma profissão possa parecer mais importante que a outra, as duas são importantes.*

Constata-se nas falas desses participantes que a punição não é revelada como ponto central da representação de justiça que enunciam. As únicas sanções consideradas legítimas são as que decorrem da reciprocidade, ou seja, punir alguém com aquilo que ela própria cometeu contra o outro, como fica claro na fala de Bárbara (11 anos). A predominância da paridade também se evidencia quando os participantes exemplificam o justo baseado naquilo que impõe igualdade, seja entre gêneros (Cássio, 16 anos), entre irmãos, entre colegas (Bárbara, 11 anos) ou qualquer outra variável que delimitem. Portanto, é evidente que, para esses participantes, justiça implica, acima de tudo, igualdade, o que se diferencia qualitativamente do Nível I, e essa noção vai sendo aprimorada conforme a autonomia vai se desenvolvendo nas relações de respeito mútuo (Piaget, 1932/1994). A importância desse tipo de relação também surge no estudo de Menin, Bataglia e Moro (2013), a respeito da adesão ao valor da justiça.

É correto afirmar, com base em Piaget (1932/1994), que as respostas indicativas de igualdade são mais desenvolvidas, de um ponto de vista moral, do que as que indicam retribuição. Contudo, são aqui classificadas como Nível II, por considerarem que a igualdade tem primazia sobre tudo, desconsiderando as particularidades que emergem nas diversas situações. Cássio (16 anos), por exemplo, afirma que é injusto um médico e um pedreiro receberem salários diferentes, tendo em vista o valor de ambas as profissões; logo, desconsidera outras variáveis que influenciam o exercício de cada uma delas (como escolaridade ou esforço físico, por exemplo). Bárbara, por sua vez, considera irrelevante o fato da professora avaliar correta uma resposta errada, desde que assim considere para as duas colegas que responderam erroneamente. Isso aponta para um igualitarismo absoluto (Piaget 1932/1994), que despreza também as questões que a equidade, noção mais desenvolvida – Nível III –, tende a considerar.

As respostas dos participantes que alcançaram o Nível III do Aspecto 1 da NJ (Representação de Justiça), portanto, tendem a expressar um pensamento claramente mais autônomo. Ao tratar acerca da justiça denotam preocupações referentes à política e economia na sociedade adulta. Também consideraram situações particulares, premissa da equidade (Piaget 1932/1994), ao discutir a igualdade. As falas dos participantes exemplificam o encontrado nesse nível:

(Cleber, 16 anos) Para você, o que é Justiça? *Justiça para mim é você não favorecer um lado de determinada situação, por exemplo, uma briga de colégio e um menino bate no outro: um menino xingou o outro e o outro foi lá e bateu. Os dois estão errados, mas o erro é diferente, um provocou o outro. Justiça não é você punir um só, é você não só dar uma punição para os dois, mas ouvir ambas as partes e decidir a punição em função do erro de cada um, já que os dois erraram.*

(Cassandra, 16 anos) Poderia dar um exemplo do que considera injusto? *Injusto é quando (...) pessoas diferentes, que cometem crimes iguais, mas só por estar em uma classe social mais alta, têm privilégios. Eles não pensam no que levou cada um a fazer aquilo, olham só o poder econômico. Isso é injusto.*

(Cristiano, 16 anos) Poderia dar um exemplo do que considera injusto? *A condição econômica no mundo: muitos têm muito dinheiro e outros não têm quase nada para comer.*

Cleber (16 anos) e Cassandra (16 anos), embora mencionem a possibilidade de punição, colocaram como ponto central de suas representações a análise da situação. Isso é observado em todas as respostas de Nível III, quando os participantes definem justiça com base na consideração ‘da necessidade de cada um’, do ‘contexto’, da ‘idade’, da ‘classe social’, ‘dos motivos’ etc. Também são evidenciadas as respostas que denotam injustiças sociais (relacionadas ao direito, à economia, educação, política e saúde) principalmente entre os adolescentes, exemplificados na fala de Cristiano (16 anos).

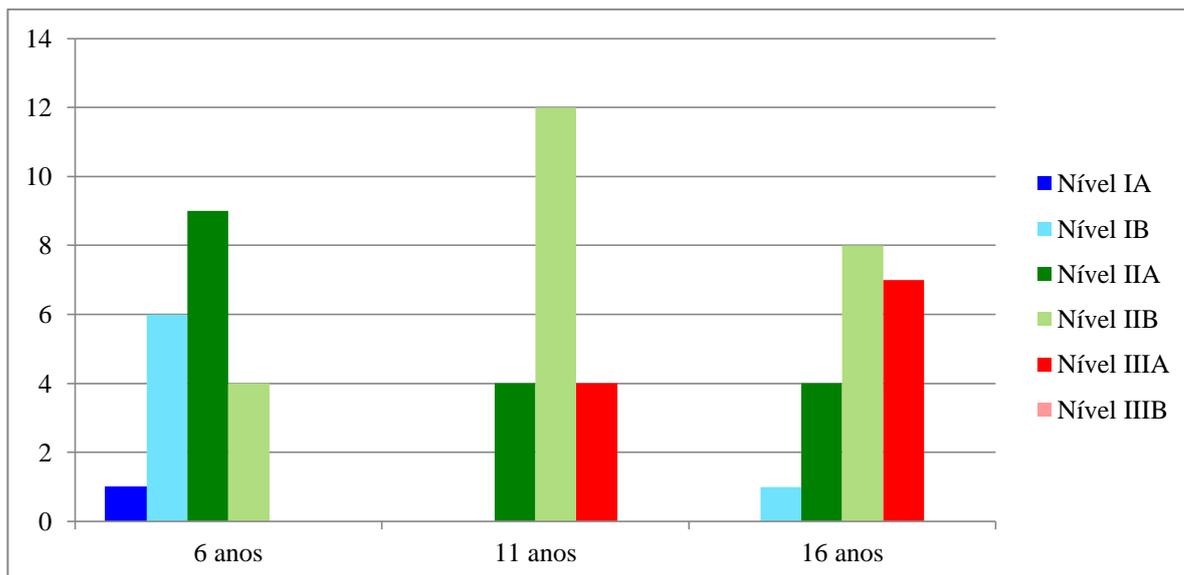
Essa menção à sociedade adulta ao discutir injustiças também foi observada em adolescentes no estudo de Carbone e Menin (2004), acerca de representações sociais de crianças e adolescentes acerca de injustiças na escola. As pesquisadoras discutem que as concepções de injustiça apresentadas por esses sujeitos podem evidenciar certas representações já bastante comuns sobre o descaso do governo com a qualidade das escolas, a condição do trabalho dos professores e seus salários, uma vez que fazem parte da cultura, seja entre alunos de escolas particulares ou privadas (Carbone e Menin, 2004). Essa discussão parece esclarecer os dados aqui encontrados, uma vez que as duas categorias com mais respostas (sobre injustiças sociais) referem-se à economia e política. Cabe ressaltar que tais assuntos estavam em pauta e foram muito debatidos na sociedade como um todo (no momento da coleta de dados), em função das manifestações e proposta de impeachment da presidente do Brasil. Assim, os participantes de 11 anos, ao falarem de injustiça social, retratam a política e, ao fazê-lo, sempre citam o nome da presidente. Os

mais velhos não se detêm à menção da política no campo das injustiças relativas à sociedade adulta.

Ao ponderar a sanção, no Nível III ela é considerada com base nas situações atenuantes, como já mencionado. Percebe-se que tanto Cleber (16 anos), ao argumentar que a punição deve ser pensada ‘em função do erro de cada um’, quanto Cassandra (16 anos), ao afirmar que se deve pensar ‘no que levou cada um’ a cometer o crime, apresentam um senso de justiça mais desenvolvido do que a ideia de igualdade absoluta observada nas respostas de Nível II. Piaget (1932/1994), ao discutir ideias semelhantes, encontradas especialmente em adolescentes, observou que ao falarem acerca de suas representações acerca de justiça, sanção e lei, elas passam a ser pensadas com base em circunstâncias pessoais, o que torna a igualdade mais efetiva. Assim, o que se vê é um refinamento em relação às respostas do nível anterior.

Essa tendência ao refinamento aponta para o que Piaget (1932/1994) discute ao alegar que o igualitarismo se desenvolve no sentido da relatividade, ou seja, os ‘direitos iguais’ – tão presentes nas ideias de Nível II – e mesmo as punições – defendidas nas respostas de Nível I – passam a ser refletidas em função da situação particular de cada indivíduo, o que implica, como também observado no trabalho de Menin Bataglia e Moro (2013), mais reflexão e estabelecimento de relações sociais de cooperação e respeito mútuo.

No que concerne ao *Aspecto 2 - Justiça Retributiva*, com base na análise individual, pode-se verificar na Figura 2 a frequência de NRA, em cada idade.

**FIGURA 2**

Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 2 da NJ (Justiça Retributiva)

Desse modo, ao comparar as idades, é possível observar que o Nível II é predominante em todas elas. Quanto ao Nível I, no grupo de 6 anos, há mais frequência no IB e tende a diminuir com a idade (além dos participantes de 6 anos, apenas um de 16 anos (IB) se encontra nesse nível). Contrariamente, a frequência do Nível II tende a aumentar no grupo de 11 anos, em relação ao de 6 anos, e diminuir no de 16 anos, evidenciando IIA no grupo de 6 anos e IIB nos de 11 anos e de 16 anos. Constata-se, por sua vez, que a frequência de Nível III (apresentando-se apenas o IIIA nesse aspecto) aumenta progressivamente com a idade.

Quanto aos participantes que se encontram no Nível I, ao discutirem a história tendem a basear suas explicações na necessidade de punir o culpado sem que haja preocupação em definir uma relação entre o conteúdo da sanção e o ato praticado (nesse caso, o brinquedo quebrado). As respostas desse nível podem ser mais bem exemplificadas no trecho a seguir:

(Abel, 6 anos) Qual dos três castigos é o pior? *Pagar o conserto.* Por quê? *Porque ele vai precisar de dinheiro para pagar e não tem.* E qual é o mais justo? *Ficar uma semana sem brincar com seus brinquedos.* Por quê? *Porque ele fez uma coisa ruim, então, tem que ter um castigo.* E você acha que tem alguma coisa que é mais justa do que essas três que eu falei? *Deixar sem TV e sem fazer nada, só comer e dormir.* Por quê? *Porque ele vai ficar sem brincar com brinquedos, brincar com os jogos e sem TV. Assim ele vai aprender!*

O julgamento de Abel (6 anos) indica uma ideia de Justiça Retributiva ligada primariamente à moral heterônoma. Não há uma preocupação em usar a sanção para evidenciar à criança o mal causado ao irmão, ou seja, trata-se puramente de uma sanção expiatória. Acerca dessa ideia, Piaget (1932/1994) discorre que a sanção é vista como necessária para impor justiça à situação. Assim, as respostas desse nível consideram sempre a punição mais severa como a mais justa, o que é observado na fala de Abel (6 anos), que seleciona a sanção mais rigorosa entre as apresentadas e, quando é solicitado a apresentar uma que seja mais justa, ele apresenta outra, ainda mais severa. A respeito dessa concepção, Piaget (1932/1994) aponta que a punição é compreendida pela criança como eficaz, por acreditar que aquele que é castigado mais do que outro cumprirá seu dever ou, pelo menos, não reincidirá na falta.

Essa aceitação do ‘castigo’ como justiça é própria da moral heterônoma (Piaget 1932/1994), o que torna interessante observar que, embora seja uma quantidade maior de participantes de seis anos quando comparados aos das outras idades, é a minoria desse grupo que compartilha tal ideia – embora também um de 16 anos. Esses dados diferem em parte dos encontrados por Piaget (1932/1994) em sua pesquisa, uma vez que o autor verificou um número superior de crianças que preferiram a sanção expiatória. Outro trabalho que colabora com essa discussão ao apresentar resultados semelhantes aos de Piaget é o de Queiroz (2014) acerca de moralidade e cognição, realizada com dez crianças de 7 anos e dez de 10 anos em situação de risco social. A pesquisadora, ao discutir seus resultados a respeito da sanção, apontou que dez (de dez) participantes de 7 anos e nove (de dez) de 10 anos optaram por sanções expiatórias como mais justas. Igualmente, Pessotti (2015) observou, ao analisar as respostas de seus participantes acerca da sanção, que a maioria em todas as idades opta pela expiação, ou seja, vinte (100%) participantes de 5 anos, oito (40%) de 10 e oito (40%) de 15 anos, totalizando 60% de seus participantes. O que há de comum acordo nos dados dessas três pesquisas (Pessotti, 2015; Piaget 1932/1994; Queiroz, 2014) é que parece haver evolução, com a idade, nos julgamentos de justiça retributiva, abandonando-se, conseqüentemente, a escolha pela sanção expiatória. O que também pode ser observado nos dados aqui apresentados, embora com menos frequência nas respostas.

Quanto aos participantes (a maioria de todas as idades) que se encontram no Nível II do Aspecto 2 da NJ (Justiça Retributiva), em suas respostas, para além da expiação, começam a levar em conta a relação entre a falha e a punição. Os trechos a seguir exemplificam:

(André, 6 anos) Qual dos 3 castigos é o pior? *Ficar uma semana sem brincar com os brinquedos. Por quê? Porque se ele quebrou, ele vai quebrar de novo. Tem que aprender que não pode quebrar o brinquedo do irmão, mas ficar sem brincar é demais. E qual seria o mais justo? Ele comprar o brinquedo. Comprar ou pagar pelo conserto? Comprar, porque pagar o conserto... demora muito para ser atendido e ainda é muito mais caro.*

(Bernardo, 11 anos) Qual das 3 punições é a pior? *Pior é a terceira: uma semana sem poder brincar com seus brinquedos. Por quê? Por que ele não merecia tudo isso. Ele deveria se desculpar com o irmão, nunca mais fazer isso e pagar pelo conserto do brinquedo ou dar um brinquedo para ele. Então, qual seria a opção mais justa? Pagar para consertar o brinquedo. Por quê? Porque assim ele aprenderia nunca mais fazer isso. Com o dinheiro dele ele vai pagar o conserto do brinquedo do irmão.*

(Catarina, 16 anos) Qual das 3 punições é a pior? *Ficar uma semana sem os brinquedos. Por quê? Porque ele vai aprender que fez algo errado, mas seria um castigo muito pior do que o que ele fez. E para você, qual das três seria a mais justa? Pagar o conserto. Por quê? Porque seria uma forma de ensinar que quando tira algo de alguém, você deve repor, pagar por isso. Ele vai sentir na pele o que fez ao outro quando tirou algo dele, o brinquedo.*

Nos trechos apresentados é possível perceber a diferença da reação desses participantes em relação aos de nível anterior. De fato, nas respostas de Nível II dadas pelos participantes, as sanções são entendidas como justas quando inflige à criança o que ela fez ao outro ('deixar sem o brinquedo, porque tirou o do irmão', 'quem quebrou o brinquedo é quem deve ficar sem', 'vai sentir na pele o que fez ao outro', 'fazer com ela o mesmo que fez para o irmão') – exemplificadas nas falas de Willian (11 anos) e Jéssica (16 anos) – ou quando se debruçam sobre a consequência material do ato, como pontua André (6 anos) a respeito do valor do conserto. Nesse sentido, como também ponderado no Nível I, evita-se a reincidência no delito ('assim, não vai fazer de novo', 'vai aprender que não pode quebrar o brinquedo do irmão').

Contudo, é possível inferir, por exemplo, que tanto para André (6 anos) quanto para Bernardo (11 anos) e Catarina (16 anos), o valor da punição não é mais atribuído ao seu

rigor. Ao discutir respostas semelhantes, Piaget (1932/1994, p. 169) explica que para aqueles que compartilham dessa ideia, aqui representados pela maioria dos participantes de todas as idades, ‘o essencial é fazer ao culpado alguma coisa análoga à que ele mesmo fez, de maneira que compreenda o alcance dos seus atos; ou, ainda, puni-lo pela consequência material direta de sua falta, onde isto é possível’. Essa ideia implica, por conseguinte, que as relações de cooperação sejam consideradas para além das de coação, o que infere uma sofisticação em relação ao nível anterior, principalmente por considerar a necessidade de restituição, para além da punição. Contudo, a punição ainda é vista como necessária para que a criança ‘aprenda a não fazer de novo’, o que não é mais central nas respostas de Nível III.

Quanto aos participantes que alcançaram o Nível III do Aspecto 2 da NJ (Justiça Retributiva), em suas respostas, a ideia de reciprocidade tende a superar a de expiação nas explicações, de forma que entende-se como mais importante restituir o brinquedo a quem o perdeu do que punir a criança que o quebrou. Os trechos a seguir refletem as elaborações de Nível III no que condiz com esse aspecto:

(Camilo, 16 anos) Qual das 3 punições seria a mais justa? *Se fosse o caso de ser sem querer, deveria deixar por baixo, se foi sem querer. Mas, tipo, se foi por querer, acho que essa de dar o brinquedo é a mais justa... Ele tirou algo de outra pessoa, então, o justo seria dar de volta isso.*

(Cíntia, 16 anos) Qual das 3 punições seria a mais justa? *Dar o brinquedo. Por quê? Porque assim acabaria a confusão. Você acha que tem uma opção mais justa que as três que falei? Acho que todos os brinquedos fossem de todos eles, não haveria essa confusão de ‘ah, eu quebrei um brinquedo seu, ou te dar um meu’. E também acho que é interessante o diálogo dos pais com as crianças para não ficar um ar muito pesado entre as crianças, porque isso acaba atrapalhando, mesmo sendo uma coisa boba como brinquedos. Criança não tem essa noção do que está fazendo, se vai magoar o outro ou não.*

Em sua fala, Camilo (16 anos), além de evidenciar a responsabilidade subjetiva, evidencia a importância da restituição, mas a ideia de que a punição ensina a criança a evitar o erro sequer é cogitada. Já Cíntia (16 anos) aponta a importância do compartilhar entre as crianças e do diálogo dos pais com os filhos, considerando a intencionalidade (‘criança não tem essa noção’) na ação. O que fica claro nas respostas desse nível é a distância que estabelecem com a necessidade de punição.

Nos dados de seu estudo, Piaget (1932/1994) mostra que há uma evolução no julgamento das sanções que vai da expiação para a reciprocidade, entendida como mais justa. Apresenta que a escolha pelas expiatórias vai diminuindo no decurso do desenvolvimento, enquanto a escolha pelas sanções por reciprocidade vai aumentando. O autor apresenta que elas representam 30% das respostas de crianças de 6-7 anos, 44% de 8-10 anos e 78% de 11-12 anos. Fato também observado na pesquisa de Pessotti (2015), embora com menos frequência, uma vez que encontra apenas um (5%) participante de 15 anos e nenhum nas demais idades (5 e 10 anos). Isso é explicado por Piaget (1932/1994) ao assinalar que, com a cooperação, as regras de igualdade que tendem para a equidade passam a ser mais discutidas e valorizadas. Desse modo, a repreensão ou ‘diálogo’, como coloca Cíntia (16 anos), passa a ser entendida como suficiente e o castigo, por sua vez, deixa de ser uma necessidade moral.

Em relação ao *Aspecto 3 - Responsabilidade Coletiva e Comunicável*, com base na análise individual, pode-se verificar na Figura 3 a frequência dos NRA, em cada idade.

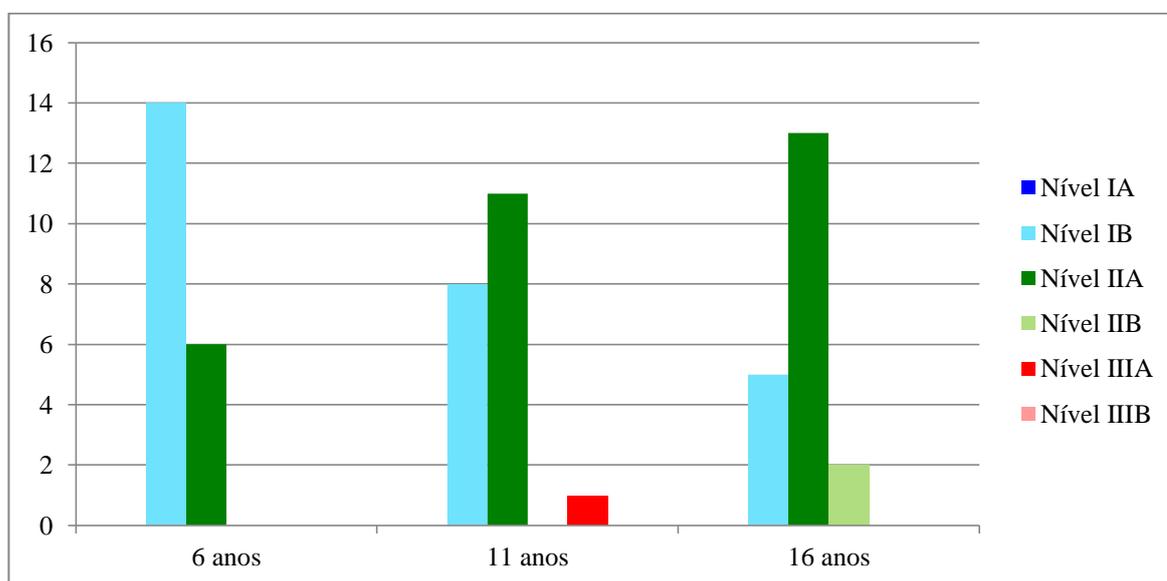


FIGURA 3

Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 3 da NJ (Responsabilidade Coletiva e Comunicável)

Dessa maneira, observa-se (Figura 3) que a frequência do Nível I (IB) diminui progressivamente em relação às idades, contrariamente à frequência do Nível II que tendeu a aumentar, sendo predominante no IIA em todas as idades, embora apareça IIB apenas no

grupo de 16 anos. Quanto ao Nível III, apenas um participante de 11 anos o alcançou (IIIA).

Quanto às respostas dos participantes que se encontram no Nível I, a sanção tende a ser posta como necessária e obrigatória já que houve uma falta. As respostas desse nível podem ser mais bem compreendidas nos fragmentos a seguir:

(Alana, 6 anos) O que você acha que a professora deveria fazer? *Tinha que dar o castigo para todo mundo, porque ninguém falou com ela quem quebrou, então, o mais justo é ela dar um castigo para todo mundo.*

(Benjamin, 11 anos) O que você acha que o professor deveria fazer? *Punir a sala toda, porque todos estavam fazendo bagunça.*

(César, 16 anos) O que você acha que o professor deveria fazer? *Punir todos. Por quê? Porque é obrigação das pessoas que viram, que sabem, dizer a verdade. A partir do momento que omitem a verdade, perdem a razão.*

Como exemplificam as respostas encontradas nesse nível, Alana (6 anos), Benjamin (11 anos) e César (16 anos), ao indicar que a punição deve ser aplicada a todos, reconhecem que todos são individualmente culpados. A sanção, dessa forma, é compreendida como cogente uma vez que não denunciaram o colega que quebrou a mesa e fazê-lo é um dever para com o professor, o que é exemplificado na fala de Angélica (6 anos) e César (16 anos). Sob essa ótica, deve-se punir, porque todos são individualmente culpados: além de não apontar o colega, também estavam envolvidos na ‘bagunça’ (Ben, 11 anos). Portanto, há reconhecimento de uma responsabilidade geral (todos são culpados), não coletiva. Dessa forma, ao considerar a falta como geral, acabam por desconsiderar sua comunicabilidade.

Em sua pesquisa, Piaget (1932/1994) observou que esse tipo de resposta é mais comum entre as crianças pequenas, o que se comprova também nos dados aqui apresentados; embora grande parte dos participantes de 11 e 16 anos também a aponte, houve tendência a diminuir com a idade. O autor explica que essas crianças também consideram que é preciso punir todos, ‘porque é indispensável que uma falta acarrete uma sanção: logo, punindo todos, a justiça está respeitada’. (Piaget, 1932/1994, p. 183). O que condiz com as relações de coação e, portanto ligadas à moral heterônoma (Piaget, 1932/1994).

Entre os participantes que se encontram no Nível II, por sua vez, constatam-se duas tendências nas respostas: por um lado, a sanção coletiva é compreendida como legítima apenas na medida em que atinge o culpado; por outro, considera-se a impunidade ao culpado preferível à punição de inocentes. Os fragmentos de entrevistas a seguir podem melhor exemplificar as elaborações desse nível:

(Adele, 6 anos) O que você acha que a professora deveria fazer? *Dar um castigo para o menino. Mas a professora não conseguiu descobrir quem foi. Nesse caso, você acha que seria mais justo castigar todo mundo ou castigar ninguém? Ninguém. Por quê? Porque ela não sabe quem foi e não pode acusar ninguém sem provas.*

(Brenda, 11 anos) O que você acha que o professor deveria fazer? *Não castigar todo mundo. Por quê? Não acho que deva castigar, mas ele deveria tentar castigar todo mundo para aquela pessoa cansar e falar que foi ela, entendeu? Porque se acontecesse isso comigo, eu falaria que fui eu, porque eu não consigo mentir. Então, castigar todo mundo para tentar descobrir quem foi.*

(Carlos, 16 anos) O que você acha que o professor deveria fazer? *Punir ninguém. Por quê? Porque só a pessoa deveria pagar pelo erro dela, punir todo mundo por causa de um é injusto. Eu mesmo falaria com o menino para ele assumir, mas não falaria para o professor quem foi.*

Ao encontrar respostas semelhantes entre os participantes de sua pesquisa, Piaget (1932/1994) alude que estas aparecem com mais frequência em crianças de idade intermediária e aponta que essas crianças tendem a reconhecer apenas a responsabilidade individual, o que também foi observado nas respostas desses participantes. Nos trechos citados é possível perceber que a sanção coletiva é vista de forma hostil por esse grupo. Mesmo Brenda (11 anos), ao falar sobre o castigo, diz que o professor não deve fazê-lo, mas ‘tentar’, como meio para descobrir o autor do delito. Portanto, a punição não é imperativa. Os participantes aludem que essa não obrigatoriedade da punição ocorre porque é correto não denunciar (logo, opõem-se à ideia de responsabilidade comunicável) como aponta Carlos (16 anos). Além disso, alguns consideram que o professor não deve punir porque não conhece o autor do delito, como esclarece Adele (6 anos). Dessa forma, esses participantes somente consideram a responsabilidade individual (Piaget 1932/1994).

Observa-se também na Figura 3 que apenas um participante de 11 anos se encontra no Nível III (IIIA). Embora diversos participantes tenham emitido respostas com

características de Nível III, ainda que menos frequente em relação a respostas de outros níveis, Bill o alcançou por haver prevalência de respostas de Nível III. Esse participante compreende que o grupo assume, junto com o autor, a responsabilidade pelo delito. Dessa forma, a sanção coletiva é admitida, uma vez que o grupo torna-se solidário e coletivamente e voluntariamente decide não denunciar. O trecho da entrevista, a seguir, exemplifica:

(Bill, 11 anos) O que você acha que o professor deveria fazer? *Punir a sala toda, não que fosse o melhor, né? Mas acho que é isso. Por quê? Porque a sala é um grupo e o grupo ficou unido, né? Então, tipo, se um faz uma coisa errada, todo mundo (o grupo) tem que pagar. O professor resolveu fazer isso mesmo: punir todos. E decidiu deixar todos na sala durante o recreio no dia seguinte. Teve uma menina que faltou no dia que a cadeira foi quebrada, mas foi no dia da punição. Ela deveria ser punida com a turma ou não? Acho que sim. E você acha que seria justo ou injusto punir essa menina? Justo. Por quê? Porque ela fazia parte da turma. Porque, já pensou, uma menina fica ali indo para o recreio e as outras ali? Não seria legal. Acho que a própria menina pensaria assim.*

Ao falar sobre a punição, é possível perceber a diferença entre esta e as respostas de Nível I, nas quais todos devem ser punidos por não terem denunciado. Diferentemente, Bill (11 anos) arrazoar a questão da união do grupo, o que aponta para uma decisão coletiva. O trecho da entrevista de Carol (16 anos), também pode ajudar a exemplificar essa ideia:

(Carol, 16 anos) O que você acha que o professor deveria fazer? *Olha, eu achei uma atitude de parceria dos alunos não entregarem o outro. É confiança, você vê que a turma é unida e isso é bom. Mas, pelo que ele fez, e o professor não sabendo quem fez e todos dando cobertura, todos devem pagar.*

Embora Carol não tenha se encontrado no Nível III por apresentar respostas de nível inferior com mais frequência, essa fala aponta para características de Nível III e desprende-se dela, bem como da fala de Bill (11 anos), a questão da comunicabilidade (seria possível denunciar o autor, mas ‘o grupo ficou unido’ ou teve ‘uma atitude de parceria’) e da responsabilidade coletiva (o grupo, a turma da qual o autor do delito faz parte, escolhe partilhar a culpa) sendo esta desejada e valorizada pelos indivíduos. A compreensão da responsabilidade coletiva de Bill (11 anos) também se evidencia, ao

admitir que a aluna que havia faltado, como parte da turma, deveria participar da sanção e considera que ‘a própria menina pensaria assim’.

Piaget (1932/1994), ao discutir respostas similares, afirma que, de fato, há possibilidades de responsabilidade coletiva (não necessariamente a ideia clássica, na qual a sanção é imperativa), uma vez que o grupo declara-se voluntariamente solidário com o culpado em caso de conflito entre ele e a autoridade adulta. Esse tipo de resposta, portanto, aponta para as relações de cooperação e, por conseguinte, para a moral autônoma (Piaget 1932/1994).

Em relação ao *Aspecto 4 - Justiça Imanente*, com base na análise individual, pode-se observar na Figura 4 a frequência dos NRA, em cada idade.

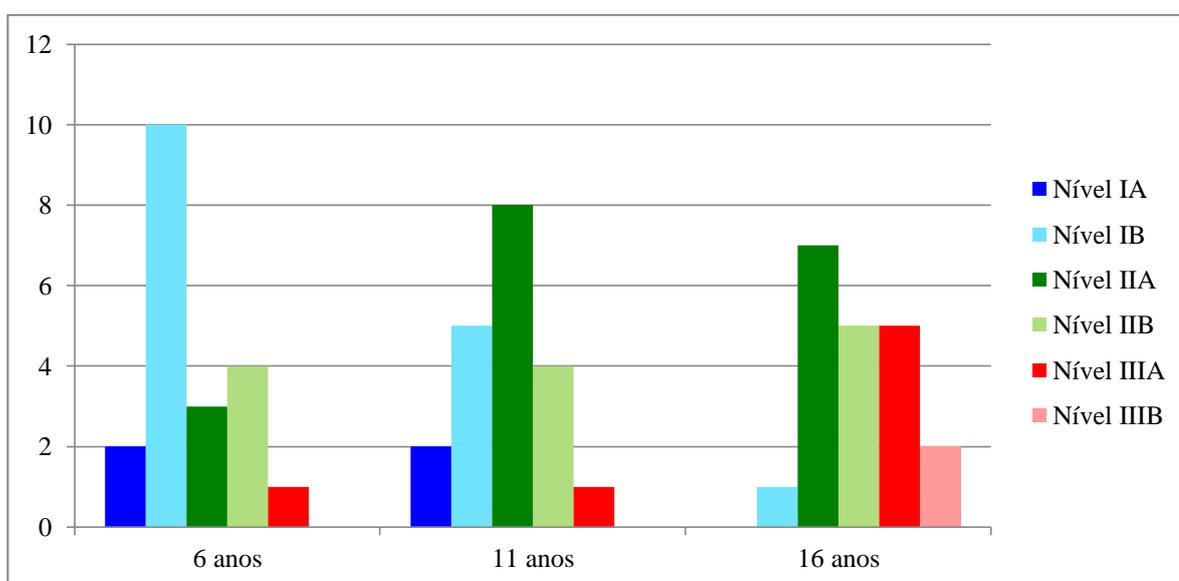


FIGURA 4

Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 4 da NJ (Justiça Imanente)

Observa-se que a frequência do Nível I é maior entre os participantes de 6 anos e diminui progressivamente em relação às idades, mesmo ao considerar as nuances A/B: diminui-se a frequência de IB no grupo de 11 anos ao compará-lo com o de 6, e desaparece a frequência de IA entre os participantes de 16 anos. No que concerne ao Nível II, a frequência deste aumenta no grupo de 11 anos em relação ao de 6 anos, e tende a se manter no grupo de 16 anos, havendo predomínio no IIA. Por outro lado, constata-se que a frequência do Nível III tende a aumentar em relação às idades, sendo maior no grupo de 16 anos. Além disso, apenas entre os adolescentes se encontram participantes no IIIB.

Quanto aos participantes encontrados no Nível I do Aspecto 4 da NJ (Justiça Imanente), suas respostas evidenciam uma tendência a analisar a infração com base no imperativo da penalidade. No que diz respeito à Justiça Imanente, tende-se a admitir a existência de sanções automáticas e a contradição (afirmação de que a criança caiu porque roubou, mas teria caído mesmo que não roubasse) quando há, não é percebida. Os trechos a seguir exemplificam as respostas de Nível I:

(Andrea, 6 anos) *Você acha certo ou errado roubar? Errado. Por quê? Porque Deus não gosta de roubo. E primeiro, quem rouba, vai lá para baixo (inferno). Então, não pode roubar, não pode, não pode. Mesmo se ele estivesse passando fome, não poderia roubar. É sempre errado ou pode ser certo em alguma situação? Sempre é errado. No caso dessa história que contei, você acha que foi justo o menino ser apanhado? Sim, porque quem rouba, quem mente, quem bate, quem faz tudo de mal, merece um castigo. E o outro menino? Por que ele caiu no chão? Porque Deus, primeiramente, viu o menino roubando e conseguiu fugir, aí Deus colocou uma pedra lá na frente para ele tropeçar, porque isso não é certo. Você acha que foi justo ou injusto ele ter caído? Foi justo, porque roubar não é uma coisa certa. Não é. E se ele não tivesse roubado, mas passasse correndo, do mesmo jeito, no mesmo lugar, ele cairia ou não? Não, porque ele não tinha feito nada e como ele vai merecer o castigo se ele fez justamente nada? Mas teve uma menina que me falou que se ele cairia porque estava correndo, distraído e a pedra estava ali. Que acidentes acontecem mesmo e que isso foi um acidente. Você acha que ela está certa ou errada? Errada. Por quê? Ele caiu por que foi castigo. E o que você acha pior: ser apanhado ou tropeçar e cair? Tropeçar e cair, porque pode pegar uma inflamação no joelho ou alguma coisa.*

(Angélica, 6 anos) *E o outro menino? Por que ele caiu no chão? Porque ele foi muito desobediente. Você acha que foi justo ou injusto ele ter caído? Eu acho que foi justo, porque roubar não é certo. E se ele não tivesse roubado, mas passasse correndo, do mesmo jeito, no mesmo lugar, ele cairia ou não? Não. Por quê? Porque aí ele não roubou. E eu acho que Deus deu um castiguinho para ele, porque Deus não gostou.*

(Benjamin, 11 anos) *E o que você acha pior: ser apanhado ou tropeçar e cair? Tropeçar e cair. Por quê? Por que a gente sente dor onde caiu.*

Nessas falas e nas demais encontradas nesse nível constata-se que o roubo é ponderado unicamente em função da transgressão à lei e da necessidade de punição. Não se consideram as circunstâncias atenuantes e, embora Andrea (6 anos) cite uma, determina: ‘mesmo se estivesse passando fome, não poderia roubar’. Essa responsabilidade objetiva característica de Nível I denota, segundo Piaget (1932/1994), uma tendência a julgar os atos segundo seus resultados materiais, sem levar em conta as intenções. A

responsabilidade objetiva ao discutir o roubo também foi observada por Queiroz (2014) na maioria de seus participantes, quatro (40%) de 7 anos e sete (70%) de 10 anos. Semelhante aos dados encontrados aqui, embora com porcentagem menor entre os mais novos.

Tal responsabilidade também pode ser constatada ao verificar como esses participantes analisam os fatos da história. Nota-se a falta de consideração pelos sentimentos que a situação pode provocar nos envolvidos. Quando solicitados a avaliar qual dos eventos ocorridos com os personagens após o roubo é o pior, aponta-se aquele que causa maior dano físico, como se constata nas falas de Andrea (6 anos) e Ben. (11 anos). Um possível dano moral sequer é mencionado. Piaget (1932/1994) explica que a dificuldade em reconhecer essas nuances das relações humanas aponta para o realismo moral (Piaget, 1926/2005, 1946/2015). O que também é observado por Pessotti (2015), ao discutir respostas semelhantes de seus participantes.

Nos trechos citados também se evidencia a crença na Justiça Imanente ao assegurar que o roubo provocou a queda. Nesse cenário, Andrea (6 anos) afirma que ‘Deus colocou uma pedra’ para o menino tropeçar e Angélica (6 anos) diz que foi um castigo divino. Embora a atribuição a Deus seja uma resposta aprendida, esse aprendizado é assimilado à crença existente na sanção automática. De fato, em seu trabalho, Piaget (1932/1994) discorre que, sobretudo para crianças mais novas, é perfeitamente aceitável que uma falta qualquer acarrete automaticamente sua sanção. Essa crença, embora com mais frequência entre os mais novos, e diminuição progressiva com a idade, foi também observada nas respostas dos participantes de 11 anos e de 16 anos.

Esses dados se tornam interessantes ao contrapor com o discutido por Pessotti (2015), uma vez que não foram encontradas respostas que inferem Justiça Imanente em seus sujeitos (no tópico em que discute a justiça retributiva e distributiva), nem mesmo entre os de 5 anos. O que, segundo a pesquisadora, surpreende pelo fato de ser uma ideia que, baseada na teoria (Piaget 1932/1994), é esperada nos mais novos. Semelhantemente, Queiroz (2014) encontrou crença em justiça imanente na resposta de apenas uma participante (7 anos) ao discutir questões relativas à igualdade e autoridade. Contrariamente a essas, na pesquisa de Gomes e Chakur (2007) acerca da noção de justiça, realizada com crianças e adolescente de três faixas etárias distintas (6-8, 10-11, 13-15 anos), aparecem com frequência respostas de crença na Justiça Imanente, sobretudo, nas

crianças mais novas e, como delineado por Piaget (1932/1994), tal crença tende a desaparecer ao longo do desenvolvimento.

Dessa forma, o julgamento dos participantes que se encontram no Nível II tende para uma compreensão sobre o roubo baseado no prejuízo material e, no campo da Justiça Imanente, afirmam, ao mesmo tempo, as teorias da sanção automática e do acaso mecânico. Os trechos a seguir podem exemplificar as respostas encontradas nesse nível:

(Amanda, 6 anos) Você acha certo ou errado roubar? *Errado*. Por quê? *Porque não pode pegar as coisas dos outros. Se você quer, tem que pedir a mãe para comprar. É sempre errado ou existe alguma situação em que o roubo possa ser justificável? Em todas as vezes é errado.*

(Bruna, 11 anos) Você acha certo ou errado roubar? *Errado*. Por quê? *Porque dependendo do vizinho, você for lá, pedir, ele pode até deixar você pegar. É sempre errado ou existe alguma situação em que o roubo possa ser justificável? É errado em qualquer situação.* No caso dessa história dos meninos, você acha que foi justo ou injusto o menino ser apanhado? *Foi justo, porque manga era do vizinho e ele estava tentando fugir.* E o outro menino? Por que ele caiu no chão? *Porque ele fez uma coisa errada e eu acho que Deus castigou ele.* Você acha que foi justo ou injusto ele ter caído? *Justo não foi, né? Porque ele podia ter caído antes, mas ele caiu ali. Eu não acho justo não, porque ele chegou em casa do mesmo jeito.* Se ele não tivesse roubado, mas passasse correndo, do mesmo jeito, no mesmo lugar, ele cairia ou não? *Acho que ele cairia porque a pedra vai sempre estar ali... Assim, talvez não. Mas eu acho que sim.* Teve uma menina que me falou que se ele não cairia, porque, como não fez nada errado, ele não seria castigado. Você acha que ela está certa ou errada? *Certa e errada.* Por quê? *Porque eu acho os dois: ele caiu por que roubou e por causa da pedra.* E o que você acha pior: ser apanhado ou tropeçar e cair? *Ser pego.* Por quê? *Porque ele pode ser preso ou até ficar de castigo, mas cair é só um machucadinho que depois sara.*

(Cassandra, 16 anos) Se ele não tivesse roubado, mas passasse correndo, do mesmo jeito, no mesmo lugar, ele cairia ou não? *Não.* Por quê? *Se ele não tivesse roubado, poderia acontecer uma circunstância e ele ter caído por acidente. Mas do ponto de vista religioso, ele caiu porque Deus quis que ele pagasse pelo que cometeu, o roubo.* E do seu ponto de vista? *Também.* Uma moça me falou que se ele cairia, porque ele estaria distraído da mesma forma, que acidentes acontecem mesmo. E essa queda dele foi apenas uma eventualidade. Você concorda ou discorda desse pensamento? *Discordo.* *Acho que (a queda) foi uma consequência do erro dele.* E o que você acha pior: ser apanhado ou tropeçar e cair? *Tropeçar e cair.* Por quê? *Porque tropeçar e cair você pode se machucar, quebrar um braço, uma perna, até ficar tetraplégico. Já ser apreendido, o cara poderia brigar com ele, levar para os pais ou chamar a polícia. Ele pagaria por aquele crime e depois de*

algum tempo ou na mesma hora sairia impune, já caindo não, depois de um tempo ele ainda vai ter sequela da queda. E se a queda só ralasse o joelho? Ainda assim ele sentiria dor, o outro menino não.

Ao analisar o roubo, a necessidade de punição não se destaca, as análises dos participantes giram em torno do valor material e da reprovabilidade do ato em si, apontando alternativas possíveis. Nos trechos expostos, Amanda (6 anos) e Bruna (11 anos) declaram, por exemplo, que se pode pedir ao invés de roubar.

A crença na justiça imanente parece diminuir, embora ainda seja identificada. Na fala de Cassandra (16 anos) fica expresso que há possibilidade de ser um acidente, embora acredite que seja um castigo. Bruna (11 anos) também vê o fato como punição, mesmo que admita que o menino cairia mesmo sem haver roubado. Ao responder dessa forma, contudo, a contradição (surge a dúvida expressa no ‘talvez’) e, diante da contraposição, tenta conciliar ambas as teorias (justiça imanente e acaso mecânico). Essa tentativa pode ser compreendida, segundo Piaget (1932/1994), ao recordar que, por um certo período, as ideias da criança se ligam a uma causalidade artificialista (Piaget, 1926/2005) e esta nunca desaparece repentinamente, mas coexiste por algum tempo com tipos posteriores de explicação.

Ao analisar os fatos ocorridos pós-roubo com os personagens da história, ambos são entendidos como punição e ambos são discutidos, mas se aponta como pior o que causa dano físico (Cassandra, 16 anos) ou este é considerado irrelevante diante de uma punição aplicada pela autoridade (algum adulto) ou pela lei (Bruna, 11 anos). Essas respostas, claramente mais desenvolvidas que as do Nível I, apontam para o desenvolvimento do igualitarismo (Piaget 1932/1994) e encontrará, no Nível III, sua forma mais refinada.

Portanto, nas respostas dos participantes que se encontram no Nível III, a crença na sanção automática desaparece a tal ponto que não existem reflexões espontâneas sobre tal possibilidade, como observado nos trechos das entrevistas de Alexandre (6 anos) e Charles (16 anos) a seguir:

(Alexandre, 6 anos) E o outro menino? Por que ele caiu no chão? Porque tinha uma pedra. Você acha que foi justo ele ter caído? Foi, porque tinha a pedra. Se ele não tivesse roubado, mas passasse correndo, do mesmo jeito, no mesmo lugar, ele cairia ou não? Ia cair. Por quê? Porque se ele não visse (a pedra), ele ia cair de novo. Uma criança me falou que o menino caiu porque

tinha roubado, então, ele recebeu um castigo. Se ele não tivesse feito algo errado, poderia ter visto a pedra e não cairia. Você acha que essa criança está certa ou errada? *Errada. Ele caiu porque não viu a pedra.*

(Benício, 11 anos) E o que você acha pior: ser apanhado ou tropeçar e cair? *Ser apanhado. Por quê? Porque eu acho que a vergonha, né? De você ter roubado alguma coisa que a pessoa... é muito vergonhoso, né? Você roubou da pessoa e foi descoberto. É uma vergonha, né? Fez algo injusto.*

(Charles, 16 anos) Você acha certo ou errado roubar? *Errado, mas depende da situação e da pessoa. Ela pode roubar porque está passando fome ou roubar por maldade também. Pode ser certo ou errado, dependendo da situação.* No caso dessa história, você acha que foi justo ou injusto o menino ser apanhado? *Foi justo, porque o dono do pé, da fruta, no começo ele ficou com raiva e vai correr atrás para pegar um, para depois descobrir porque ele estava roubando. Foi instinto.* E o outro menino? Por que ele caiu no chão? *Pelo medo de ser pego. Acabou perdendo atenção no caminho e parou no chão.* Você acha que foi justo ele ter caído? *Não justo... Não. A ideia de justo e injusto não cabe aqui. Isso é acaso.* Se ele não tivesse roubado, mas passasse correndo, do mesmo jeito, no mesmo lugar, ele cairia ou não? *Sim. Se ele estivesse desatento com outra coisa, teria caído.* Um rapaz me falou que o menino caiu porque tinha roubado, então, foi castigado dessa forma. E se ele não tivesse feito algo errado, poderia ter visto a pedra e não cairia. Você concorda ou discorda disso? *Discordo.* Por quê? *Porque ele caiu por desatenção.* E o que você acha pior: ser apanhado ou tropeçar e cair? *Tropeçar e cair.* Por quê? *Porque sendo apanhado, ele tem a chance de explicar porque estava roubando. O que correu não: vai sofrer mais por não ter a mesma chance. Ele vai sair correndo e o cara vai achar que ele é culpado. É melhor assumir logo o que fez e explicar o por quê.*

Observa-se que o roubo passa a ser discutido considerando-se a situação como um todo, não apenas pensado em função da necessidade de punição ou do prejuízo material. Observa-se, como mostra a fala de Charles (16 anos), a atenção à situação particular (se ‘está passando fome ou por maldade’) daquele que rouba, o que aponta para uma responsabilidade subjetiva. Também consideram o contexto psicológico discutindo não somente a intencionalidade no delito, mas identificando espontaneamente sentimentos provocados pela situação. E esse tipo de resposta é mais frequente nos participantes de 16 anos em relação às outras idades. Igualmente, Piaget (1932/1994) observou que são seus participantes mais velhos que emitem resposta desse tipo. O autor, então, delibera que “a responsabilidade objetiva diminui, em geral, com a idade, enquanto a responsabilidade subjetiva aumenta em importância, correlativamente” (Piaget, 1932/1994, p. 109).

Além disso, o que acontece de pior entre os eventos da história que sucedem o roubo para esses participantes é aquilo que impossibilita o diálogo (explicação do ‘motivo do roubo’), a avaliação da situação particular ou que causa algum dano moral, trazendo constrangimento, vergonha e quebra de confiança. O que aponta, sobretudo, para uma moral autônoma (1932/1994).

Com relação ao *Aspecto 5 - Justiça Retributiva e Justiça Distributiva*, com base na análise individual, é possível observar na Figura 5 a quantidade de participantes em cada nível desse aspecto, identificados por idade.

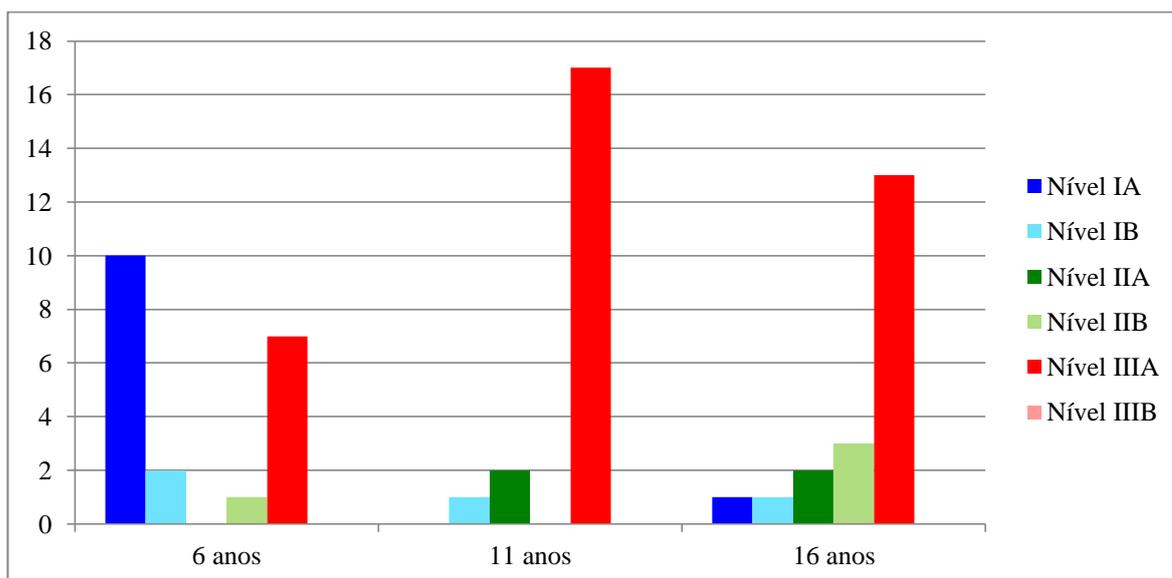


FIGURA 5

Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 5 da NJ (Justiça Retributiva e Justiça Distributiva)

Dessa forma, com os dados apresentados na Figura 5, constata-se que a maioria dos participantes de 6 anos encontra-se no Nível I, predominantemente no IA, e que a frequência desse nível diminui quando comparado aos participantes de 11 anos e de 16 anos. A frequência do Nível II, ao contrário, tende a aumentar progressivamente em relação às idades, embora sejam poucos participantes, de todas as idades, que se encontram nele. Ainda é possível observar, na Figura 5, que a frequência do Nível III (identificando-se apenas IIIA, nesse aspecto) aumenta no grupo de 11 anos, quando comparado ao de 6 anos, e tende a diminuir no de 16 anos. Com base na teoria (Piaget, 1932/1994), que aponta para uma evolução progressiva da ideia de justiça retributiva para a distributiva em relação

à idade, esperava-se que a frequência de Nível III aumentasse no grupo de 16 anos em relação ao de 11 anos.

Quanto às respostas dos participantes que se encontram no Nível I, a necessidade da sanção tende a prevalecer de tal forma que a questão da igualdade é desconsiderada, o que pode ser exemplificado com os trechos a seguir:

(Anita, 6 anos) *Você acha que a mãe está certa ou errada? Está certa, ué! Por quê? Porque se a outra é desobediente, tem que fazer isso mesmo. E a mãe foi justa ou não em dar o maior pedaço para a filha que ela gostava mais? Foi justa. Por quê? Tinha que dar os maiores pedaços para a obediente. Porque se a menina desobedece... não pode desobedecer a mãe. Uma menina me falou que era injusto porque a mãe deveria tratar as filhas da mesma forma, com os mesmo pedaços, porque eram irmãs e uma não podia ser considerada melhor que a outra. Você acha que essa menina está certa ou errada? Errada. Porque, olha só, a obediente merece mais (maiores pedaços).*

(Bartolomeu, 11 anos) *Você acha que a mãe está certa ou errada? Acho que ela está certa. Por quê? Porque as pessoas que fazem as coisas erradas de propósito, elas precisam ser punidas de alguma maneira. E a mãe foi justa ou não em dar mais doce para a filha que ela gostava mais? Dar mais doces não. Acho que não deveria deixar de dar doces para a filha, mas dar menos para a desobediente. Como assim? Se as duas fossem obedientes, a mãe daria dois bombons para cada uma. Já que uma é desobediente, a mãe só dá um bombom para ela, entendeu? Não dar 3 bombons para a outra, mas dar dois a ela (que é o que ela já ganharia) e um para a desobediente. Aí seria justo. Por quê? Porque as pessoas que fazem as coisas erradas de propósito, devem ser punidas. Se você faz uma coisa errada de propósito, você não deve ganhar um prêmio grande, entendeu? Um menino me falou que era injusto porque a mãe deveria tratar as filhas da mesma forma, com os mesmo pedaços, porque eram irmãs e uma não podia ser considerada melhor que a outra. Você concorda ou discorda dele? Discordo. Porque cada uma deve receber aquilo que merece, de suas próprias ações.*

Tanto Anita (6 anos) quanto Bartolomeu (11 anos) avaliam como legítimo e justo que a mãe retribua de acordo com a ação de cada filha, sem considerar qualquer outro viés que perpassa a situação. Além disso, a ação da mãe é pensada na sua utilidade punitiva. Não há compreensão do contexto psicológico e, embora Bartolomeu (11 anos) esboce uma consideração em relação à intencionalidade, os sentimentos provocados pela situação sequer são mencionados. Os comportamentos e as sanções são tratados ‘como simples dados para equacionar, e esta espécie de mecânica moral, este materialismo da justiça

retributiva, tão próximo do realismo moral, (...) torna a análise insensível às nuances humanas do problema' (Piaget, 1932/1994, p. 203).

O dado aqui constatado parece complementar o verificado por Pessotti (2015), ao discutir as respostas baseadas na justiça retributiva em oposição à distributiva. A autora expõe que dez (50%) de seus participantes de 5 anos e cinco (25%) de 10 anos emitiram respostas que consideram a retribuição necessária (logo, Nível I). Os dados encontrados por Pessotti (2015) permitem observar como a frequência dessa noção vai diminuindo ao longo da idade: dez participantes (50%) de 5 anos, cinco (25%) de 10 anos, um (5%) de 15 anos. Fato semelhante ocorre com os apresentados na Figura 5: doze de 6 anos, um de 11 anos e dois de 16 anos. Esses dados evidenciam que as noções retributivas pouco a pouco vão desaparecendo, dando lugar a noções de igualdade, como observado por Piaget (1932/1994), ao apontar que 70% das crianças de seis a nove anos e apenas 40% das de 10 a 13 anos aprovam a atitude (retribuição) da mãe, personagem da história. Igualmente, Queiroz (2014), ao discutir os resultados relativos também à ideia de retribuição em oposição à igualdade, mostra que oito (80%) de seus participantes de 7 anos e dois (20%) de 10 anos apresentam respostas semelhantes ao que se considera, também aqui, como Nível I. Aponta, similarmente, para a diminuição de respostas desse tipo em função da idade (Piaget, 1932/1994).

A respeito dos participantes que se encontram no Nível II, em suas respostas a necessidade de igualdade tende a ser defendida, mas quando há conflito entre a justiça retributiva e a justiça distributiva, a sanção ainda é admitida como necessária. Os fragmentos a seguir exemplificam:

(Brunela 11 anos) *Você acha que a mãe está certa ou errada? Está certa e errada. Por quê? Ela está errada por não amar as filhas de um jeito igual, porque as duas são filhas dela. Mas também acho que ela está certa porque ela dá uma recompensa para a filha obediente e não dá recompensa para filha que é desobediente... Bom, se esse for o modo que a mãe tem de educar a filha, dando mais recompensa para a outra, acho que ela está certa. Mas se ela der só porque ela ama mais a outra filha, ela está errada. E era justo ou não dar mais doce para a filha que ela gostava mais? Justo. Por quê? Porque a outra menina é desobediente e ela, por ser desobediente, não pode receber recompensa por isso. Uma menina me falou que era injusto porque a mãe deveria tratar as filhas da mesma forma, com os mesmos pedaços, porque eram irmãs e uma não podia ser considerada melhor que a outra. Você acha que essa menina está certa ou errada? Por um lado está certa e por outro,*

errada. Se for pensar no amor, a mãe está sendo injusta, se for pensar na recompensa, está sendo justa.

(Carlos, 16 anos) Você acha que a mãe está certa ou errada? *Errada. Por quê? Porque não pode haver isso, só porque ela gosta mais. Ser um prêmio porque merecia mais, pode até ser, mas só porque ela gosta mais, não.* E era justo ou não dar mais doce para a filha que ela gostava mais? *Justo. Por quê? Assim, ela deu uma ordem ela cumpriu e a outra não, aí depois ela vai dar um pedaço de bolo para a filha mais obediente. Mas não sempre, só nesse caso.* Um rapaz me falou que era injusto porque a mãe deveria tratar as filhas da mesma forma, com os mesmos pedaços, porque eram irmãs e uma não podia ser considerada melhor que a outra. Você concorda ou discorda disso? *Concordo. Mas também ela poderia dizer na hora, você está ganhando o pedaço maior porque você foi obediente. Ou ela poderia combinar antes ou falar na hora. Acho que ela deveria falar, porque uma iria pensar que estava sendo desfavorecida.*

Os trechos citados indicam que ambos participantes acreditam que, pelo menos em parte, a mãe está certa em tratar as filhas de forma diferente ao ponderarem a respeito do ‘merecimento’ – ou não – de pedaços maiores em função do comportamento de cada filha. Os dados da pesquisa de Sampaio et al. (2007) podem colaborar com essas discussões. Os pesquisadores se propuseram investigar a justiça distributiva em 120 crianças com idades entre 5 e 10 anos e observaram que quanto mais velha a criança, ao ponderar sobre a distribuição (de brinquedos ou recompensa), maior importância atribuía ao merecimento, o que é discutido pelos pesquisadores como uma possível evidência de que o julgamento tende da heteronomia para a autonomia (Sampaio et al., 2007).

Além disso, nas respostas de Nível II percebe-se o conflito, uma vez que o próprio Piaget (1932/1994), ao discutir as respostas de seus participantes (que se assemelham às aqui encontradas), assinala que a desigualdade de tratamento pode ser considerada justa do ponto de vista retributivo. Contudo, o que os participantes aparentam ainda não ponderar é que tal desigualdade, do ponto de vista distributivo, é injusta.

Apesar de essa aparente dificuldade em considerar o ponto de vista distributivo, observa-se que os participantes desse nível começam considerar os sentimentos dos atores ao analisar a situação, o que Piaget (1932/1994) considera como primordial para que a igualdade prevaleça sobre a retribuição. Tanto Brunela (11 anos) quanto Carlos (16 anos) analisam o ‘erro’ da mãe em função do sentimento diferenciado em relação às filhas, embora não considerem injusta sua conduta (distribuição desigual de pedaços de doce)

frente à obediência/desobediência delas. Para além dessa análise do amor da mãe, Carlos (16 anos) também infere o que essa situação poderia provocar na filha. Avalia que a mãe, antes de distribuir os pedaços, deveria estabelecer uma regra acerca da distribuição em função da obediência/desobediência, ‘combinar antes’, para que a filha não pensasse ‘que estava sendo desfavorecida’. Essa consideração dos sentimentos já prenuncia um pensamento mais evoluído em relação ao conflito entre a Justiça Retributiva e a Justiça Distributiva, que se consolida no Nível III.

Quanto às respostas dos participantes que alcançaram o Nível III do Aspecto 5 da NJ (Justiça Retributiva e Justiça Distributiva), as ideias igualitárias tendem a se impor, como pode ser constatado nos trechos a seguir.

(Benjamin, 11 anos) Você acha que a mãe está certa ou errada? *Errada, porque as duas são filhas dela e ninguém é maior que o outro, assim.* E era justo ou não dar mais doce para a filha que ela gostava mais? *Injusto.* Por quê? *Porque ela não deveria dar todos os pedaços maiores para aquela filha porque, mesmo sendo obediente, ela também tem outra filha.* Um menino me falou que era justo porque, de certa forma, a filha obediente fazia por merecer: era obediente. Você acha que ele está certo ou errado? *Errado, porque todas duas são filhas, não pode tratar como menor ou maior. São irmãs, assim, são iguais.*

(Carla, 16 anos) Você acha que a mãe está certa ou errada? *Errada.* Por quê? *Porque as duas filhas são iguais. Os filhos são todos iguais para os pais. O amor para os filhos deve ser igual. Mas ela tem que ver a necessidade de cada um. Se um tem necessidade de um pedaço maior e o outro menor, se um vai se saciar com um pedaço menor e outro maior, ela tem que fazer o certo. Ela não pode pensar só em uma filha, ela tem duas.* E era justo ou não dar mais doce para a filha que ela gostava mais? *Injusto.* Por quê? *Porque as duas saíram de dentro dela, por que ela vai gostar mais de uma e menos da outra? Por mais que a gente erre, nossa família tem que amar a gente, nossos pais devem amar a gente e tem que ser um amor recíproco. Se no caso a menina é mais obediente e a outra é menos, isso foi da criação. Se ela gosta mais de uma, a outra pode não ter gostado disso e ficado desse jeito.* Uma menina me falou que era justo porque, de certa forma, a filha obediente fazia por merecer: ela era obediente. Você concorda ou discorda desse pensamento? *Discordo. Porque uma vai ter demais e a outra vai ter de menos. As duas são filhas dela, vai recompensar porque uma é obediente? Ela tem que conversar com a filha, saber o que está acontecendo.*

Verifica-se que, para esses participantes, a atitude da mãe é julgada como errônea. Tanto Benjamin (11 anos) quanto Carla (16 anos) consideram que sendo irmãs, são iguais,

portanto, não devem ser tratadas de forma diferenciada. Por certo, essas ideias são compostas por uma forma de justiça que se opõe às formas primitivas de sanção e em nada contradizem as formas de igualdade. Comprova-se também nas falas desses participantes uma compreensão do contexto psicológico, ou seja, uma busca por compreender a situação interiormente, considerando o que ela pode causar nos comportamentos e sentimentos dos envolvidos, o que também sinaliza responsabilidade subjetiva (Piaget 1932/1994).

Ao discutir os dados de sua pesquisa, especificamente a respeito desse aspecto, Piaget (1932/1994) observou que o igualitarismo aumenta visivelmente por volta dos 10-12 anos (fato também observado aqui, embora esse aumento não tenha se mostrado progressivo - mais participantes de 11 anos do que de 16 anos no Nível III). O autor aponta que, nesse sentido, quando há conflito, a igualdade supera a retribuição.

Quanto ao *Aspecto 6 - Igualdade e Autoridade*, último aspecto investigado na NJ, com base na análise individual, pode-se observar (Figura 6) a frequência dos NRA em cada idade.

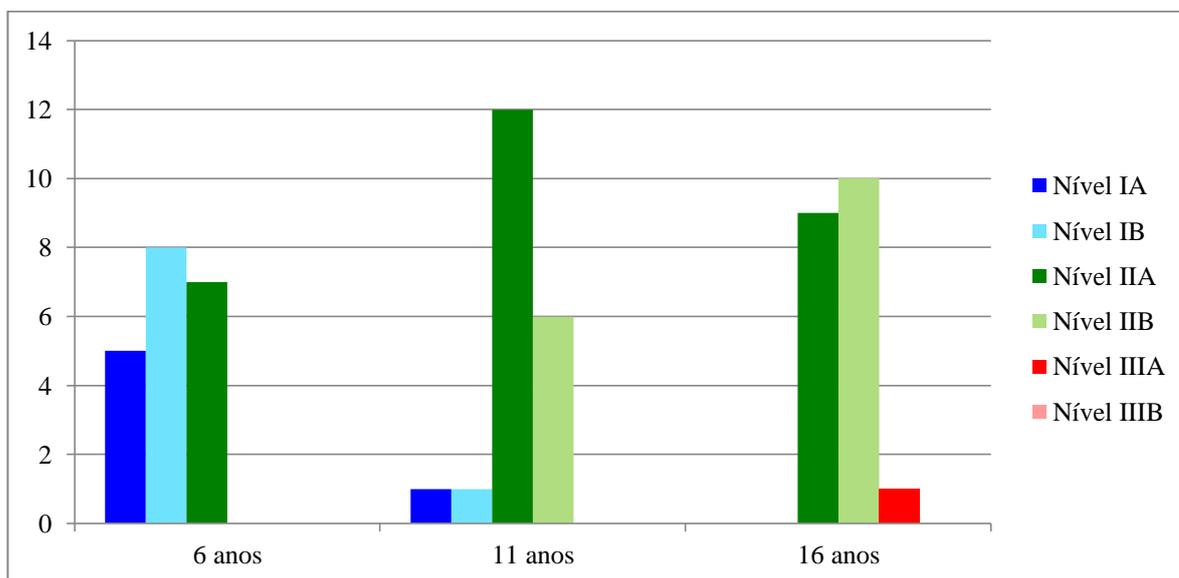


FIGURA 6

Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 6 da NJ (Igualdade e Autoridade)

Os dados permitem constatar que há uma diminuição progressiva da frequência de Nível I ao comparar as idades: a maioria dos participantes de 6 anos (sendo predominante no IB) e apenas dois de 11 encontram-se nesse nível, desaparecendo a frequência dele no grupo de 16 anos. Contrário ao Nível I há um aumento progressivo da frequência de Nível

II nas diferentes idades, inclusive ao observar suas nuances: no grupo de 6 anos aparece frequência apenas no IIA; no de 11 anos aparece no IIB, embora predomine no IIA; no de 16 anos, tende a ser maior no IIB. Quanto ao Nível III, não foram encontrados participantes de 6 anos e de 11 anos nele, apenas um entre os adolescentes.

No que concerne às respostas dos participantes que se encontram no Nível I, há uma tendência para a ideia de justiça que não se diferencia da de autoridade das leis e, quando há conflito, não é percebido, predominando a ideia de obediência sobre qualquer outro aspecto. Os trechos a seguir exemplificam respostas desse nível:

(Adriana, 6 anos) Você acha que os filhos devem sempre obedecer aos seus pais? *Sim. Sempre.* Por quê? *Olha, porque pai manda nos filhos aí os dois devem obedecer. Mas os meninos bons, devem sempre obedecer (...).* Você acha que o filho mais novo deveria dizer alguma coisa para o pai? *Deveria falar assim 'está bom, papai, eu faço as tarefas'. E fazer.* Por quê? *Porque ele é obediente.* Nesse caso, você acha que só o mais novo deveria trabalhar, ou o irmão dele deveria trabalhar também? *Os dois.* Por quê? *Porque eles devem sempre obedecer aos pais.* Você acha que o pai estava certo ou errado ao dar mais tarefas ao filho mais novo? *Certo.* Por quê? *Porque o mais velho não queria, então, ele (o pai) não queria esquentar a cabeça.* Você acha que ele foi justo ou injusto ao agir assim? *Injusto.* Por quê? *Porque ele mandou o filho fazer as tarefas e ele fez sem reclamar, mas mesmo só ele fazendo as tarefas para o pai dele, ele não reclamava.*

(Adriano, 6 anos) Você acha que os filhos devem sempre obedecer aos seus pais? *Devem.* Por quê? *Porque os pais dizem o que devemos fazer para o nosso bem.* Devem sempre obedecer ou existem situações em que podem desobedecer. *Sempre.* Você acha que o filho mais novo, da história que contei, deveria dizer alguma coisa para o pai? *Deveria dizer para o pai dar um castigo para o irmão maior.* Por quê? *Porque ele (o irmão mais velho) não estava obedecendo ao pai.* Nesse caso, você acha que só o mais novo deveria trabalhar ou o irmão dele deveria trabalhar também? *Também.* Por quê? *Porque ele tem que aprender também. Se o pai mandou, tem que fazer sem reclamar.* Você acha que o pai estava certo ou errado ao dar mais tarefas ao filho mais novo? *Certo, porque o filho mais novo deveria aprender mais.* Você acha que ele foi justo ou injusto ao agir assim? *Injusto.* Por quê? *Porque o pai também deve dar trabalho para o filho mais velho e mandar fazer as coisas sem reclamar.* Então, você acha que ele estava certo ou errado? *Certo. Os pais sabem o que os filhos devem fazer, aí eles podem mandar.*

Verifica-se nas falas de Adriana (6 anos) e Adriano (6 anos) o imperativo da obediência à autoridade provedora. Adriano também ressalta a necessidade de sanção

diante da desobediência ao afirmar que o filho obediente deveria pedir ao pai para punir o irmão. Ao analisar a ação do pai, esta é julgada como certa e justa, como afirma Adriana (6 anos), mesmo contrária à igualdade, uma vez que conclui a respeito do adulto: ‘a justiça é a lei’ (Piaget, 1932/1994, p. 212). No caso de Adriano (6 anos), o conflito não é percebido: mesmo considerando injusto, acredita ser legítimo dar mais tarefas para o filho mais novo.

Noções semelhantes foram encontradas por Queiroz (2014) ao observar que a maioria de seus participantes: oito (de dez) de 7 anos e cinco (de dez) de 10 anos, apresentou ideias semelhantes a essas quando questionados acerca da igualdade em função da autoridade. Igualmente, Pessotti (2015), principalmente em seus participantes de 5 (95%) e também em três (15%) de 10 anos e dois (10%) de 15 anos. A pesquisadora discute, baseando-se em Piaget (1932/1994), que isso acontece porque a perfeição moral é atribuída aos pais pelas crianças até os 5-7 anos, quando começam a notar contradições, ordens injustas e imperfeições deles. Também ao discutir acerca da igualdade x autoridade, Piaget (1932/1994) elucida que o respeito unilateral, próprio dessa fase do desenvolvimento moral, constitui-se como um obstáculo ao desenvolvimento do sentimento de igualdade. Nesse caso, a autoridade tem prevalência sobre a igualdade e caráter de lei.

Quanto às respostas dos participantes que se encontram no Nível II, verifica-se uma tendência a considerar a obediência apenas em função da autoridade, quando a ordem do adulto é compreendida como injusta, contudo, em casos de conflito, a justiça distributiva opõe-se a ela. Os trechos das entrevistas a seguir refletem as elaborações de Nível II:

(Bruno, 11 anos) Você acha que o filho mais novo, da historia que contei, deveria dizer alguma coisa para o pai? *‘Pai, meu irmão deve trabalhar também, senão fica pesado para mim’*. Por quê? *Porque seria injusto só ele fazer a tarefa*. Nesse caso, você acha que só o mais novo deveria trabalhar, ou o irmão dele deveria trabalhar também? *O mais velho também*. Por quê? *Porque os serviços seriam mais rápido e melhor*. Você acha que o pai estava certo ou errado ao dar mais tarefas ao filho mais novo? *Errado*. Por quê? *Porque o mais novo não merece ter mais tarefas*. Por quê? *Porque podem ser divididas as tarefas*. Você acha que ele foi justo ou injusto ao agir assim? *Injusto*. Por quê? *Porque ele deveria passar tarefas também para o filho mais velho, eles são irmãos, devem ser tratados da mesma forma*.

(Beatriz, 11 anos) Você acha que ele foi justo ou injusto ao agir assim? *Injusto*. Por quê? *Porque é injusto pedir só para um, porque não sabe o que o filho está pensando, achar que o pai gosta só de um*.

(Cristiano, 16 anos) Você acha que ele foi justo ou injusto ao agir assim? *Injusto. Por quê? Porque ele coloca toda tarefa em um só. Enquanto um não faz nada, o outro está fazendo tudo, não está equilibrado e isso era injusto. Se ambos eram filhos dele, teoricamente deveriam fazer as mesmas coisas.*

Esses participantes tendem a colocar a igualdade acima de qualquer outra noção. Nesse sentido, Cristiano (16 anos) expõe a necessidade de o filho solicitar ao pai melhor distribuição nas tarefas. O comportamento do pai é considerado injusto e, ao invés de obediência cega ou de pedido por punição ao irmão (como no Nível I), a justiça (distributiva) passa a ser exigida. Semelhantemente, Cristiano (16 anos) afirma a necessidade de igualdade, já que, sendo irmãos, ‘teoricamente deveriam fazer as mesmas coisas’. Esses participantes portanto, distinguem o que é justo daquilo que é autoritariamente imposto e afirmam, como expõe Piaget (1932/1994) a primazia da igualdade sobre a autoridade. Além disso, as respostas de Nível II aludem às responsabilidades dos atores, e aos sentimentos e consequências que a situação pode provocar, o que fica claro na fala de Beatriz (11 anos).

Com relação às respostas da participante que alcançou o Nível III, surge a tendência a uma ideia de obediência mais refinada, pensada com base no direito de escolha do indivíduo, o que denota um pensamento mais autônomo. Além disso, apresenta uma noção de justiça por equidade, não apenas igualdade, como pode ser observada em sua fala:

(Cíntia, 16 anos) Você acha que os filhos devem sempre obedecer aos seus pais? *Depende. Como assim? Tem coisas que os pais pedem para você fazer que você tem que fazer, igual ajudar nas tarefas de casa. Acho que se deve ajudar, nem precisaria mandar, né? Mas tem coisas que os pais falam para a gente fazer que deveria ser uma escolha nossa (...). Sobre a história que contei, você acha que o filho mais novo deveria dizer alguma coisa para o pai? Acho que ele deveria falar com o pai que era injusto ele ficar com todas as tarefas e o irmão mais velho não fazer as tarefas. ‘É injusto porque sou o mais novo e fico com todas as tarefas e meu irmão não faz nada’. Por quê? Porque são dois filhos, as tarefas devem ser divididas entre os dois. Haja vista que ele é o mais novo, tem algumas coisas que não cabe ao porte físico dele fazer, por exemplo: tem que lavar as louças e guardar as louças, mas a prateleira é alta demais, ele não alcança, então, o irmão mais velho poderia guardar os pratos. Nesse caso, você acha que só o mais novo deveria trabalhar ou o irmão dele deveria trabalhar também? Os dois. Por quê? Porque era injusto deixar tudo para o mais novo. Você acha que o pai estava certo ou errado ao dar mais tarefas ao filho mais novo? O pai estava muito errado nesse ponto de vista dele. Deveria dividir as tarefas levando em consideração a idade e o que cada um já podia fazer. Você acha que ele foi*

justo ou injusto ao agir assim? *Injusto*. Por quê? *Porque não distribuiu as tarefas, acabou deixando tudo para um só*.

Verifica-se que, para Cíntia (16 anos), há a necessidade de executar a ordem recebida (mesmo injusta) por gentileza, o que fica claro em sua fala ao pontuar que os filhos ‘devem ajudar’ ao invés de ‘devem obedecer’. Essa ideia não abaliza para o imperativo da obediência, de forma que a punição sequer é mencionada, ao contrário, preconiza uma ajuda voluntária, o que Piaget (1932/1994) aponta como superior à simples justiça ou à obediência obrigada. Do que observou em sua pesquisa, Piaget (1932/1994, p. 214) afirma que tal “atitude só se observa entre os maiores; os menores confundem, quase sistematicamente, a gentileza com a obediência”. Igualmente, a participante considera a responsabilidade de cada ator em relação aos outros: ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade dos filhos de ajudar nas tarefas, Cíntia (16 anos) analisa que a distribuição de tarefas, feita pelo pai, deveria basear-se na situação real de cada filho, ou seja, ‘considerando a idade e o que cada um já podia fazer’, o que ilustra bem a ideia mais sofisticada acerca da justiça.

Ao discutir essas questões, Piaget (1932/1994) analisa que a forma de respeito que influencia respostas assim baseia-se em um tipo de justiça formada nas relações de cooperação e no respeito mútuo. Esse respeito, por sua vez, conduz a uma consideração sensível das relações de afeto existentes entre o pai e os filhos e entre os irmãos. Portanto, trata-se da noção de justiça mais refinada: a equidade.

Conforme mencionado anteriormente, a NJ foi investigada a partir de seis aspectos. Ao observar as médias – e os NRA respectivos – de cada participante, constata-se que, embora possa haver disparidade, os sujeitos tendem a conservá-las (as médias) próximas, em cada aspecto da NJ (Apêndice I). A disparidade talvez se explique ao considerar que um mesmo sujeito, ao ponderar a respeito de diferentes assuntos, pode emitir juízos mais ou menos autônomos, visto que o desenvolvimento para a autonomia trata-se de uma tendência, não uma capacidade que, quando adquirida, permanece inalterada.

Com base na média obtida em cada aspecto e atribuindo-se pesos distintos a eles (como já explicitado nos ‘Critérios de análise’), foi possível atribuir uma pontuação (INJ) para identificar o Nível Geral da Noção de Justiça (NGNJ) de cada participante (Apêndice

I). Os dados apresentados na Figura 7 permitem verificar a frequência dos NGNJ em cada idade.

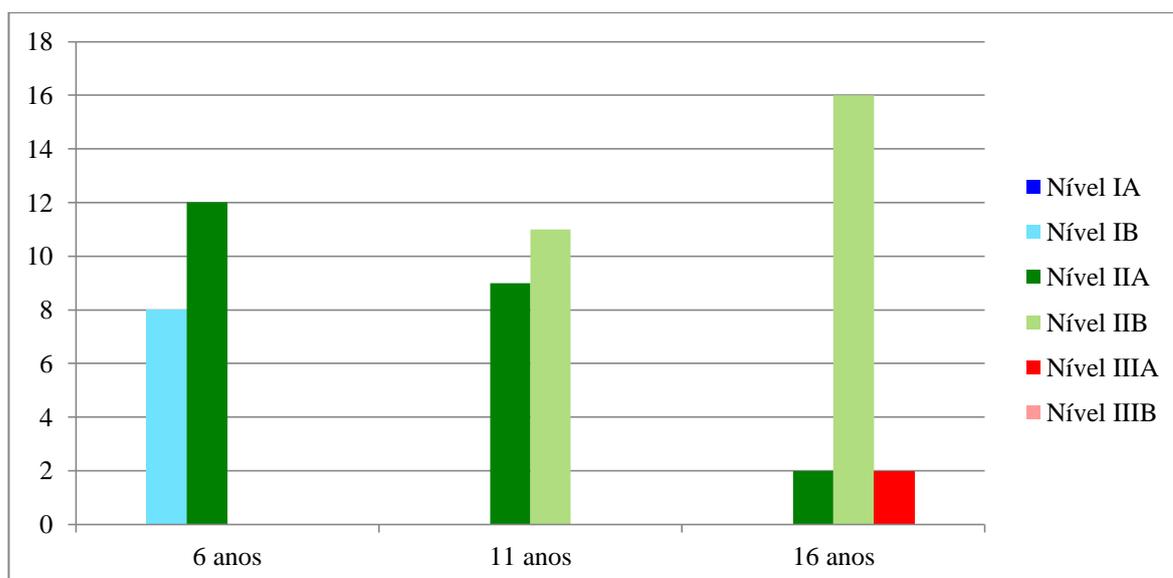


FIGURA 7

Frequência dos Níveis Gerais da Noção de Justiça

Nesse sentido, é interessante notar (Figura 7) que, de forma geral, apenas os participantes de 6 anos estão no Nível I (IB) e também há um aumento progressivo de frequência de Nível II relativo à idade, observando-se que entre os de 6 anos encontra-se frequência apenas no IIA; entre os de 11 anos, nove no IIA e onze no IIB e, entre os de 16, a predominância é no IIB. Além disso, apenas participantes de 16 anos encontram-se no Nível III. Os dados apresentados na Figura 7, portanto, revelam que a Noção de Justiça tende a se refinar durante o processo de desenvolvimento, como também observou Piaget (1932/1994).

6.2 Resultados da Noção de Deus

Por meio do instrumento foram investigados quatro aspectos da ND: 1 – Representação de Deus, 2 – Relacionamento com Deus, 3 – Função Divina e 4 – Autoridade Divina.

Em relação ao *Aspecto 1 da ND - Representação de Deus*, com base na análise individual, pode-se identificar, na Figura 8, a frequência dos NRA, em cada idade.

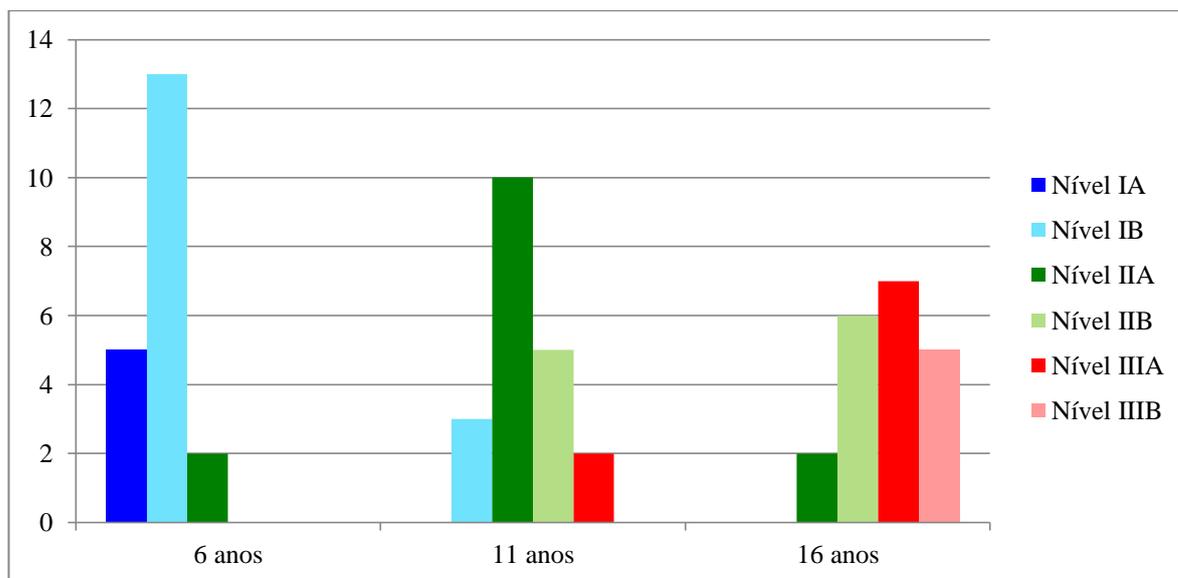


FIGURA 8

Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 1 da ND (Representação de Deus)

Dessa forma, verifica-se que o Nível I é mais frequente entre os mais novos, que diminui ao comparar as idades. Logo, entre as crianças de 6 anos, a maioria encontra-se nele (predominantemente no IB), enquanto entre os de 11 anos, apenas três no IB, desaparecendo a frequência no grupo de 16 anos. Por outro lado, no Nível II constata-se um aumento na frequência no grupo de 11 anos ao compará-lo com o de 6, tendendo a diminuir entre os participantes de 16 anos. Também se observa na Figura 8 que, em relação ao Nível II, há um predomínio de IIA nas primeiras idades e de IIB entre os mais velhos. Por sua vez, no Nível III verifica-se um aumento progressivo da frequência ao comparar as idades: não existe entre os participantes de 6 anos, apenas dois de 11 anos (IIIA) e a maioria no grupo de 16 anos, sendo cinco no IIIB. Evidencia-se, assim, que essa ideia tende a se sofisticar no decorrer do processo de desenvolvimento.

Destarte, nas respostas dos participantes que se encontram no Nível I é possível constatar uma tendência a explicar Deus de forma muito concreta, atribuindo-lhe características humanas, como mostram os trechos a seguir:

(Adriana, 6 anos) Para você, como é Deus? *Para mim, Deus é quem nem no desenho. Como assim? Pode me explicar? Ele tem o cabelo meio cacheado e*

também tem uma roupa tipo um vestido e também que ele tem uns buraquinhos na mão porque ele foi lá na cruz. E você acha que Deus é uma pessoa ou não? Para mim, ele existe e é uma pessoa. E Deus é homem, mulher, os dois ou nenhum dos dois? O que você acha? Ele é um homem. Como você sabe? Porque Deus é nome de homem, então, por isso ele é homem. Tem mais algum motivo que faz você pensar que Deus é homem? Não, o nome já diz. Entendi. E você acha que Deus tem qualidades? Eu acho que ele tem porque ele faz as pessoas melhorarem. Ele morreu por nós e também, tia, ele ajudou os outros quando machucou. E defeitos? Deus tem? Não. Porque ele é do bem.

(Adolfo, 6 anos) Para você como é Deus? Explica para mim... *Ele tem roupa azul e as mãos com as linhas (mostra a palma da mão, apontando as linhas) e mora em cima de uma nuvem. E você acha que Deus é uma pessoa ou não? É uma pessoa. Então, é homem, mulher, os dois ou nenhum dos dois? Homem. Por que você acha que é homem? Porque 'Deus' acaba com 'o' e 'menino' também. Deus acaba com o 'o'? Com 's', mas é nome de menino. Entendi. E Deus tem qualidades? Tem. Ele é protetor e ele deu as nossas vidas. E Deus tem defeitos? Não. Por quê? Porque ele é nosso protetor.*

Ao descreverem Deus, os participantes que se encontram nesse nível o fazem baseando-se em características antropomórficas e parecem confundi-lo ou mesclá-lo à história de Jesus que aprendem por meio de livros, desenhos e filmes infantis, como fica explícito na fala de Adriana (6anos). Tanto Adriana (6 anos) quanto Adolfo (6 anos) afirmam que Deus é Homem e explicam tal conhecimento sobre a divindade com base em seu nome que é masculino. Respostas desse tipo foram encontradas também por Delval e Muriá (2008) em crianças de 6 e 7 anos e por Zaneti (2012) em crianças de 4 e 5 anos, em ambas as pesquisas cujos participantes têm idades que correspondem ao período pré-operatório (Piaget, 1964/1999). Segundo Delval e Muriá (2008), essa característica (de atribuir a Deus o sexo masculino baseado em seu nome) pode ser compreendida como uma forma de realismo nominal, tendo em vista que as crianças pequenas tendem a considerar o nome como parte do próprio objeto/pessoa que o designa, de tal forma que ele passa a condicionar sua existência, ou seja, se mudasse o nome, o objeto/pessoa já não seria o mesmo (Piaget, 1926/2005, 1946/2015).

Ainda no Nível I, também as qualidades de Deus são apresentadas a partir daquilo que os participantes assimilam e reelaboram das histórias ensinadas pela religião. Assim, Deus é aquele que 'morreu por nós', que protege, ajuda e cuida das pessoas. Apesar disso, entre as crianças menores, há poucas implicações emocionais – o que também foi

observado no estudo de Delval e Muriá (2008). Isso dá a impressão de que se trata de um assunto distante e que, para elas, Deus é um ser distante, o que se depreende das falas que mencionam inclusive a separação física entre Deus e os homens: ‘mora em cima de uma nuvem’, pontuou Adolfo (6 anos). Essa ‘distância’ marcada pela moradia de Deus também é apontada por Ávila (2007) e Santos (2007) ao discutirem as respostas de crianças com idade entre 4 e 6 anos.

Quanto às respostas dos participantes que se encontram no Nível II, elas tendem a descrever Deus de forma um pouco mais abstrata do que no Nível I, mas essa descrição ainda está vinculada – mas não limitada – a traços antropomórficos. Os fragmentos de entrevistas a seguir podem exemplificar:

(Bianca, 11 anos) Para você, como é Deus? *Imagino que ele seja uma pessoa muito boa e justa... O que mais você imagina? Acho que ele é bem grande, alto, velho, amoroso, atento. Sempre sabendo o que está acontecendo. E como assim ‘uma pessoa boa e justa’, pode me explicar? Ele nunca faz injustiça. Sempre faz uma coisa assim, certa. Ele não comete injustiça.*

(Bartolomeu, 11 anos) Você acha que Deus tem qualidades? *Você diz qualidade física ou assim... Pode falar sobre a qualidade que você imaginar. Como eu disse, não tenho como imaginar (Deus). Mas... eu acho que ele é uma pessoa boa, que gosta de ajudar as pessoas. Uma qualidade física eu não imagino... E como você acha que ele ajuda as pessoas? Com bondade, justiça, esse tipo de ajuda... amor pelas pessoas, porque ele gosta de ajudar as pessoas, isso significa que ele tem um amor grande pelas pessoas e eu acho que é mais ou menos isso. E Deus tem defeitos? Eu acho que tem. De fazer coisas erradas realmente. Eu acho que Deus faça coisas erradas, mas não imagino. (...) eu não acho que Deus seja perfeito, acho que Deus tem coisas erradas, faz coisas erradas, erra em suas escolhas, entendeu? Você pode me dar um exemplo de uma dessas escolhas? Sei lá. Na história do menino que roubou a manga, se foi Deus que puniu aquele menino, foi uma escolha errada. Não deveria machucar o corpo de alguém porque ela fez uma coisa errada, entendeu? Acho que se isso foi uma coisa de Deus, ele ter tropeçado na pedra, acho que foi uma escolha errada.*

(Camila, 16 anos) E, para você, Deus é homem, mulher, os dois ou nenhum dos dois? *Talvez seja os dois, por que... Não sei explicar. Porque ninguém é melhor que ninguém, então, os dois porque o homem é igual à mulher, independente de características físicas, todos são iguais.*

Na fala de Bianca (11 anos), é possível notar que Deus ainda é descrito com traços antropomórficos, o que também se observa na fala de Camila (16 anos). Contudo, Camila

diferencia Deus dos homens atribuindo-lhe ambos os sexos, o que já elucida diferença relevante em relação às respostas do nível anterior. Também, Bianca, para além das características físicas, faz referências a traços morais (bondade e justiça). Isso aponta para uma tentativa de subjetivação da ideia de Deus, como apontam Amatuzzi (2000), Ávila (2007) e Delval e Muriá (2008).

Além disso, as qualidades atribuídas à divindade não são apenas de função – daquilo que Deus faz pelos homens – respaldam-se em amor, perdão e bondade, sendo essa última distribuída segundo as ações do homem. Interessante observar que, em geral, as crianças de 11 anos, principalmente meninos (e também uma menina de 16 anos), começam a manifestar os conflitos entre a religião aprendida e a reflexão que fazem, bem como mostrou o estudo de Delval e Muriá (2008). Assim, alguns questionamentos podem surgir e também a admissão de defeitos em Deus (o que vai de encontro aos preceitos da religião, e, portanto, é fruto de reflexão mais pessoal), exemplificado na fala de Bartolomeu (11 anos). Fato semelhante foi discutido por Amatuzzi (2000), ao considerar que, no que chamou de desenvolvimento religioso, há uma fase (que seria a 4ª etapa) de questionamento e busca por uma verdade mais pessoal. Embora Amatuzzi tenha considerado a idade média dessa etapa entre 13 a 18-20 anos (mesmo não considerando a idade como marco principal), observou-se no presente estudo que essa busca já começa a ocorrer entre os participantes de 11 anos.

Por outro lado, nas respostas dos participantes que se encontram no Nível III do Aspecto 1 da ND (Representação de Deus), constata-se uma tendência a compreender Deus subjetivamente, como uma ideia interna e pessoal. Os trechos a seguir ilustram melhor o que foi revelado pelas falas desse nível:

(Cleber, 16 anos) Para você, como é Deus? *Deus é meu pai espiritual. Como assim? Eu digo que é meu pai espiritual, porque meu pai de amor, de educar, assim é o meu pai. E Deus, meu pai espiritual, eu falo com ele (...) peço ajuda para ele me guiar no caminho dele. E você acha que Deus é uma pessoa ou não? Não sei dizer o que é. Acho que é um espírito que está em todos os lugares ao mesmo tempo, em todas as pessoas, que guia todas as pessoas para o que é bom. Acho que é isso. E esse espírito é masculino, feminino, os dois ou nenhum dos dois? Nenhum dos dois. Por quê? Porque acho que masculino e feminino é uma coisa do ser humano, assim. Como ele é espírito e está acima de todos, acho que não tem uma classificação, assim.*

(Carol, 16 anos) Para você, Deus é uma pessoa ou não? *Deus é muito além de uma pessoa. Acho que Deus não é aquilo que muitos acham que é. Muitas pessoas veem Deus como algo muito superficial: acham que é um homem, que está sentado no céu com os anjos. Não é. Deus é uma força muito maior, sabe? Deus é aquele que controla o universo todo. Que está com cada pessoa, Deus é onisciente e está em todos os lugares. Então acredito que ele seja uma força, maior que o nosso entendimento. Ele é uma força que está em todos nós, sabe?*

(Camilo, 16 anos) Você acha que Deus tem qualidades? *Tem. Justiça generosidade, bondade, perdão. Essas coisas que a gente precisa para ser melhor, entende? E defeitos? Não Deus, mas algumas coisas da igreja eu não concordo. Mas atribuo como um defeito da igreja mesmo, do homem, não de Deus.*

Nota-se que nas respostas deles, Deus passa a ser explicado por meio de implicações emocionais, pessoais (como aponta Cleber, ao descrevê-lo como ‘pai espiritual’), rejeitando-se a ideia da divindade como pessoa, como algo concreto (Carol, 16 anos). Delval e Muriá (2008, p.48), ao encontrar dados semelhantes, elucidam que nessas representações “há mais elementos produtos da reflexão, do que elementos que foram ensinados”. Além deles, Hutsebaut e Verhoeven citados por Paiva (1990), discutem que a partir de 12-13 anos há um gradativo desaparecimento da imagem religiosa de Deus e o fortalecimento de uma representação mais individual e pessoal. Os autores ponderam que isso acontece na medida em que o adolescente alcança um nível cognitivo mais elevado, mais bem observado entre os adolescentes de 15-16 anos, e diminuem a importância de uma representação de Deus como pessoa concreta (Hutsebaut & Verhoeven citados por Paiva 1990). Essas ponderações acordam o proposto por Piaget (1964/1999) acerca do estágio operatório formal, incidido na adolescência.

No que concerne às qualidades de Deus, na fala dos participantes estas se referem a traços morais, que servirão de base para decisões acertadas e aperfeiçoamento pessoal como ser humano, ou seja, ‘coisas que a gente precisa para ser melhor’, como explica Cristiano (16 anos). Admite-se a existência do mal, de coisas ruins, inclusive baseadas na religião, contudo, atribuem tal ‘defeito’ às instituições religiosas, às próprias escolhas humanas, enquanto a perfeição é conferida a Deus. É essa atribuição de perfeição à divindade, que torna Deus (a ideia que constroem a respeito desse conceito) a base e inspiração para a ação moral, como já pontuava Kant (1793/2008) ao considerar Deus (o conceito) do ponto de vista moral.

No tocante ao *Aspecto 2 da ND – Relacionamento com Deus*, com base na análise individual, pode-se identificar na Figura 9 a frequência dos NRA, em cada idade.

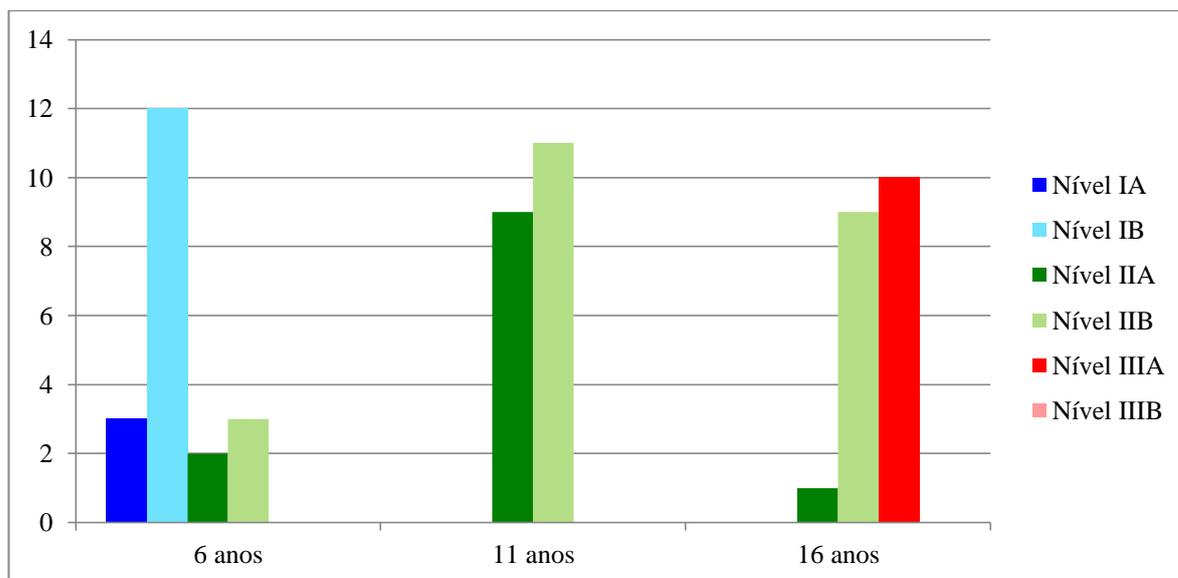


FIGURA 9

Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 2 da ND (Relacionamento com Deus)

Desse modo, observa-se que apenas participantes mais novos (6 anos) se encontram no Nível I, sendo a maioria deles no IB. Contrariamente ao Nível I, no Nível II encontram-se participantes de todas as idades. Contudo, a maior frequência está no grupo de 11 anos, que aumenta em relação ao de 6, decrescendo no de 16 anos. Observa-se também que a frequência do IIB tende a aumentar progressivamente em relação às idades, quando comparado proporcionalmente ao IA. Por outro lado, constata-se que no Nível III encontram-se apenas participantes de 16 anos (IIIA), o que já era esperado, uma vez que as características desse nível pressupõem ideias mais refinadas em relação aos anteriores.

Portanto, as ideias dos participantes que se encontram no Nível I tendem a apontar à possibilidade/impossibilidade de relacionamento e comunicação com a divindade com base no realismo (Piaget, 1926/2005) que dispõem: por um lado, é inconcebível devido à distância física (uma vez que Deus mora no céu) e, por outro, a possibilidade está atrelada às atividades religiosas que operam. Os trechos a seguir exemplificam:

(Antônio, 6 anos) Você acha que é possível ou não se relacionar com Deus? Não. Você sabe o que é 'se relacionar'? Sei. Pode me explicar, por favor? Acho que é... Tipo amigo, assim. E por que não é possível se relacionar com Deus? Porque Deus mora lá no céu. E você acha que é possível falar com

Deus? *É. Rezando. Você fala com Deus? Não. Por quê? Porque eu não sei rezar. E o que as pessoas falam com Deus, quando rezam? O mesmo que tem naquela música que estava tocando (no recreio, antes da entrevista, estava tocando a oração do ‘Pai nosso’). Deus responde? Não, ninguém pode ver ele. E ouvir? Não, ué!*

(Alice, 6 anos) *Você acha que é possível ou não se relacionar com Deus? Sim. Por quê? Porque ele é quem morreu para salvar a gente. E como se relaciona com Deus? Pode me explicar? A gente vai para igreja todo sábado ou todo domingo ou todo dia. Além de ir à igreja, tem mais algum jeito? Tem. Rezar a noite, de manhã. Se você pudesse comparar o relacionamento que tem com Deus com o relacionamento que tem com outra pessoa, quem seria essa pessoa? Tia, posso escolher duas pessoas? Pode. Minha mãe e meu pai. Por quê? Porque eles vão à igreja todo dia, quando eu peço para eles irem para a igreja eles vão e assim vai. E o que sua mãe faz com você que se parece com o que Deus faz com você? Ela reza todo dia, à noite. Quando estou quase dormindo, ela me lembra de rezar e ela conta duas histórias para mim. Meu pai conta uma, minha mãe conta uma e eu conto uma. E Deus reza comigo todo dia (...).*

(Angélica, 6 anos) *Você acha que é possível falar com Deus? Deus não fala com a gente, mas ele ouve o que a gente está falando. Você fala com Deus? Sim. Eu rezo. Eu peço para cuidar de todo mundo e não deixar o mal acontecer. Deus fala com você, responde suas orações? Ele não fala com a gente, mas ouve a gente do céu (...).*

Na fala dos participantes nota-se como o relacionamento e a comunicação com a divindade são pensados a partir de dados concretos. De fato, a idade dos participantes condiz com a fase proposta pela teoria piagetiana (Piaget, 1926/2005, 1946/2015), na qual o conhecimento é construído pela criança com a percepção imediata da realidade. Logo, ao explicarem o relacionamento e a comunicação com Deus, com base no que lhes é ensinado e com as estruturas cognitivas de que dispõem, os participantes mais novos apontam para a impossibilidade devido à distância física e ao fato de Deus ser invisível (como exemplifica Antônio). Também Angélica (6 anos) menciona a distância ao afirmar que Deus não fala, ‘mas ouve a gente lá do céu’.

Outro tipo de explicação sobre o relacionamento e a comunicação com a divindade nessa fase é considerar a possibilidade devido às tarefas desenvolvidas pela própria criança no âmbito religioso, como ir à igreja e rezar, por exemplo. Percebe-se que a atividade em si é o que possibilita tal interação, uma vez que comparam o relacionamento com Deus àqueles relacionados com as atividades religiosas, como exemplificado na fala de Alice (6

anos). Falas como aquela apontam para a importância do meio e da transmissão social (Piaget 1965/1973), visto que mesmo a possibilidade de interação com Deus é admitida e comparada àquilo que as crianças veem (e imitam) os adultos fazendo. Isso também foi discutido por Zaneti (2012) ao observar como crianças de 4 e 5 anos mencionavam os pais (o que faziam ou o que haviam ensinado) ao descreverem suas orações.

Quanto às respostas dos participantes que se encontram no Nível II do Aspecto 2 da ND (Relacionamento com Deus), elas tendem a apresentar conflitos entre o que eles aprenderam a respeito de Deus e o que observam em sua realidade imediata. Para alguns, a resolução consiste em adotar a impossibilidade dessa interação; para outros, o conflito é resolvido (quando se configura um conflito) admitindo-se a possibilidade de relacionamento e comunicação mediada por sentimentos e pensamentos além das orações (o que torna a interação mais pessoal que apenas reproduzir o que foi aprendido). Os trechos a seguir podem melhor exemplificar:

(Breno, 11 anos) *Você acha que é possível ou não se relacionar com Deus? Não. Por quê? Porque para mim ele não existe. E se você ainda acreditasse que Deus existe? Seria sim. E como seria o relacionamento com Deus? Acho que seria como um amigo. Se pudesse comparar o relacionamento que tem com Deus com o relacionamento que tem com outra pessoa, quem seria essa pessoa? Se eu acreditasse como me ensinaram, meus pais. Por quê? Porque Deus seria perfeito e eu poderia falar com ele tudo o que eu sinto, tudo o que eu quisesse falar com ele eu poderia e ninguém ficaria sabendo. E você acha que é possível falar com Deus? Não. E quando as pessoas falam com Deus, você acha que elas falam com quem ou com o que? Sozinhas. Por quê? Porque para mim Deus não existe, então, ninguém está ouvindo. E por que você acha que as pessoas falam com Deus? Acho que faz algum bem... faz sim, se sentem melhores, achando que alguém está ouvindo eles, dando atenção a eles... acho que é bom sim. Você fala com Ele? Não.*

(Bruna, 11 anos) *Você acha que é possível ou não se relacionar com Deus? Acho que sim. Por quê? Porque Deus gosta de cuidar da gente. De que forma é possível se relacionar com Deus? Indo na igreja, lendo a bíblia, vendo os filmes de Deus... E como seria esse relacionamento? Seria amigável, porque Deus cuidaria mais da gente se a gente estivesse mais na igreja. Se você pudesse comparar o relacionamento que tem com Deus com o relacionamento que tem com outra pessoa, quem seria essa pessoa? Meus pais. Por quê? Porque eles também me amam e eles me protegem. Você pode me explicar um pouco melhor? O que tem no seu relacionamento com sua mãe que se parece com seu relacionamento com Deus? Meu relacionamento com minha mãe tem... minha mãe me ama muito, me dá tudo o que eu quero, mesmo quando está difícil. E seu pai? Meu pai também me ama muito. Ele me ajuda a estudar, ele me ajuda aprender matérias que soam muito difíceis para mim,*

ele me ajuda em casa. E você acha que é possível falar com Deus? Acho que sim, se a pessoa se concentrar em sua própria mente, a pessoa consegue. Como? Rezando, indo nas missas, nas celebrações. Você fala? Eu falo, também vou nas missas. E o que você costuma falar? Eu peço a ele para me ajudar, quando estou passando mal, para me ajudar na escola, com as notas. Ele responde suas orações? Sim. Ele me ajuda com minhas notas.

É possível que no Nível II os participantes levantem dúvidas sobre o que foi aprendido acerca de Deus. Para alguns, inclusive, as dúvidas e questionamentos em relação ao que é ensinado pela religião são o ponto central de suas respostas, como também observado no estudo de Delval e Muriá (2008). Contudo, apesar de existir dúvida e mesmo a afirmação de inexistência de Deus, tais participantes ainda abalizam a respeito da interação com a divindade, como observado na entrevista Breno (11 anos).

Verifica-se tanto na fala de Bruna (11 anos) quanto na de Breno (11 anos) que, ao ponderarem a possibilidade de relacionamento com Deus, este é comparado com os bons relacionamentos que estabelecem e vinculam cuidado e provisão. A comunicação, nesse sentido, quando admitida, é realizada por meio não apenas das orações aprendidas, mas também por meio de pensamentos, ‘se concentrar em sua própria mente’, como pontuou Bruna, e relaciona-se aos pedidos por proteção/cuidado e agradecimentos. Deus responde, segundo os participantes, atendendo às demandas e suprindo as necessidades. Essa ideia de Deus provedor/ajudador também foi sinalizada por Santos (2007) ao descrever as respostas de crianças de 11 anos.

Quanto aos participantes que se encontram no Nível III, suas respostas tendem a considerar a interação com Deus como promotora de aprendizado, reflexão moral, como exemplifica as falas dos participantes:

(César, 16 anos) Você acha que é possível se relacionar com Deus ou não? É sim. Por quê? Porque se você pratica a verdade, você está praticando um ato divino. Se a gente fala que Deus é justiça e você pratica a justiça, você seria um filho de Deus. Se ele é mesmo justiça e você pratica ela, você tem um relacionamento. Se ele é amor e você pratica o amor, você tem uma relação com ele. De que forma é possível se relacionar com Deus? Também através de orações. Se você busca a verdade, se você abandona a mentira, você tem um relacionamento com Deus. Se você pudesse comparar o relacionamento que tem com Deus com o relacionamento que tem com outra pessoa, quem seria essa pessoa? Não consigo pensar em ninguém. Por quê? Porque não há ninguém como ele. Mas se eu pudesse nomear a relação diria que é de amizade, o melhor amigo, porque nos ama, porque amigo é alguém que está

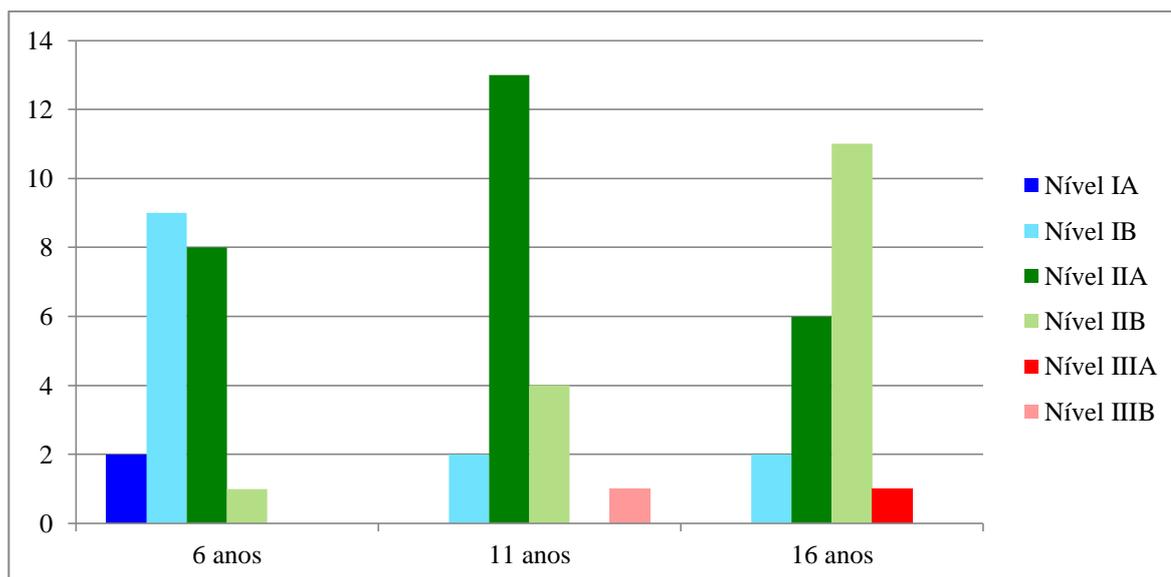
presente na sua vida, se você precisar, vai estar lá: nas horas felizes e nas horas tristes, vai estar lá (...).

(Camilo, 16 anos) E você acha que é possível falar com Deus? *Sim*. E o que você costuma falar? *Eu agradeço, peço perdão e também peço algumas coisas que estou necessitando*. Ele responde? *Às vezes, sim, às vezes, não, depende. Por exemplo, se eu chegar para ele e falar ‘ah, eu quero ser menos egoísta’, não estou dizendo que ele vai dizer ‘ok, você vai ser menos egoísta’, mas no mesmo momento que eu falo isso, eu tento ser menos. Acho que é ele que dá esse pensamento de que você está fazendo uma coisa que não é certa e que precisa ser menos egoísta entende?*

É possível constatar como a fala desses participantes se difere da dos níveis precedentes. Há implicação emocional nas respostas, como também observado por Delval e Muriá (2008). O relacionamento com Deus deixa de ser visto a partir das atividades religiosas (Nível I) e passa a ser compreendido como um facilitador de compreensão e ação moral, como explica César (16 anos). Também deixa de ser associado à provisão (Nível II) e passa a se comparado com outros relacionamentos que se ligam apenas a sentimentos positivos como amor, lealdade e confiança. A comunicação também se torna mais pessoal: observa-se manifestação de gratidão e reconhecimento das próprias falhas (pedido de perdão). Além disso, envolve reflexão e a resposta divina se processa no pensamento ou nos eventos cotidianos, e carece de uma interpretação do próprio sujeito.

Com efeito, esses participantes falam de um dever autoimposto de se tornarem moralmente melhores. Esse dever de aumentar a própria perfeição moral, tão bem discutido por Kant (1797/2003), é compreendido por eles como uma forma de se relacionar com Deus. Nota-se que os participantes não colocam esse aprimoramento como uma ordem divina (logo é autoimposta), nem consideram que seja responsabilidade de Deus torná-los melhor (o que Kant [1793/2008, p. 61] descreve como “religião da petição”), ao contrário, eles mesmos se responsabilizam por tal aperfeiçoamento, o que condiz com uma conduta moral (baseada na vontade) autônoma (Piaget 1932/1994) e relaciona-se ao que Kant (1793/2008) chama de religião moral.

Em relação ao *Aspecto 3 da ND - Função Divina*, com base na análise individual, pode-se identificar na Figura 10 a frequência do NRA, em cada idade.

**FIGURA 10**

Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 3 da ND (Função Divina)

Observa-se que entre os três grupos, a maior frequência de Nível I encontra-se no de 6 anos, predominando no IB. Já entre os de 11 anos e 16 anos, apenas dois (IB) se encontram em cada idade. Contrariamente ao Nível I, constata-se um aumento de frequência de Nível II entre os participantes de 11 anos, quando comparados aos de 6 anos, que se mantém entre os de 16 anos. Contudo, há predomínio do IIA no grupo de 11 anos e de IIB no grupo de 16 anos. Quanto ao Nível III, não se verifica frequência deste no grupo de 6 anos, sendo que se encontram nele apenas um participante de 11 anos (IIIB) e um de 16 anos (IIIA).

No que diz respeito às respostas dos participantes que se encontram no Nível I, estas tendem a admitir participação direta de Deus naquilo que ocorre no mundo. Os trechos a seguir exemplificam o que foi encontrado:

(Alice, 6 anos) Você acha que Deus tem alguma função? *Cuidar lá do céu de todo mundo e chamar alguém quando precisar.* E você acha que Deus interfere na vida das pessoas? *Sim.* Por quê? *Porque ele passa na casa de todo mundo para ver como as pessoas estão.* E como Deus interfere? *Ele passa nas casas, olhando todo mundo para ver se está bom, quando a gente está mal e liga para o hospital, ele escuta e ele vem olhar a gente.* Ele só fica olhando? *Sim.* E quando não está tudo bem? *Aí ele vem e quando está bem velhinho, ele chama para ir para o céu.*

(Apolo, 6 anos) *Você acha que Deus tem alguma função? Tem. Dar as coisas que a gente pede. E você acha que Deus interfere na vida das pessoas? Não. Por quê? Por que não. Só em briga. Como assim? Faz parar. Por quê? Porque sim. Imagine que duas crianças estão brigando, uma é mais forte e está batendo muito na outra. Você acha que Deus interfere nessa situação? Interfere. Por quê? Porque Deus não gosta de briga. Isso é errado. E como Deus vai interferir? Ele vai abaixar a nave dele no meio da mata e vai fazer a criança subir. Tem algum outro jeito? Deus vai, chama um amigo e faz tudo parar de brigar. Como Deus vai fazer parar de brigar? O amigo dele (da criança mais fraca) faz assim: pega o menino que está brigando e tampa bem longe.*

(Carla, 16 anos) *Você acha que Deus tem alguma função? Acho que a função de Deus é essa: julgar a gente (se a gente fez o certo vai pagar por isso, se a gente fez o errado, a gente também vai pagar por isso. Deus dá as consequências das nossas ações), condenar, amar e ser piedoso.*

Verifica-se que os três participantes citados e os demais encontrados nesse nível tendem a afirmar que há interferência divina concreta e material nos eventos cotidianos. Alice (6 anos), por exemplo, explana que Deus ouve quando alguém liga para o hospital e vai à casa da pessoa para ‘olhá-la’. Apolo (6 anos), por sua vez, explica que o próprio Deus separaria uma briga ou ele mesmo chamaria alguém para separá-la. Já Carla (16 anos) acredita que as consequências das ações humanas são aplicadas pelo próprio Deus que tem a função de punir ou recompensar os humanos (esse tipo de resposta em relação a Deus não é frequente entre os mais novos nesse Aspecto, mas caracteriza-se como Nível I por se tratar de uma ideia de justiça retributiva [Piaget 1932/1994]).

Assim, a função divina limita-se àquilo que Deus faz para os homens, o que também fica claro na fala de Apolo (6 anos). Essa resposta de Apolo e também a de Alice (6 anos) acerca da função divina está bem próxima do que foi encontrado por Delval e Muriá (2008) entre as crianças mais novas: a ideia de que Deus interfere, principalmente, no intuito de alegrar os humanos, e se preocupa em evitar que se entristeçam. Contudo, vão de encontro às respostas de crianças pequenas encontradas por Santos (2007) e Zaneti (2012), nas quais a Deus é atribuída à função específica de punir os homens.

Referente às respostas dos participantes que se encontram no Nível II, verifica-se que nelas há uma tendência a questionamentos em relação ao que foi aprendido e atribuem a Deus a função de ser explicação para o que não se tem resposta além de, em função das dúvidas, não se admitir interferência divina. Quando os questionamentos não surgem, os participantes atribuem à divindade a responsabilidade de criar (pôr em marcha) o Universo,

garantindo seu funcionamento. Para estes, a interferência é admitida em nível mais simbólico e pessoal do que para as crianças de Nível I, considerando a vontade divina (e seus sentimentos em relação aos homens) para tanto. Os seguintes fragmentos ilustram respostas de Nível II:

(Bernardo, 11 anos) Você acha que Deus tem alguma função? *Ele tem a função de mover tudo no universo, ele move o tempo, move as galáxias... Essa é a maior. Ser o próprio universo.*

(Benjamin, 11 anos) Você acha que Deus tem alguma função? *Trazer a paz para o mundo, ué... Porque essa é função de Deus? Porque a gente é criação dele e ele não queria ver a gente brigando, assim e tal. E você acha que Deus interfere na vida das pessoas? Interfere sim, na vida de muitas pessoas. Por quê? Porque ele gosta da gente.*

(Breno, 11 anos) Você acha que Deus tem alguma função? *Olha... eu acho que a função é ser uma explicação para aquilo que os homens ainda não sabem. Fazer os homens se sentirem bem.*

(Bárbara, 11 anos) Você acha que Deus interfere nessa situação? *Sim. Por que Deus interferiria? Porque senão eles iam acabar se machucando. E como seria essa interferência? Acho ele alertaria alguém que ia lá e separava. E se não tiver ninguém por perto? *Aí eu não sei.**

É possível averiguar nas falas dos participantes de Nível II, que a divindade é atribuída à responsabilidade de pôr em marcha o Universo, garantindo seu bom funcionamento (como pontua Bernardo), mantendo a ordem (ou a ‘paz’), além de servir de consolo aos homens (Breno, 11 anos). Dessa forma, existe a ideia de que Deus participa fundamentalmente nas coisas boas, o que segundo Delval e Muriá (2008) assemelha-se à ideia das atividades desenvolvidas por ONGs que desempenham tarefas humanitárias. A interferência divina, quando admitida, se processa em um plano mais simbólico que no nível anterior: não apenas aquilo que Deus faz, mas também os sentimentos divinos em relação aos homens são assinalados (Ben, 11 anos). Além disso, não se observa mais a ideia de uma ação divina direta, o próprio Deus (concretamente) para interromper uma briga, de forma que Bárbara (11 anos) admite essa intervenção, mas indiretamente: Deus ‘alertaria’ alguém para separar.

Quanto aos dois participantes que alcançaram o Nível III, em suas respostas a função divina tende a ser pensada em uma perspectiva mais pessoal e autônoma do que apresentada nos níveis anteriores, como ilustram as falas a seguir:

(Benício, 11 anos) Você acha que Deus tem alguma função? (...) *Eu não saberia dizer sobre a função dele. É complicado isso. Qual a nossa função de existir? Porque a gente tem saúde, essas coisas assim? Porque Deus nos criou? É muito difícil saber essas coisas assim, saber sobre a nossa função, né? Então, saber a função de Deus é muito difícil... mas acredito que ele não tem uma função. Nós somos responsáveis pelo que fazemos, né? Pelas nossas escolhas, os caminhos que a gente escolhe... Essa é a nossa função, não de Deus, né? Acho que Deus não tem função.*

(Camila, 16 anos) Você acha que Deus interfere na vida das pessoas ou não? *Não. Por quê? Porque a sua vida é você quem faz. Não tem como Deus interferir na sua vida. Pode ter destino, mas o destino é você quem faz. Se eu quero fazer alguma coisa, é consequência do que eu monto para a minha vida. Não tem como Deus interferir. Imagine que duas crianças estão brigando, uma é mais forte e está batendo muito na outra. Você acha que Deus interfere nessa situação? Não. Por quê? Porque aquilo ali... eles escolheram aquela situação, de alguma forma.*

A função divina, para esses participantes, não se configura uma questão, ou seja, tanto Benício (11 anos) quanto Camila (16 anos) apontam que a responsabilidade pelas escolhas é de quem as faz e, portanto, Deus não tem uma função nem interfere nos ‘caminhos’ do homem, visto que o indivíduo é o único responsável pelo que ‘monta’ para sua vida. Ideias semelhantes foram encontradas por Delval e Muriá (2008) ao analisarem respostas de adolescentes.

Assim, pensar a função de Deus não é uma preocupação para esses participantes, importa pensar a própria função (Benício, 11 anos) e as consequências que suas ações podem acarretar (Camila, 16 anos). Essa postura dos participantes parece condizer com uma etapa no desenvolvimento religioso em que Amatuzzi (2000) afirma que a postura religiosa diante da vida passa a ser condicionada a uma experiência mais crítica e refletida. Desse modo, importa pensar sobre si e as próprias ações, podendo usar Deus (a ideia que construíram) como base, do que sobre as ações divinas. Essa ideia encontra equivalência com o que Kant (1793/2008) pondera a respeito da ação moral, ao afirmar que não é necessário ao homem pensar acerca do que Deus fez ou faz (no sentido de tornar as coisas e o próprio homem melhor), mas pensar o que ele próprio deve fazer.

No tocante ao *Aspecto 4 da ND - Autoridade Divina*, com base na análise individual, pode-se identificar, na Figura 11, a frequência dos NRA, em cada idade.

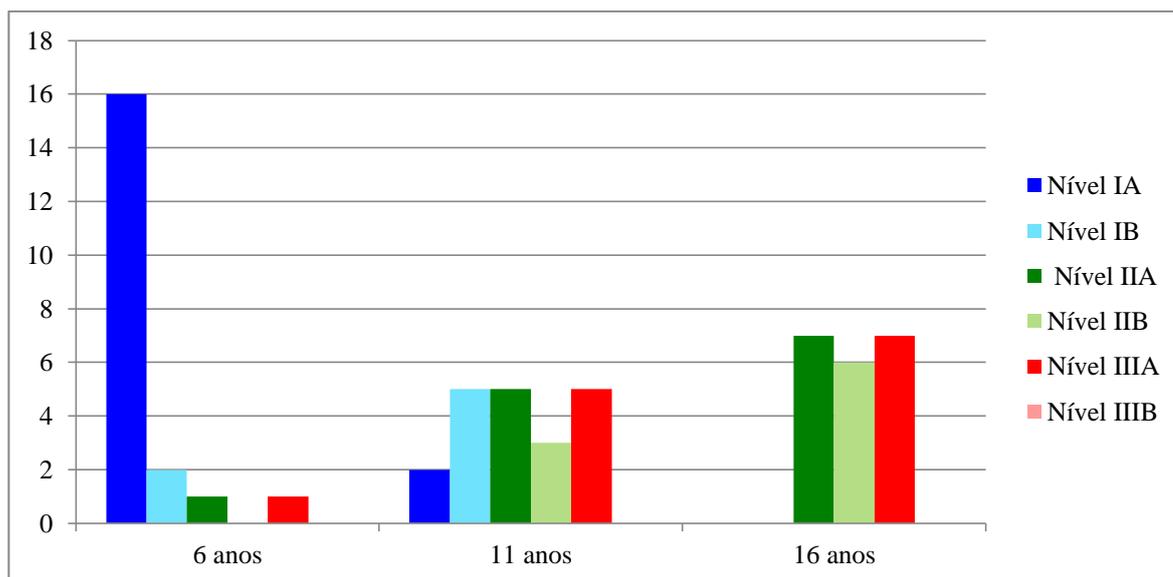


FIGURA 11

Frequência dos Níveis de Resposta no Aspecto 4 da ND (Autoridade Divina)

Dessa maneira, é possível observar que a frequência de Nível I prevalece entre os participantes de 6 anos e decresce com a idade, desaparecendo entre os adolescentes. Além disso, há um predomínio de IA entre os de 6 anos enquanto que, nesse nível, há mais frequência de IB entre os de 11 anos. Por outro lado, constata-se que a frequência do Nível II aumenta progressivamente em relação às idades, inclusive ao observar sua variação A/B. Semelhantemente, no Nível III (IIIA) também aparece esse aumento progressivo da frequência em função da idade, havendo uma maior frequência deste entre os adolescentes.

Em relação aos participantes que se encontram no Nível I, as respostas tendem a vincular a criação de regras à vontade divina, como exemplificam as falas a seguir:

(Afonso, 6 anos) Você acha que Deus coloca regras na vida das pessoas ou não? *Sim: não desobedecer, não xingar, não empurrar, não brincar de luta, brincar só de alguma coisa que não tem briga.* Por que ele coloca essas regras? *Porque tem que ser obediente, senão ele não deixa ir lá para o céu.* E você acha que as pessoas tem que obedecer ou elas podem escolher se vão obedecer ou não? *Tem que obedecer.* Por quê? *Porque senão ele (Deus) não deixa ir lá para o céu.* E se obedecer acontece alguma coisa? *Ele fala para a mãe deixar a gente ir na rua brincar com os amigos.*

(Ana, 6 anos) Você acha que Deus coloca regras na vida das pessoas ou não? *Coloca sim.* Por quê? *Porque sim.* Por que Deus coloca regras, o que você acha? *Porque ele coloca.* Ok. E você acha que as pessoas tem que obedecer ou elas podem escolher se vão obedecer ou desobedecer? *Tem que obedecer.* Por quê? *Porque Deus fica triste e castiga sempre que a gente faz uma coisa*

errada. Não pode desobedecer, tem que obedecer. E se obedecer acontece alguma coisa? Aí ele faz o que a gente pede. Igual ele cuida da minha vizinha para mim. E minha vizinha também é obediente.

(Arthur, 6 anos) *Você acha que Deus coloca regras na vida das pessoas ou não? Não. Por quê? Porque Deus não gosta de ficar mandando não. Por que não gosta? Ele não gosta.*

Verifica-se na fala dos participantes desse nível que as regras parecem estar condicionadas apenas ao desejo de Deus: por um lado, sabe-se que Deus cria regras, mas o motivo da criação parece ser insignificante para algumas crianças, enquanto outras mencionam que Deus só cria regras boas e/ou que Deus gosta de criar regras porque ele (Deus) é bom; por outro lado, não há regras porque Deus não tem interesse em criá-las, como menciona Arthur (6 anos). No caso das crianças que admitem regras divinamente estabelecidas, exemplificadas nas falas de Afonso (6 anos) e Ana (6 anos), elas entendem que a obediência é obrigatória e divinamente recompensada, enquanto a desobediência é passível de punição: ‘Deus sempre castiga’, explica Ana (6 anos) e ‘não deixa ir lá para o céu’, afirma Afonso. Essa obrigatoriedade da obediência às regras e da punição ou recompensa, não foi aludida quando perguntados (as crianças mais novas) sobre a função divina (Aspecto 3), mas nesse aspecto aparece com certa frequência, principalmente nas respostas dos participantes de seis anos. Tal pensamento vincula-se ao que Piaget (1932/1994) discorre sobre moral da coação, na qual a criança tende a considerar tais questões como se impondo obrigatoriamente.

Quanto aos participantes que se encontram no Nível II, há duas tendências nas respostas: por um lado, devido à desconfiança do que foi aprendido sobre Deus, admite-se a existência de regras impostas, mas criadas por homens. Por outro lado, admite-se a criação de regras ou diretrizes divinas, sendo a obediência uma escolha. Os trechos a seguir exemplificam essa segunda tendência:

(Brunela, 11 anos) *Você acha que Deus estabelece regras para a vida das pessoas ou não? Sim. Tipo, nunca fazer o mal, sempre respeitar, obedecer aos pais... essas coisas assim. E por que Deus estabelece essas regras? Porque Deus dá a opção do caminho certo. E você acha que as pessoas tem que obedecer a essas regras ou obedecer é uma escolha? Olha, quem decide se vai seguir ou não é a pessoa. Por quê? Porque Deus dá a opção do caminho certo, mas se a pessoa quiser ir para o caminho errado, ele vai. Deus não vai*

impedir, só que ele vai indicar o caminho certo. E se a pessoa escolher seguir? Acho que ele dá uma recompensa para essa pessoa.

(Caio, 16 anos) Você acha que Deus estabelece regras para a vida das pessoas ou não? *Sim: os dez mandamentos. Hoje se vê que ninguém pratica. Tem as pessoas que vão à igreja, leem a palavra de Deus, fazem as orações, mas a prática mesmo, ninguém pratica. Se pratica, são poucos. E por que dessas regras? Porque é o que Deus estabelece como o melhor (...). E você acha que as pessoas tem que obedecer a essas regras ou a obediência é uma escolha? Vai pela concepção de cada um. Se uma pessoa pensa: 'Deus é infalível, Deus é perfeito, então, se ele estabeleceu isso aqui, eu tenho que cumprir'. Vai do livre arbítrio, cada um escolhe. E a escolha faz alguma diferença, acontece alguma coisa com quem escolhe obedecer e quem escolhe não fazê-lo? É... Cada um vai receber de Deus segundo o que está determinado. Se o bem, bem; se o mal, mal.*

Observa-se que Brunela (11 anos) e Caio (16 anos) admitem a existência de regras divinas, assim como as crianças do Nível I. O que diferem esses participantes dos do Nível I é que em suas respostas a obediência não é vista mais como uma imposição, mas escolha. A consequência dessa escolha (se boa ou ruim) ainda é atribuída a Deus, embora Brunela (11 anos) não mencione punição, mesmo quando lhe é perguntado diretamente sobre a desobediência. Essa ideia parece mais sofisticada em relação ao Nível I por considerar a vontade (escolha), mas ainda não totalmente autônoma (Piaget 1932/1994) por reconhecer as consequências como externas às escolhas humanas, aplicadas pela divindade. Ou seja, Deus parece ser visto como um agente externo ao homem, não como uma ideia que o próprio homem constrói para si, o que aponta também para uma moral heterônoma (Kant, 1793/2008).

Por outro lado, entre os participantes que se encontram no Nível III há duas tendências nas respostas: para uns, regras ou diretrizes divinas servem como bússola moral, para outros, não há regras divinamente estabelecidas, cabendo ao próprio sujeito responsabilizar-se por suas ações. As falas a seguir podem melhor exemplificar as respostas de Nível III:

(Bianca, 11 anos) Você acha que Deus estabelece regras para a vida das pessoas ou não? *Não. Por que não? Acho que cada um tem o livre arbítrio. Cada um pode tomar suas decisões, sabendo que isso vai trazer alguma consequência. Acho que seria isso.*

(Calebe, 16 anos) Você acha que Deus estabelece regras para a vida das pessoas? *Acho que ele preza apenas o bem comum, o amor entre todos. Não é uma regra, é mais uma fonte para as pessoas conseguirem conviver juntas, uma base.* E por que Deus não estabelece regras? *Porque Deus não quer forçar a gente a seguir algo. Ele quer que a gente aja com uma consciência própria. Acho que é isso.*

(Cátia, 16 anos) Você acha que Deus estabelece regras para a vida das pessoas ou não? *Olha, eu penso que Deus mostra o certo e o errado, a gente vai crescendo e vendo isso.* E por que Deus mostra isso? *Para a gente ter uma base na hora de escolher o que quer. Porque Deus mostra o certo e o errado e a gente vai aprendendo isso, mas cada uma vai escolher o que quer.* Então, para você é uma escolha? *Qual caminho seguir é uma escolha nossa, cada um vai decidir o que quer para sua vida.* E acontece alguma coisa com (ou para) quem escolhe uma coisa ou outra, o certo ou o errado? *Tudo o que você faz, de bom ou ruim tem uma consequência. Não tem como prever a consequência de cada ato, mas será (...) de acordo com as escolhas que fizer.*

Calebe (16 anos) e Cátia (16 anos) admitem a existência de regras ou diretrizes divinas, que visem ‘o bem comum’ e ensinem ‘o certo e o errado’. Contudo, assim como Bianca (11 anos), as escolhas são responsabilidades do ser humano que devem arcar com as responsabilidades de seus atos. As escolhas, portanto, devem considerar o ‘bem comum’, como cita Calebe (16 anos), o que parece sinalizar a compreensão e consideração de relações morais - que englobam o amor e o respeito (Kant 1797/2003) - logo, de cooperação (Piaget 1932/1994).

Observa-se nesse tipo de resposta uma diferença relevante, o que aponta para uma moral autônoma (Piaget 1932/1994) em relação às respostas de Nível II, uma vez que esses participantes consideram as consequências como decorrentes das próprias escolhas humanas, não aplicadas por uma divindade que julga suas ações.

Conforme mencionado anteriormente, a ND foi investigada a partir de quatro aspectos. Ao observar as médias – e os NRA respectivos – de cada participante, observa-se que, apesar das grandes disparidades, a maioria dos participantes conserva o valor da média próximo em cada aspecto do ND (Apêndice J). O que talvez se explique ao considerar que, além de questões cognitivas, a ND também é considerada de um ponto de vista moral que, como já explicitado, pode surgir de formas diferentes (mais ou menos autônomo) ao discutir diferentes questões.

Com base na média obtida em cada aspecto e atribuindo-se pesos distintos a eles (como já explicitado nos 'Critérios de análise'), foi possível atribuir uma pontuação (IND) para identificar o Nível Geral da Noção de Deus (NGND) de cada participante (Apêndice J). Os dados apresentados na Figura 12 permitem verificar a frequência dos NGND em cada idade.

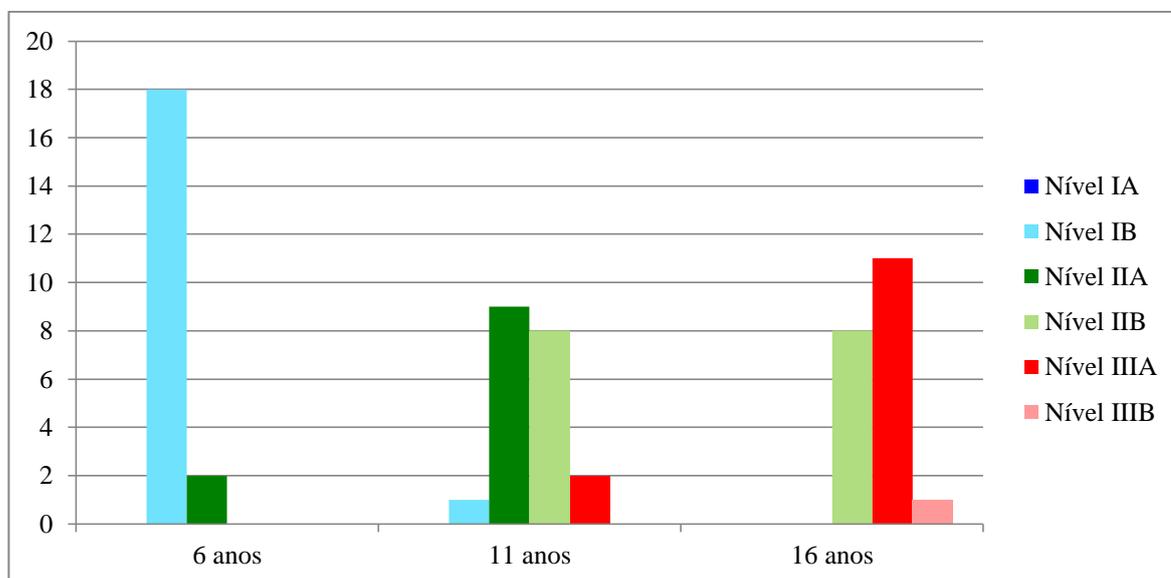


FIGURA 12

Frequência dos Níveis Gerais da Noção de Deus

É interessante observar que o Nível I (IB) apresenta-se com frequência quase total (dezoito entre os vinte participantes) no grupo de 6 anos e decresce para apenas um no grupo de 11, desaparecendo entre os adolescentes. O Nível II, ao contrário, tem a maior frequência no grupo de 11 anos (dezessete participantes: nove no IIA e oito no IIB) ao compará-lo com o de 6 (apenas dois no IIA) e com o de 16 anos (oito no IIB). Por sua vez, nota-se que a frequência do Nível III aumenta progressivamente em função da idade, de forma que não aparece entre os participantes de 6 anos, apenas dois (IIIA) entre os de 11 e maioria (treze) entre os de 16 anos (doze no IIIA e 1 no IIIB). Os dados apresentados na Figura 12 permitem visualizar que a Noção de Deus tende a se refinar durante o processo de desenvolvimento, apontando para uma característica psicogenética, como também foi observado por Delval e Muriá (2008).

6.3 Relação entre os Resultados da NJ e os da ND

Os resultados de cada aspecto da NJ e da ND foram discutidos a partir dos critérios estabelecidos (Apêndices F e G) que determinam as características das respostas de cada nível (por exemplo: se a resposta caracterizava justiça imanente [Nível I] ou justiça por equidade [Nível III]; se Deus é descrito com traços antropomórficos [Nível I] ou de forma imaterial [Nível III]). A análise da comparação entre essas noções, contudo, além dessas características, será apresentada também a partir de ideias semelhantes encontradas nas respostas de mesmo nível, em ambas as noções (por exemplo: se à justiça atrela-se o direito de escolha – considerando idades e capacidades – e atribui-se a Deus o respeito ao livre arbítrio [respostas de Nível III tanto na NJ quanto na ND], ambas noções abalizam à ideia de ‘liberdade’). Portanto, para além das características do nível, essas ideias serão evidenciadas.

A fim de se discutir a relação entre a NJ e a ND, a comparação entre a frequência do Nível Geral da Noção de Justiça (NGNJ) e da Noção de Deus (NGND), alcançados pelos participantes, são apresentados na Figura 13.

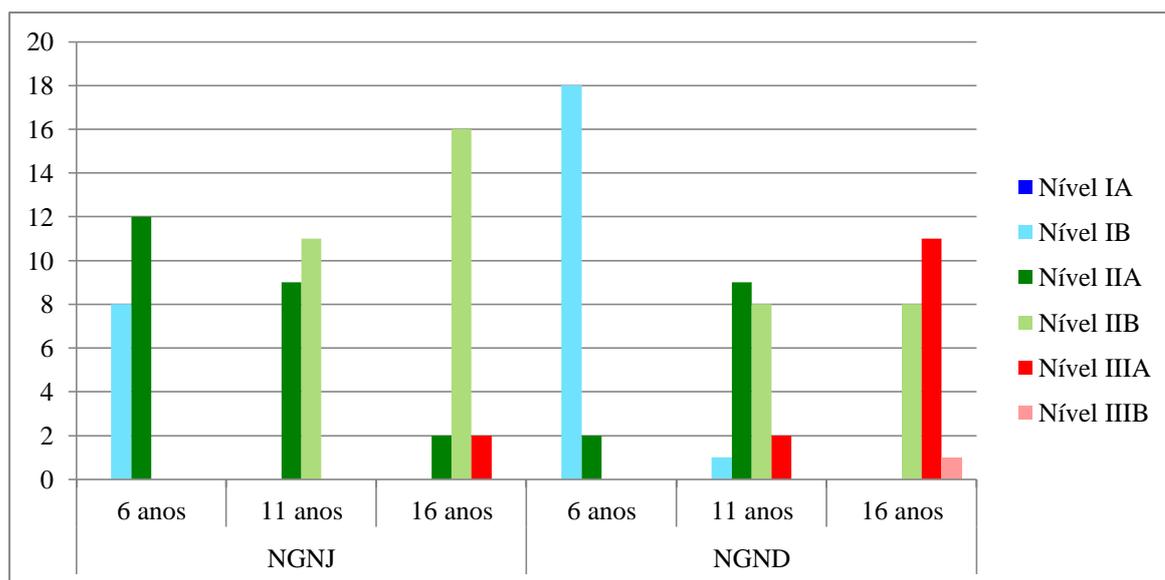


FIGURA 13

Comparação entre o NGNJ e o NGND

Com essa comparação, nota-se que tanto na NJ quanto na ND, o Nível I (IB) é mais frequente entre os participantes de 6 anos e diminui com o aumento da idade. Dessa forma, na NJ, além dos de 6 anos não se encontram participantes de nenhuma outra idade e, no

que concerne à ND, exceto os de 6 anos (dezoito entre os vinte), identifica-se apenas um de 11 anos, desaparecendo entre os adolescentes. Em contrapartida, o Nível II tende a aumentar sua frequência no grupo de 11 anos, ao compará-lo com o de 6, diminuindo entre os adolescentes (tanto na NJ quanto na ND). O que também se evidencia quanto ao Nível II é que sua variação (IIB) aumenta progressivamente em relação às idades, não aparecendo entre os participantes de 6 anos e predominando entre os de 16, principalmente na NJ. O aumento da frequência em função da idade também é constatado no que tange ao Nível III que, na NJ, aparece apenas entre os adolescentes (IIIA) e na ND, além dos doze de 16 anos (sendo um no IIIB), encontram-se apenas outros dois (11 anos) nesse nível (IIIA).

Quanto aos participantes que se encontram no Nível I, o que se observa entre eles é a ideia de justiça mais ligada à moral heterônoma, à retribuição. Desse modo, a justiça se subordina à figura de autoridade, seja esta reconhecida por eles com “pais”, “professores”, “Deus” ou até mesmo “super-heróis”. Logo, trata-se de uma justiça ‘realista’ (entendendo-se por realista o que Piaget [1926/2005] discute a respeito do realismo infantil e do realismo moral [Piaget, 1992/1994]), que pode ser explicada por meio de recompensa e punição das ações, sem considerar situações atenuantes que influenciam as ações dos sujeitos. Também, o realismo infantil (Piaget 1926/2005) é observado nas falas dos participantes, sobretudo os meninos de 6 anos, ao explicar a justiça (Aspecto 1 da NJ – Representação de Justiça) baseada nos super-heróis que conhecem por meio dos desenhos e filmes. Assim, a justiça, para eles vincula-se à ‘Liga da Justiça’ (desenho infantil da DC Comics) e ‘prender vilão’, ‘não ser vilão’, ‘ser do bem’, ‘lutar contra o mal’, ‘lutar contra bandidos’ – termos tão próprios de desenhos desse tipo – integram suas representações acerca do justo.

A ideia do super-herói também aparece nas representações sobre Deus (Aspecto 1 da ND – Representação de Deus). Além de ser concebido de forma material (que ora se confunde com a história de Jesus e é descrito com traços antropomórficos tal qual representado em gravuras de livros, desenhos e filmes infantis), algumas crianças de 6 anos, principalmente os meninos, falam de seu ‘poder’. De fato, a ideia de onipotência divina é observada em sujeitos de todas as idades e em respostas de todos os níveis, contudo, o poder ao qual se referem as crianças menores é associado ao dos super-heróis e, mais do que isso, é ao ‘poder’ que veem, literalmente.

Delval & Muriá (2008), ao encontrar respostas semelhantes acerca de um poder realista, explicam que as crianças parecem associá-lo à mágica. Respostas semelhante foram percebidas aqui, entre as meninas de 6 anos. Uma participante, em particular, afirma que um dia vai ter ‘poder de gelo’ – fazendo menção ao desenho da Disney, Frozen – porque pediu a Deus e o poder de Deus ‘realiza desejos’.

Assim, quando questionados a respeito do que seria esse poder, explicam que ‘são raios que saem de suas mãos’, ‘raios azul e amarelo que quando ele lança protege as pessoas’. Expressões assim, que remetem a esse universo heroico, são observadas durante toda a entrevista com a utilização do verbo ‘lançar’ (ou ‘jogar’, mas com menos frequência): Deus ‘lança raios de proteção’, ‘lança alegria’, ‘lança poder’. Quando solicitados para que expliquem o ‘lançar’, fazem gestos com as mãos (o que permite compreender que falam a partir de um ponto de vista realista), fato também observado por Santos (2007) em suas entrevistas com crianças de 7 anos. Isso fica bem representativo na fala de um dos participantes ao explicar como Deus interviria na briga entre duas crianças (Aspecto 2 da ND – Relacionamento com Deus):

(Augusto, 6 anos) [Deus] *Vai lançar bondade nas duas pessoas para parar e também vai jogar bondade para fazer o machucado curar. E como Deus lança bondade? Com as mãos, assim: (levanta o braço com a palma da mão em minha direção) igual o Homem de Ferro (herói da Marvel), mas não igual porque senão mataria as pessoas (risos), mas de bondade... Ou ele carrega a felicidade e faz assim (levanta da cadeira, estende a palma da mão para o chão): ‘felicidade, desça’.* E nessa situação, o que acontece quando Deus lança a bondade? *As pessoas param de brigar, os machucados somem e viram amigos.*

Respostas desse tipo que, em um primeiro momento podem parecer fabulações, foram dadas pela maioria dos participantes de 6 anos. A intervenção concreta foi abalizada por esses participantes ao explicarem que Deus ‘lança’ algo ou ‘chega’ (desce do céu em uma nuvem, com uma nave, ou simplesmente ‘chega’) e separa as crianças (algumas fazem o gesto com as mãos, como se estivessem afastando objetos próximos, para explicarem como Deus separaria a briga).

O que fica claro é que a ideia de Deus apresentada nas respostas de Nível I, apesar de muito influenciada pelo ensino religioso, é reelaborada pelo sujeito utilizando as estruturas cognitivas que dispõem – que se assemelham às encontradas no estágio pré-

operatório (Piaget, 1926/2005, 1946/2015) – e do que já foi assimilado por ele de seu meio (Piaget, 1965/1973). O mesmo ocorre em relação à NJ. O bem e o mal, o justo e o injusto são ensinados às crianças, mas o conhecimento sobre tais elementos são (re) formulados por elas, sob influência também de suas próprias experiências (Piaget 19332/1994), das relações que estabelecem, e explicados de uma perspectiva que pode parecer estranha ao adulto.

Outro exemplo diz respeito à submissão às regras impostas. Nota-se como a ordem do adulto é passível de obediência, confundindo-se inclusive com a própria justiça: obedecer é justo, mesmo se ordem for considerada injusta (como já discutidos no Aspecto 6 da NJ – Igualdade e Autoridade). Os pais são vistos como detentores do conhecimento a respeito daquilo que é melhor e, portanto, o que dizem deve ser respeitado e, ainda mais, obedecido. Não somente os pais, como qualquer figura de autoridade (Aspecto 3 da NJ – Responsabilidade Coletiva e Comunicável) deve receber submissão absoluta, considerando assim um responsabilidade objetiva. Essa concepção de justiça baseada na obediência às regras aponta para uma moral heterônoma (Piaget 1932/1994) e encontra na representação de Deus uma conotação semelhante. O mesmo imperativo da obediência é visto em relação à divindade (Aspecto 4 da ND – Autoridade Divina) que pune e recompensa os homens segundo suas ações conforme as regras estabelecidas, mesmo quando não sabem explicar o porquê delas.

Essa semelhança entre a obediência aos pais e a Deus, para além da compreensão de uma moral heterônoma, pode ser explicada, segundo Piaget (1946/2015) baseado em Bovet, ao considerar que a criança pequena confere a seus pais todos os atributos que as teologias conferem à divindade (onipotência, onisciência, santidade, entre outros). Mas, posteriormente, diante da constatação de imperfeição dos pais, a própria criança leva tais atributos ao Deus que lhe foi apresentado pela educação religiosa e, assim, legitima o direito divino de julgar e punir os homens. Inclusive, a própria natureza é considerada, de uma concepção animista e artificialista (Piaget, 1926/2005, 1946/2015) como “um conjunto harmonioso, obedecendo a leis tanto morais como físicas” (Piaget 1932/1994, p. 196), que auxilia Deus em tal função. Essa necessidade de punição, desconsiderando qualquer outra variável além do delito, também foi observada em três aspectos da NJ: Aspecto 3 (Responsabilidade Coletiva e Comunicável), 4 (Justiça Imanente) e 5 (Justiça Retributiva e Justiça Distributiva).

De fato, parece que as crianças menores desconsideram as intenções dos atores e os sentimentos que possam causar as diversas situações que lhes foram apresentadas (nas histórias que investigam os aspectos da NJ). Analisam as situações ‘friaamente’, o que aponta para o que Piaget (1932/1994) discute a respeito do realismo moral.

Também, ao falar sobre Deus, as respostas de Nível I apresentam poucas, quando nenhuma, implicação pessoal. Tendem a falar mais o que e como aprenderam a respeito de Deus (embora, como já exposto, nunca é uma mera reprodução) do que seus sentimentos e experiências em relação ao que foi aprendido, mesmo ao falar a respeito do (possível) relacionamento com a divindade (Aspecto 2 da ND – Relacionamento com Deus). Essa falta de implicação pessoal tende a diminuir no Nível II.

Quanto aos participantes que se encontram no Nível II, pode-se inferir que as respostas destes no campo da NJ apontam para uma transição da moral heterônoma para a autônoma (Piaget, 1932/1994). Essa transição parece vincular-se ao tipo de relação que os sujeitos são capazes de estabelecer – a cooperação – por não confundirem mais o próprio ponto de vista com o dos outros (Piaget, 1964/1999), o que também possibilita compreender e manter as regras em função da igualdade. A cooperação possibilita, inclusive, desafiar a autoridade a fim de proteger os iguais (Aspecto 3 da NJ – Responsabilidade Coletiva e Comunicável). Percebe-se que a ideia de justiça desses participantes relaciona-se mais aos aspectos de igualdade do que de retribuição das ações (Aspecto 1 da NJ – Representação de Justiça), embora ainda desconsidere as questões de equidade que despertarão em nível posterior. Assim, é justo aquilo que impõe igualdade entre as pessoas e injusto o que configura tratamento diferenciado. Diante disso, a ordem do adulto passa a ser avaliada para então se decidir sobre a obediência, e mesmo a autoridade passa a ser questionada e julgada em função de suas diretrizes e ações, conforme também verificado nos demais aspectos da NJ: Aspecto 2 (Justiça Retributiva), 4 (Justiça Imanente), 5 (Justiça Retributiva e Justiça Distributiva) e 6 (Igualdade e Autoridade).

Fato semelhante ocorre em relação à ND. Percebe-se um questionamento a respeito daquilo que foi aprendido sobre Deus, o que se apresenta ora como uma tentativa de maior interiorização, maior reflexão sobre os ensinamentos e ora como dúvidas acerca de sua existência. No segundo caso, a dúvida é apresentada pela impossibilidade de se construir

um conhecimento empírico acerca de Deus: se somente pode ser pensado apenas pelo que os adultos ensinam, se não pode ser visto e tocado, logo, não existe, como descreve a fala do participante:

(Breno, 11 anos) Para você como é Deus? Já pensei em Deus, mas de um tempo para cá, estou começando a desacreditar. Por quê? Porque não tem me dado nada. Dizem que Deus faz as coisas, mas eu nunca vi. Minha família está sempre pedindo, sempre orando e nada muda. E como você acha que Deus seja? Um velho barbudo. Se ele existisse, seria um espírito. Ele seria..., para mim ele é só um espírito que as pessoas adoram e que não se manifesta de forma alguma. Pelo menos eu não vejo.

Ao mesmo tempo em que afirma a descrença em função de não poder conhecer Deus por meio da experiência, o que Kant (1781/2001) já afirmava ser impossível, Deus é descrito com traços antropomórficos (característica de resposta de Nível I) e também de forma mais subjetiva, como um ‘espírito’, sinalizando também resposta de nível posterior. Isso aponta para o que Piaget (1964/1999) discorre acerca do estágio operatório concreto (nota-se que a maioria dos participantes nesse nível tem 11 anos), no qual a criança pode tornar-se suscetível a um começo de reflexão. Ou seja, ao invés das condutas impulsivas da primeira infância, acompanhadas da crença imediata (realismo) e do egocentrismo intelectual, a criança adquire esse processo de reflexão (interessante observar que alguns participantes, ao exprimirem dúvidas em relação ao que lhes foi ensinado acerca da divindade, citam conteúdos aprendidos na escola, principalmente nas aulas de Geografia, questionando ou reformulando a questão da ‘criação’ tal qual descrita pela Bíblia).

Entre os participantes (maioria dos que se encontram no Nível II) que usam os questionamentos como uma tentativa de mais interiorização – não descrença – daquilo que aprenderam, Deus perde um pouco do caráter realista descrito pelas respostas de Nível I e há uma tentativa de diferenciá-lo daquilo que é sumariamente material (apesar de ainda aparecerem traços antropomórficos) com a apresentação de traços morais. Assim, Deus é visto como ‘bom e velho’, ‘justo e alto’, ‘amoroso, carinhoso e com cabelos longos’. Sua justiça vincula-se ao tratamento indiferenciado a todas as pessoas, ou seja, a uma ideia de Justiça por Igualdade (Piaget, 1932/1994). Os traços morais tornam-se tão mais importantes que há um questionamento acerca da perfeição (portanto, reflexão pessoal acerca dos ensinamentos religiosos) e consideração maior sobre o relacionamento com a divindade que passa a ser visto de forma mais pessoal, incluindo aí experiências próprias,

embora ainda ligadas a pedidos atendidos, necessidades supridas. Isso aponta para uma diferença qualitativamente melhor em relação ao Nível I, mas ainda carecendo da autonomia encontrada nas respostas de Nível III.

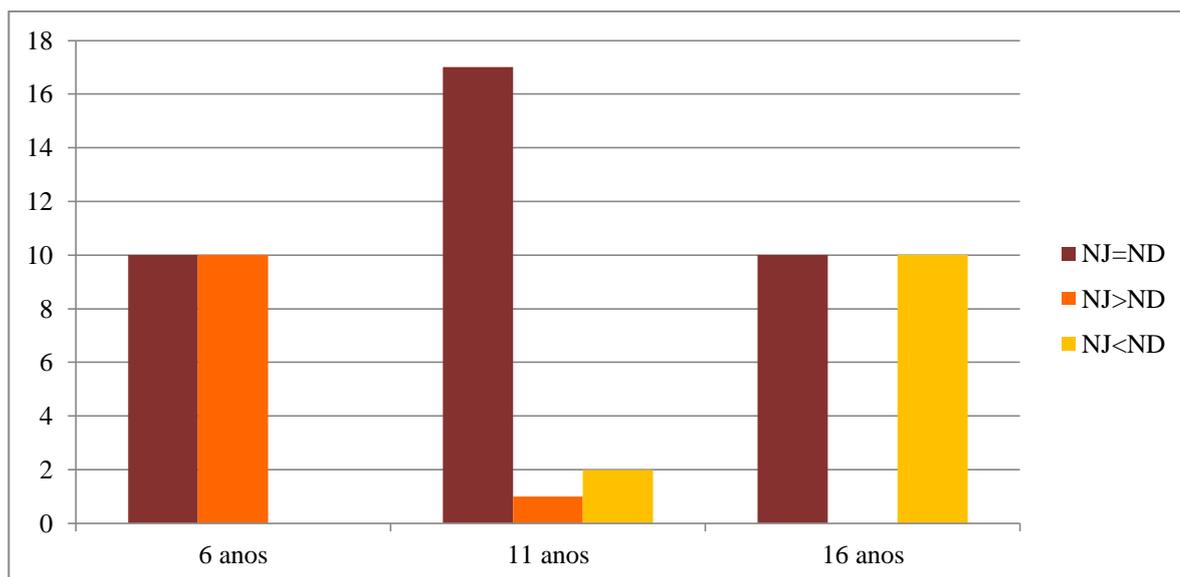
Com relação às respostas de Nível III, o que fica claro entre os participantes é uma ideia de justiça mais sofisticada do que a dos níveis anteriores. Mantêm-se a distância (alcançada no Nível II) do imperativo da retribuição, e à ideia de igualdade soma-se a equidade, o que aponta, sobretudo, para uma moral autônoma (Piaget, 1932/1994). Dessa forma, justo é quando direitos deveres e consequências são pensados em função da situação particular de cada indivíduo a que se propõe julgar (Aspecto 1 da NJ – Representação de Justiça, 3 – Responsabilidade Coletiva e Comunicável e 6 – Igualdade e Autoridade). Além disso, o direito (e dever) de escolha é apontado como requisito necessário, mesmo quando pensada a questão de obediência, pois o sujeito torna-se, ele mesmo (não os pais ou outra autoridade), responsável pelas atitudes que adota, inclusive aquilo que acata coletivamente (Aspecto 3 da NJ – Responsabilidade Coletiva e Comunicável). Sendo assim, a justiça ainda se relaciona à liberdade e esta também é pensada de forma equânime.

A autonomia também fica explícita na ND, que passa a ser debatida em função não apenas do que foi aprendido, mas de uma reflexão profunda e experienciada de forma mais pessoal. Também nesse ínterim a liberdade de escolha é discutida: Deus é compreendido como aquele que concede o livre arbítrio aos homens e respeita as escolhas que fazem, sem interferir (Aspecto 3 da ND – Função Divina e 4 – Autoridade Divina). Igualmente, é fonte dos valores morais, servindo de base para que os homens tomem as decisões mais acertadas, levando em consideração a si mesmo e aos outros (o bem comum) – ideia discutida por Kant (1793/2008) ao ressaltar que os deveres a Deus são deveres dos seres humanos para consigo mesmos, uma obrigação autoimposta de ser melhor. É possível notar como os sujeitos se implicam nas respostas, falando de experiências e sentimentos particulares ao se referir à divindade (Aspecto 1 da ND – Representação de Deus e 2 – Relacionamento com Deus). Deus deixa de ser pensado de forma realista e passa a ser concebido como ideia interna, e questões relativas à sua existência ou necessidade de ‘provas empíricas’ ficam em segundo plano, como observado no trecho de entrevista a seguir:

(Charles, 16 anos) *Deus é uma criatura divina (...). É um ser inquestionável, metafísico, você não tem como saber se [o que dizem sobre] ele é certo ou errado, se existe ou não. É só crer ou não. Eu creio (...).*

Os sujeitos falam mais acerca daquilo que construíram a respeito de Deus do que aquilo que, necessariamente, foi aprendido na religião. De fato, Piaget (1964/1999) alude que na adolescência (iniciada por volta dos 11 ou 12 anos) surgem as operações formais. Estas fornecem um novo poder ao pensamento, que consiste em destacá-lo do real, permitindo que o sujeito construa, a seu modo, reflexões e teorias. Dessa forma, Piaget (1964/1999, p.60) destaca que a inteligência formal marca a libertação do pensamento, assim, “a livre atividade da reflexão espontânea” consiste em uma característica que diferencia a adolescência da infância. E, interessante observar, a alusão à ‘liberdade’ é frequente nas falas desses participantes tanto quando discorrem sobre Justiça quanto a respeito de Deus, como já mencionado, o que parece se relacionar exatamente a essa ‘liberdade’ que a inteligência formal concede ao pensamento, conferindo ou pelo menos contribuindo também com o desenvolvimento da moral autônoma (Piaget 1932/1994).

Outra comparação possível entre os resultados obtidos acerca da NJ e da ND pode ser observada na Figura 14. Com a pontuação individual no INJ e no IND, foi possível identificar o Nível Geral da Noção de Justiça (NGNJ) e o Nível Geral da Noção de Deus (NGND) respectivo de cada participante (Apêndice L), bem como a frequência das relações entre esses níveis: quando o NGNJ e o NGND são equivalentes ($NGNJ = NGND$), quando o NGNJ é superior ao NGND ($NGNJ > NGND$) e quando o NGNJ é inferior ao NGND ($NGNJ < NGND$).

**FIGURA 14**

Comparação entre os níveis alcançados na NJ e na ND

Os dados apresentados permitem observar que a equivalência entre o NGNJ e o NGND tendeu a aumentar de frequência no grupo de 11 anos, quando comparado ao de 6, e diminuir no de 16 anos. Além disso, averiguou-se que o número de participantes que apresentaram uma superioridade no NGNJ diminuiu progressivamente com a idade (desaparecendo no grupo de 16 anos), ao passo que aumentou o dos que apresentaram superioridade no NGND, considerando que esta sequer aparece entre os participantes de 6 anos.

Dessa forma, constatou-se que trinta e sete participantes encontram-se em nível equivalente quanto à NJ e o ND, de acordo com a pontuação obtida no INJ e no IND. Desses, oito participantes no Nível IB, vinte e sete no Nível II (A/B) e dois no Nível III (A/B). Interessante pontuar que os participantes encontrados no Nível I são os mais novos (6 anos), no II encontram-se participantes de 6, 11 e 16 anos e os que se encontram no Nível III estão entre os mais velhos (16 anos).

Apesar de a maioria dos participantes apresentarem pontuação que configura o mesmo nível na NJ e na ND, observa-se (Figura 14) que vinte e três participantes receberam pontuação que os dispõem em níveis diferentes, ao comparar o NGNJ e o NGND. Desses vinte e três, onze participantes (dez de 6 anos e um de 11 anos) apresentam superioridade no NGNJ e doze (2 de 11 anos e dez de 16 anos) no NGND.

Essa diferença de nível pode ser explicada em função da diferença na construção da NJ e da ND, ou seja, como ocorre a interação com cada um desses objetos do conhecimento social.

A construção da ND, assim como de qualquer noção construída com base em conceitos, implica uma evolução do próprio pensamento no sentido de descentração e equilíbrio (Piaget 1946/2015) decorrente de uma convenção social (1965/1973), como sugerem alguns estudos (Ávila, 2007; Delval & Muriá, 2008; Paiva, 1990; Santos, 2007). Logo, pode-se supor que a ND é determinada por estruturas cognitivas que se refinam ao longo do processo de desenvolvimento, assim, o contexto social – a filiação religiosa – determina o conteúdo (Deus), mas não é somente ele o responsável pelo surgimento de tais estruturas. Por outro lado, embora as histórias contadas pela religião estejam muito distantes da experiência do sujeito, os princípios e valores ensinados por ela encontram alguma analogia com a realidade social na qual este está inserido. Isso torna o objeto (Deus) mais próximo e, com base no aparato cognitivo que dispõem, a partir dos relacionamentos constituídos no social, essa noção se desenvolve do ponto de vista moral: Deus vai se desvinculando da ideia de autoridade e, paulatinamente, associando-se às ideias de liberdade e reflexão moral.

Já o desenvolvimento da NJ, mesmo que questões cognitivas também influenciem, ocorre, primariamente, como decorrência do tipo de relação que o sujeito estabelece com seu meio: coação ou cooperação (Piaget 1932/1994). A criança, principalmente ao lidar com seus pares, no dia a dia entra em contato direto com questões relativas à Justiça (não por meio de uma educação intencional, como no caso de Deus). Como pontuou Piaget (1932/1994), é no jogo ou em qualquer situação na qual o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças sejam necessários, que o sentimento de justiça se desenvolverá. Portanto, ao comparar a NJ com a ND, pode-se pensar que o contato com ‘justiça’ ocorra de forma mais direta (pessoal) e é mais influenciado pelas relações sociais (apesar de acompanhar o desenvolvimento cognitivo).

Durante a investigação da NJ, ao discutirem as histórias (do roteiro) que lhes eram apresentadas, participantes de todas as idades, independente do sexo, diziam já ter passado por situação semelhante: ter o brinquedo quebrado (ou quebrar o brinquedo de outro) acidentalmente; se deparar com a escolha de delatar ou não um colega de classe em face de

um delito; perceber que o irmão (ou irmã) obediente é tratado de forma diferente etc. Com efeito, o próprio Piaget discorre sobre a influência do social no desenvolvimento da NJ ao afirmar que “numa família numerosa, onde a educação moral está assegurada pelo contágio dos exemplos, mais do que por uma vigilância constante dos pais, a ideia de igualdade poderá desenvolver-se muito mais cedo” (Piaget 1932/1994, p. 203).

O contato com *Deus*, por outro lado, ocorre de forma indireta no meio social, a partir das histórias contadas pelos adultos, que não se referem a experiências vividas pelos sujeitos ou que possam viver (como a criação do mundo, a manjedoura cercada de anjos, a transformação da água em vinho, a crucificação) e, portanto, fortemente vinculada àquilo que é ensinado pela autoridade. Portanto, é necessário um conhecimento mais refinado para desvincular Deus das histórias aprendidas, desconstruindo sua representação realista e pensá-lo de forma mais autônoma, tornando-o uma ideia pessoal, como pontuou Kant (1797/2003, 1793/2008), e mesmo uma noção moral. Talvez por isso vê-se que, entre os participantes mais velhos, a ND pode ser mais desenvolvida quando comparada à NJ. Além disso, embora os juízos emitidos pelos participantes acerca da Justiça e de Deus façam parte do plano teórico, tal qual descrito por Piaget (1932/1994), é possível verificar a NJ em um plano efetivo (haja vista os participantes relatarem experiências semelhantes às situações das histórias). Já a ND, por suas especificidades, somente é possível verificar no teórico, o que também pode explicar a defasagem da ND em relação à NJ entre os participantes mais novos.

A relação entre a NJ e a ND permite também observar que se referenciar a Deus ao emitir um juízo moral não é fator determinante para precisar se esse juízo é baseado em princípios autônomos ou heterônomos. De fato, não é a crença, mas o conhecimento que o indivíduo construiu acerca de Deus que determinará a natureza desse princípio (de forma semelhante, não basta reconhecer algo como justo ou injusto, mas o conhecimento que o indivíduo construiu sobre Justiça, a partir das interações estabelecidas em seu meio, é que determinará a natureza dos princípios utilizados em seus juízos e ações). Por exemplo: um juízo (ou ação) que se baseia na noção de Deus como legislador, daquele que pune ou recompensa os homens, ou seja, uma figura de autoridade (como discute Piaget, 1932/1994), incide de uma moral heterônoma (quanto a NJ, se o juízo parte da ideia de Justiça construída sobre a coação, com base na retribuição, incide de uma moral heterônoma). Já um juízo (ou ação) que se baseia na noção de Deus como fonte de

inspiração de valores morais (como discute Durkheim, 1912/2007), sendo, por conseguinte, uma ideia criada pela própria razão para si (como pontua Kant, 1797/2003), incide de uma moral autônoma (de forma semelhante, a respeito da NJ, se o juízo baseia-se na ideia de Justiça construída a partir da cooperação, liberdade de escolha e da equidade, incide de uma moral autônoma).

Interessante observar que, entre as crianças menores, quando solicitadas a definirem justiça, algumas apresentavam dificuldades em explicar ou definir o termo em si. Diziam não saber o que era, nunca terem ouvido falar e perguntavam de volta o significado de ‘justiça’. Contudo, ao ouvir as histórias, diziam o que era justo ou injusto de seu ponto de vista, de forma simples e espontânea, sem embaraços. Depois disso, então, conseguiam conceituar ‘justiça’. Essa dificuldade não foi observada nas crianças mais velhas (11 anos) nem nos adolescentes. Em contrapartida, quando perguntados a respeito de Deus, alguns participantes mais velhos (sobretudo os de 16 anos) diziam que era ‘impossível definir Deus’, ‘difícil dizer o que Deus é’, ‘muito difícil explicar’, dificuldade aparentemente ligada à maior subjetivação do conceito, conforme observado por Delval e Muriá (2008). Já entre os mais novos, não houve qualquer dificuldade em descrever e definir Deus (evidentemente de forma realista). Como bem observou Piaget ao discutir as respostas das crianças acerca da origem dos astros, “apenas para as criancinhas tudo é simples” (Piaget, 1926/2005, p. 227).

7 Considerações Finais

O objetivo desse trabalho foi analisar as noções de Justiça e de Deus (e a possível relação entre elas) de crianças e adolescentes, do ponto de vista moral, sob uma perspectiva psicogenética piagetiana. Para isso, tais noções foram investigadas e o nível alcançado pelos participantes em cada uma delas, averiguado. Por fim, esses níveis foram comparados, o que possibilitou verificar a possível relação entre eles.

A Noção de Justiça (NJ) dos participantes foi investigada a partir de seis aspectos: Representação de Justiça, Justiça Retributiva, Responsabilidade Coletiva Comunicável, Justiça Imanente, Justiça Retributiva e Justiça Distributiva e Igualdade e Autoridade. Assim, foi possível avaliar o juízo dos participantes em relação à Justiça de diferentes perspectivas, o que permitiu uma investigação mais detalhada de cada uma delas (e, portanto, mais abrangente a NJ). Isso se justifica ao considerar que o mesmo sujeito pode dar juízos mais ou menos autônomos dependendo da situação que avalia. Dessa forma, os seis aspectos em conjunto – e utilizando o Indicador da Noção de Justiça (INJ) – possibilitaram a análise da NJ de forma geral, sem desconsiderar suas especificidades. Assim, averiguou-se certa diferença nas noções de justiça que tendeu a vincular-se às idades dos participantes.

Constatou-se, entre as crianças menores, uma NJ mais ligada à retribuição. Desse modo, subordinada à figura de autoridade (“pais”, “professores”, “Deus” etc.). Logo, trata-se de uma justiça “realista” (Piaget, 1926/2005, 1932/1994), explicada por meio de recompensa e punição das ações, desconsiderando situações atenuantes que influenciam as ações dos sujeitos. A ordem do adulto (autoridade) foi entendida como passível de obediência, sendo esta confundida com a própria ideia de justiça: obedecer é justo, mesmo se ordem for considerada injusta (como discutido no Aspecto 6 da NJ – Igualdade e Autoridade). A autoridade foi abalizada como detentora do conhecimento acerca do que é melhor e, desse modo, aquilo que diz deve ser respeitado e obedecido (Aspecto 3 da NJ – Responsabilidade Coletiva e Comunicável).

Verificou-se que a NJ dos participantes de idade intermediária (mas também encontrada entre os mais novos e os adolescentes) apontou para uma transição da moral heterônoma para a autônoma (Piaget, 1932/1994). Essa transição parece vincular-se ao fato

de não confundirem mais o próprio ponto de vista com o dos outros (Piaget, 1964/1999). Nesse sentido, a NJ se aproximou dos aspectos de igualdade e distanciou-se dos vinculados à retribuição das ações (Aspecto 1 da NJ – Representação de Justiça). Inclusive, observou-se que os participantes admitem a possibilidade de desafiar a autoridade a fim de proteger os iguais (Aspecto 3 da NJ – Responsabilidade Coletiva e Comunicável). A justiça, portanto, foi definida baseada no que impõe igualdade, desvinculando-se da ideia de obediência, que, por sua vez é decidida apenas após avaliar a ordem da autoridade. Desse modo, a autoridade passa a ser questionada e julgada em função de suas diretrizes e ações (conforme constatado também nos demais aspectos da NJ).

Entre os participantes de 16 anos, averiguou-se uma noção de justiça mais sofisticada que as mencionadas anteriormente. Em suas falas, a distância do imperativo da retribuição foi mantida e, à ideia de igualdade, somou-se a equidade. Dessa forma, consideraram justo avaliar direitos, deveres e consequências baseando-se na situação particular de cada indivíduo (Aspecto 1 da NJ – Representação de Justiça, 3 – Responsabilidade Coletiva e Comunicável e 6 – Igualdade e Autoridade). Além disso, o direito (e dever) de escolha foi apontado como requisito necessário, mesmo quando pensada a questão da obediência, pois o sujeito torna-se, e apenas ele, o responsável por sua conduta, inclusive daquilo que acata coletivamente (Aspecto 3 da NJ – Responsabilidade Coletiva e Comunicável). A justiça se relacionou à liberdade, sendo também pensada de forma equânime, o que apontou, sobretudo, para uma moral autônoma (Piaget, 1932/1994).

Dessa forma, foi possível constatar, na noção de Justiça, três níveis, ou a existência dos três períodos de seu desenvolvimento, observados também por Piaget (“na proporção em que podemos falar de estágios da vida moral” [Piaget 1932/1994, p. 236]). Além disso, o caráter psicogenético (tendo como base a idade dos participantes) foi observado em relação a esses níveis. O que também se evidenciou ao considerar a subdivisão (A/B) deles (tendo em vista que essa subdivisão diferencia a tendência das respostas dos participantes que alcançaram o mesmo nível). Nesse sentido, averiguou-se que apenas participantes de 6 anos estão no Nível I (IB), e que também houve um aumento progressivo de frequência de Nível II relativamente à idade, observando-se que entre os de 6 anos encontrou-se frequência apenas no IIA; entre os de 11 anos, nove no IIA e onze no IIB e, entre os de 16, a predominância foi no IIB. Além disso, apenas participantes de 16 anos encontraram-se

no Nível III. Esses dados permitiram reconhecer que NJ tende a se refinar durante o processo de desenvolvimento, como também concluiu Piaget (1932/1994), passando de uma ideia mais heterônoma para uma mais autônoma.

Já a Noção de Deus (ND) dos participantes foi investigada a partir de quatro aspectos: Representação de Deus, Relacionamento com Deus, Função Divina e Autoridade Divina. Assim, também foi possível avaliar o juízo dos participantes em relação à noção de Deus de diferentes perspectivas, o que permitiu uma investigação mais detalhada de cada uma delas (e, portanto, mais abrangente à ND). Dessa forma, os quatro aspectos em conjunto – e utilizando o Indicador da Noção de Deus (IND) – possibilitaram a análise da ND de forma geral, sem desconsiderar suas especificidades. Assim, averiguaram-se diferenças nas noções de Deus que, de certa forma, vinculavam-se às idades dos participantes.

Constatou-se, principalmente entre os participantes de 6 anos, uma ND que concebe Deus de forma muito realista (Aspecto 1 da ND – Representação de Deus), sendo descrito com traços antropomórficos relacionados à figura de Jesus encontrada em livros religiosos infantis (o que também foi encontrado por Delval e Muriá, 2008). Ao conceber Deus dessa forma, as crianças destacaram a necessidade de obedecê-lo. Logo, identificaram-no como uma figura de autoridade, que pune e recompensa os homens segundo suas ações em relação às regras divinamente estabelecidas (conforme investigado no Aspecto 3 da ND – Função Divina e no Aspecto 4 da ND – Autoridade Divina). A própria natureza, considerada de uma concepção animista e artificialista (Piaget, 1926/2005, 1946/2015), foi apontada como auxiliar de Deus nessa tarefa. Além disso, ao falarem sobre a divindade, esses participantes apresentam pouca implicação pessoal. Tenderam a falar mais a respeito do que e como aprenderam a seu respeito (embora nunca seja apenas reprodução) do que de seus sentimentos e experiências em relação ao que foi aprendido, mesmo no Aspecto 2 da ND – Relacionamento com Deus.

Por outro lado, na ND verificada principalmente entre os participantes de 11 anos percebeu-se um questionamento a respeito daquilo que foi ensinado, o que se apresentou ora como dúvidas acerca da existência de Deus, ora como uma tentativa de maior reflexão acerca dos ensinamentos recebidos. No primeiro caso, a dúvida foi apresentada pela impossibilidade de se construir um conhecimento baseado na experiência direta com o

objeto (*Deus*). No segundo, houve uma tentativa de diferenciá-lo daquilo que é material (apesar de ainda serem mencionados traços antropomórficos), com a apresentação de traços morais. Entre estes, a justiça divina foi mencionada, vinculando-a ao tratamento indiferenciado às pessoas, ou seja, a uma ideia de Justiça por Igualdade (Piaget, 1932/1994). Além disso, constatou-se uma consideração maior sobre o relacionamento com a divindade, incluindo aí experiências próprias.

Averiguou-se, sobretudo entre os adolescentes, uma ND debatida em função de uma reflexão profunda e pessoal. Deus foi compreendido como aquele que concede o livre arbítrio às pessoas e respeita as escolhas que fazem, sem interferir (Aspecto 3 da ND – Função Divina e 4 – Autoridade Divina). Igualmente, foi apontado como fonte dos valores morais, servindo de base para que os homens tomem as decisões mais acertadas. Dessa forma, Deus passou a ser concebido como ideia íntima e questões relativas à sua existência ou necessidade de ‘provas empíricas’ ficaram em segundo plano. Isso parece se relacionar, exatamente, à ‘liberdade’ dada pela inteligência formal ao pensamento (Piaget, 1964/1999), possibilitando que o sujeito construa, livremente, reflexões e teorias, conferindo ou, pelo menos, contribuindo também com o desenvolvimento da moral autônoma (Piaget 1932/1994).

Dessa forma, foi possível constatar na ND três níveis evolutivos, sendo que o caráter psicogenético (tomando como base a idade das crianças) foi observado em relação a eles. Este também se evidenciou ao considerar a subdivisão (A/B) desses níveis (tendo em vista que essa subdivisão diferencia a tendência das respostas dos participantes que alcançaram o mesmo nível). Nesse sentido, foi possível verificar que o Nível I (IB) apresentou-se com frequência quase total (dezoito entre os vinte participantes) no grupo de 6 anos e decresceu para apenas um no grupo de 11, desaparecendo entre os adolescentes. O Nível II, ao contrário, teve a maior frequência no grupo de 11 anos (dezessete participantes: nove no IIA e oito no IIB) ao compará-lo com o de 6 (apenas dois no IIA) e com o de 16 anos (oito no IIB). Por sua vez, a frequência do Nível III aumentou progressivamente em função da idade, de forma que não apareceu entre os participantes de 6 anos, apenas dois (IIIA) entre os de 11 e maioria (treze) entre os de 16 anos (doze no IIIA e 1 no IIIB). Esses dados permitem visualizar que a ND tendeu a se refinar, do ponto de vista moral, durante o processo de desenvolvimento, apontando para uma característica psicogenética.

Dessa forma, com a utilização do método clínico, foi possível identificar a concepção de Justiça e de Deus dos participantes. Também, a criação de um instrumento de análise quantitativa, baseado na qualidade do dado coletado por meio do método, permitiu verificar o nível no qual os participantes se encontraram em cada aspecto da NJ e a ND, bem como no nível geral. Essa análise viabilizou a comparação de tais níveis e, portanto, a compreensão da relação entre o desenvolvimento da NJ e da ND.

Assim, constatou-se que a maioria dos participantes tem a NJ e a ND no mesmo nível, o que aponta para certo paralelismo no desenvolvimento dessas noções. Essa equivalência de níveis foi maior entre os participantes de 11 anos. No entanto, em alguns participantes houve disparidade entre o NGNJ e o NGND. Entre eles verificou-se que, nos mais novos (especialmente os de 6 anos), o NGNJ foi mais elevado do que o NGND e, nos mais velhos (principalmente os de 16 anos), o NGND foi superior ao NGNJ – o que parece estar relacionado com a forma como os sujeitos entram em contato com a Justiça e com Deus, ao longo do processo de desenvolvimento, ou seja, como ocorre a interação com cada um desses objetos do conhecimento social.

A relação entre a NJ e a ND permitiu também observar que o fato de um indivíduo emitir um juízo moral baseado em uma crença em Deus não é fator determinante para precisar se esse juízo está fundamentado em princípios autônomos ou heterônomos. De fato, não é a crença, mas a noção do indivíduo acerca de Deus que determinará a natureza desse princípio. Em nível de comparação, não basta reconhecer algo como justo ou injusto, mas a noção do indivíduo acerca da Justiça, construída a partir das interações estabelecidas em seu meio, que determinará a natureza dos princípios utilizados em seus juízos e ações.

Assim, diante da relevância desses objetos para se compreender o meio social, bem como atuar nele, destacam-se as influências da família e da escola para que os sujeitos construam conhecimentos acerca deles. Tanto ao falarem da Justiça quanto de Deus, os participantes citaram as relações estabelecidas nesses contextos e o ensino conferido por eles.

Nesse sentido, as discussões aqui apresentadas podem servir de apoio e contribuir na elaboração de projetos em educação moral, favorecendo, desse modo, o desenvolvimento de sujeitos autônomos. Assim, como cidadãos éticos, atuarão baseados em valores morais no desenvolvimento de sua comunidade e nos diversos segmentos da

sociedade. Além disso, os dados discutidos podem conferir aporte para as propostas de um ensino religioso como “transmissão de conhecimentos sobre a Religião” (U. F. Araújo & Puig, 2007, p. 117), que a aborde, além da ideia de Deus nela implicada, a partir da Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia (não de um credo específico). Também, a análise da relação entre a noção de Deus e de Justiça podem trazer contribuições para a elaboração das propostas do ensino religioso das escolas confessionais (que, segundo La Taile [2009], é onde o ensino religioso pode ter seu lugar) que, ao acolher as crenças de seus alunos (e como atividade optativa), considera as diferentes idades e a aplicação de princípios éticos ao discutir suas crenças.

Por fim, os instrumentos de investigação e análise podem servir para novas pesquisas acerca do tema. Embora tenha se observado a quantidade de participantes sugerida por Delval (2002), considerando as variáveis investigadas, uma pesquisa com número maior de participantes permitiria abranger melhor os resultados, trazendo também mais confiabilidade para a análise estática, o que proporcionaria generalizações. Também, ao incluir participantes na fase adulta ampliaria o conhecimento dessas noções em diferentes fases do desenvolvimento. Ainda, pesquisas que avaliassem o desenvolvimento cognitivo dessa noção, em paralelo ao desenvolvimento moral, poderiam ampliar as contribuições sobre as influências de um sobre outro. Em contrapartida, poderia se propor verificar se a utilização de roteiros com versão totalmente feminina (para entrevistar meninas) e totalmente masculina (para entrevistar meninos) influenciaria os resultados.

Assim, ao reconhecer a relevância de se estudar as noções de Deus e de Justiça, entendendo que estas servem para auxiliar o sujeito na adaptação ao seu meio, espera-se que este trabalho contribua para o desenvolvimento de novas pesquisas, a fim de ampliar o conhecimento acerca de tais noções.

8 Referências

- Abreu, E. L., Moreira, P. L., & Rique, J. (2011). O pensamento moral do perdão em crianças. *Psicologia Argumento*, 29(65), 249-258. Recuperado de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pa?dd1=4604&dd99=view>
- Alencar, H. M., & Couto, L. L. M. (2015, nov.). *Educação moral no contexto escolar: um estudo sobre a virtude da justiça com docentes do primeiro e do quinto ano do ensino fundamental*. Artigo apresentado na 41st Association for Moral Education Conference, Santos, SP. Recuperado de <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/anaisame/article/viewFile/1386/872>.
- Alves, A. D., Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2013). Possibilidade de amar menino e menina: Um estudo sob a ótica de crianças. *Revista de Psicologia*, 4(1), 26-37.
- Amar, J., Abello, R., & Denegri, M. (2006). Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica em Estudiantes universitários de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Investigación y desarrollo*, 14(2), 312-329.
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., Martínez, M. L., & Gómez, J. G. (2001). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdade social en los niños de la región de Caribe Colombiana. *Investigación y desarrollo*, 9(2), 592 – 613.
- Amatuzzi, M. M. (1998a). Experiência religiosa: busca de uma definição. *Estud. psicol.(Campinas)*, 15(1), 49-65.
- Amatuzzi, M. M. (1998b). A experiência religiosa: estudando depoimentos. *Estud. psicol.(Campinas)*, 15(2), 3-27.
- Amatuzzi, M. M. (1999). Religião e sentido de vida: um estudo teórico. *Temas em Psicologia da SBP*, 7(2), 183-190.
- Amatuzzi, M. M. (2000). O desenvolvimento religioso: uma hipótese psicológica. *Estud. psicol.(Campinas)*, 17(1), 15-30. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v17n1/02.pdf>
- Amatuzzi, M. M.(2001). Esboço de teoria do desenvolvimento religioso. In Paiva, G. J. D. *Entre necessidade e desejo-Diálogos da psicologia com a religião*. São Paulo: Edições Loyola.

- Araújo, A. S., & Gomes, L. R. (2010). A noção de mobilidade social em adolescentes. *Educar em revista*, 38, 193-204.
- Araújo, R. M. B. (2007). *O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Araújo, U. F. (1993). *Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Araújo, U. F., & Puig, J. (2007). Pontuando e contrapondo. In Arajo, U. F., Puig, J., & Arantes, V. (Orgs) *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Ávila, A. (2007). *Para conhecer a psicologia da religião*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bampi, M. A. M. (2006). *O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf02.htm>
- Barreiro, A. V., & Castorina, J. A. (2007). Relaciones entre la noción de justicia y la creencia colectiva en el orden del mundo: Una introducción a las concepciones infantiles. *Anuario de investigaciones*, 14, 00. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862007000100047&lng=es&tlng=es.
- Barreiro, A. V. (2009). La Creencia en la Justicia Inmanente Piagetiana: Un Momento en el Proceso de Apropiación de la Creencia Ideológica en un Mundo Justo. *Psyke (Santiago)*, 18(1), 73-84. doi: 10.4067/S0718-22282009000100007
- Barreiro, A. V., & Zubieta, E. (2005). Justicia Inmanente y Creencias en el Mundo Justo: Dos procesos complementarios.. *Anuario de investigaciones*, 12, 71-78. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862005000100006&lng=es&tlng=es.
- Bianchini, L. G., Oliveira, F. N., & Niwa, P. G. (2010, julho). *Entre a virtude e a regra: o roubo como estratégia no jogo virtual “Colheita Feliz”*. Artigo apresentado no 7º ANPED Sul - Formação, ética e políticas: qual pesquisa? Qual educação? Londrina, PR, Brasil. Recuperado de

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia_da_Educacao/T_rabalho/

- Blasi, A. (1989). Las relaciones ente el conocimiento moral y la acion moral: uma revision critica de la literatura. In E. Turiel, Y. Enesco, & J. Linaza (Orgs.), *El mundo social en la mente del niño* (p. 245-328). Madrid: Alianza.
- Borges, R. R. (2001). *A construção da noção de família em crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Caiado, A. P. S. (2012). *A regra em jogo: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil*. Tese não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cambuy, K., Amatuzzi, M. M., & Antunes, A. (2006). Psicologia clínica e experiência religiosa. *Revista de Estudos da religião*, (3), 77-93. Recuperado de http://www.pucsp.br/rever/rv3_2006/p_cambuy.pdf
- Cantelli, V. C. B. (2000). *Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Carbone, R. A., & Menin, M. S. D. S. (2004). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, 2(30), 251-257. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200004&lng=pt&nrm=iso
- Carraher, T. N. (1983) *O método clínico: usando os exames de Piaget*. Petrópolis: Vozes.
- Castro, M. S. L. B. (2013). *O naturalismo ético no behaviorismo radical de B. F. Skinner*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Cerqueira-Santos, E., Koller, S. H., & Pereira, M. T. L. N. (2004). Religião, saúde e cura: um estudo entre neopentecostais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(3), 82-91. doi: 10.1590/S1414-98932004000300011
- Chakur, C. R. D. S. L. (2005). Contribuições da pesquisa psicogenética para a educação escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 289-296. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a05v21n3.pdf>
- Coles, R. (1990). *The Spiritual life of children*. Boston: Houghton Mifflin.

- Dalgalarrondo, P. (2006). Relações entre duas dimensões fundamentais da vida: saúde mental e religião. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(3), 177-178. doi: 10.1590/S1516-44462006000300006.
- Dalgalarrondo, P. (2007). Estudos sobre religião e saúde mental realizados no Brasil: histórico e perspectivas atuais. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(Supl. 1), 25-33. doi: 10.1590/S0101-60832007000700005.
- Dalgalarrondo, P. (2008). *Religião, psicopatologia e saúde mental*. Artmed.
- Dalgalarrondo, P., Soldera, M. A., Corrêa Filho, H. R., & Silva, C. A.M. (2004). Religião e uso de drogas por adolescentes. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26(2), 82-90. doi: 10.1590/S1516-44462004000200004.
- David, S. N. (2003). *Freud e a religião* (Vol. 20). Zahar.
- Dell'Aglio, D. D., & Hutz, C. S. (2001). Padrões evolutivos na utilização dos princípios de justiça distributiva em crianças e adolescentes no sul do Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 97-106. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722001000100008&script=sci_arttext.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. In E. Turiel, Y. Enesco, & J. Linaza (Orgs.), *El mundo social en la mente del niño* (p. 245-328). Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1992) El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 36, 5-24.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madri: Siglo XXI.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad Aspects of the construction of knowledge about society. *Educar em revista*, (30), 45-64. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a04n30.pdf>
- Delval, J. (2013). *O Desenvolvimento psicológico humano*. São Paulo: Editora Vozes Limitada.
- Delval, J., & Muriá, I. (2008). *Los niños y Dios: ideas infantiles sobre la divindade, los orígenes y la muerte*. México: Siglo XXI.

- Denegri, M. (1998). La construcción de nociones econômicas en la infância y adolescência. In J. Ferro, & J. Amar. *Desarrollo humano: perspectivas siglo XX*. Colombia: Universidad del Norte Ediciones.
- Denegri, M., & Delval, J. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I. Los niveles de comprensión. *Investigación en la escuela*, 48, 39-54. Recuperado de www.investigacionenlaescuela.es/articulos/48/R48_3.pdf
- Dias, M. G. B. B., & Harris, P. L. (1990). Regras morais e convencionais no raciocínio de crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6(2), 125-138. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100004&script=sci_arttext
- Dickie, J. R., Eshleman, A. K., Merasco, D. M., Shepard, A., Wilt, M. V., & Johnson, M. (1997). Parent-child relationships and children's images of God. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 25-43.
- Durkin, D. (1959). Children's concepts of justice: a comparison with the Piaget data. *Child Development*, 30 (1), 59-67. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1126130>
- Duarte, F. M., & Wanderley, K. D. S. (2011). Religião e espiritualidade de idosos internados em uma enfermaria geriátrica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 27(1), 49-53.
- Durkheim, E. (1977). O problema religioso e a dualidade da natureza humana. *Religião e sociedade*, 57.
- Durkheim, E. (1978). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Durkheim, E (1994). *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Icone Editora.
- Durkheim, E. (2007). *Las formas elementales de la vida religiosa* (Vol. 38). Móstoles: Ediciones Akal. (Originalmente publicado em 1912).
- Duska, R., & Whelan, M. (1994). *Desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. . São Paulo: Edições Loyola. (Originalmente publicado em 1975).
- Duveen, G. (2001). Genesis and sctructure: Piaget and Moscovici. In F. Buschini, & L. Kalampalikis (orgs.). *Penser la vie, le social, la nature: mélanges en l'honneurs Serge Moscovici*, p. 163-173, Paris: La Maison de Sciences de l'Homme.
- Enesco, L., Delval, J., Navarro, A., Villuendas, D., V., Sierra, P., Peñaranda, A. (1995). *La comprensión de la organización social em niños y adolescentes*. Madrid: Cide.

- Fini, L.D.T. (1991). Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. *Perspectiva*, 9(16), 58-78.
- Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 447-458. doi: 10.1590/S0102-79721999000200013
- Freitas, L. B. L. (2002). Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 303-308.
- Freitas, L. B. L.; Silveira, P. G.; & Pieta, Maria Adélia Minghelli. (2009). Um estudo sobre o desenvolvimento da gratidão na infância. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 49-56. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000100006&lng=pt&tlng=pt .
- Freud, E. L., & Meng, H. (orgs.). (1998). Cartas entre Freud e Pfister (1909 – 1939). Viçosa, MG: Ultimato.
- Freud, S. (1976). *Totem e tabu* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, (Vol. 13). (Obra original publicada em 1913).
- Ganuzá, F. B. (2000). La construcción de nociones sociales. *Revista de Psicodidáctica*, (9), 34-47. Recuperado de www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/112/108#page=35
- Gobatto, C. A., & Araujo, T. C. C. F. D. (2010). Coping religioso-espiritual: reflexões e perspectivas para a atuação do psicólogo em oncologia. *Revista da SBPH*, 13(1), 52-63.
- Godoy, E. (1996). *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Gomes, L. R.; & Chakur, C. R. S. L. (2005). Crianças e adolescentes falam sobre a mentira: contribuições para o contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 6(1), 33-43. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000200005&lng=pt&tlng=pt .
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

- Horochovski, M. T. H. (2004). Representações sociais: delineamentos de uma categoria analítica. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em sociologia política da UFSC*, 2(1), 2. Recuperado de http://www.emtese.ufsc.br/2_art7.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2010). Censo demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro.
- Jahoda, G. (1958). Immanent justice among west African children. *The Journal of Social Psychology*, 47 (1), 241-248. Publicado online: 30 Jun 2010. doi: 10.1080/00224545.1958.9919243
- Jose, P. E. (1990). Just-world reasoning in children's immanent justice judgments. *Child Development*, 61, 1024–1033. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02839.x
- Kamii, C. (1992). *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Papirus Editora.
- Kant, I. (2001). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1781)
- Kant, I. (2003) *A metafísica dos costumes*. São Paulo: EDIPRO. (Obra original publicada em 1797)
- Kant, I. (2007). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70. (Obra originalmente publicada em 1785)
- Kant, I. (2008). *A religião nos limites da simples razão*. Covilhã: LusoSofia: press. (Obra original publicada em 1793)
- Kliemann, M. P., Damke, A. S., Gonçalves, J. P., & Szymansky, M. L. (2008, outubro). *Desenvolvimento do juízo moral em crianças de 3 a 10 anos através da interação com o grupo escolar*. Artigo apresentado no Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Recuperado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/877_737.pdf.
- Konings, J. M. H. (Org.). (1997). *Religião e Cristianismo*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Lagercrantz, L. N. (2007). *A experiência religiosa no grupo dos alcoólicos anônimos*. Monografia. Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- La Taille, Y. (2000) Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educ. Pesqui.*, 26(2), dez. 2000 . Recuperado de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200008&lng=pt&nrm=iso.

- La Taille, Y. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: reflexão e crítica*, 19(1), 9-17.
- La Taille, Y. (2007). Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. *Psicol. USP*, São Paulo, 18(1), 11-36. doi: 10.1590/S0103-65642007000100002.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Artmed Editora.
- Lipovetsky, G. (2005). *A sociedade pós-moralista: O crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos* (A. Araújo, Trad.). Barueri, São Paulo: Manole.
- Loos, H., Ferreira, S. P. A., & Vasconcelos, F. C. (1999). Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 47-70. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100004&script=sci_arttext.
- Mano, A. L. P., & Saravali, E. G. (2012, Julho). Construção da noção de origem da vida na terra sob o enfoque psicogenético. Artigo apresentado no 16º Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, SP, Brasil. Recuperado de http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2033p.pdf
- Martins, R. A. (1997). Concepção de roubo em pré-escolares. *Educação & Sociedade*, 18(59), 351-366. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a06.pdf>
- Mendonça, A. G. (2004). A experiência religiosa e a institucionalização da religião. *Estudos Avançados*, 18(52), 29-46. doi: 10.1590/S0103-40142004000300004.
- Menezes Jr., A., Alminhana, L., & Moreira-Almeida, A. (2012). Perfil sociodemográfico e de experiências anômalas em indivíduos com vivências psicóticas e dissociativas em grupos religiosos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 39(6), 203-207. doi: 10.1590/S0101-60832012000600005.
- Menin, M. S. S., Bataglia, P. U. R., & Moro, A. (2013). Adesão ao valor justiça em crianças e adolescentes. *Estudos em avaliação educacional*, 24(56), 18-47. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1866/1866.pdf>.

- Moscovici, S. (2005). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes. (Obra original publicada em 2000)
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Müller, Adriana, & Alencar, Heloisa Moulin de. (2012). *Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola*. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 453-468. doi: 10.1590/S1517-97022012000200012
- Núñez, C. F. F. (2012). La experiencia de Dios en la infancia. *Reflexiones Teológicas*, (9), 57-72. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4087616>
- Oliveira, G. M., Caminha, I. O., & Freitas, C. M. S. M. (2010). Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 261-270. doi: 10.1590/S1413-85572010000200008
- Osti, A., Silveira, C. A. F., & Brenelli, R. P. (2013). Representações Sociais—Aproximando Piaget e Moscovici. *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 5(1), 35-60. Recuperado de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3176>
- Othman, Z. A. S. (2006) *Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Paiva, G. J. D. (1990). Algumas relações entre psicologia e religião. *Psicologia USP*, 1(1), 25-33.
- Paiva, G. J. (2006). O Estado e a educação religiosa: observações a partir da psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 63-67. doi: 10.1590/S0102-37722006000100008.
- Paiva, G. J. (2012). AIDS, Psicologia e religião: o estado da questão na literatura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(1), 027-034.
- Panzini, R. G., & Bandeira, D. R. (2007). Coping (enfrentamento) religioso/espiritual. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(Supl. 1), 126-135. doi: 10.1590/S0101-60832007000700016.
- Panzini, R. G., Maganha, C., Rocha, N. S., Bandeira, D. R., & Fleck, M. P. (2011). Validação brasileira do Instrumento de Qualidade de Vida/espiritualidade, religião

- e crenças pessoais. *Revista de Saúde Pública*, 45(1), 153-165. doi: 10.1590/S0034-89102011000100018.
- Peres, J. F. P., Simão, M. J. P., & Nasello, A. G. (2007). Espiritualidade, religiosidade e psicoterapia. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(Supl. 1), 136-145. doi: 10.1590/S0101-60832007000700017.
- Pessotti, A. M. (2010). *Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Pessotti, A. M., Ortega, A. C., & Alencar, H. M. (2011). Juízo moral e trapaça em uma perspectiva psicogenética. *Ciência e Cognição*, 16(3), 167-185. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/565/505>
- Pessotti, A. M. (2015). *Desenvolvimento moral e trapaça: um estudo com crianças e adolescentes*. 2015. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Piaget, J. (1970). *A construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar. (Obra original publicada em 1963).
- Piaget, J. (1973). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense. (Obra original publicada em 1965).
- Piaget, J. (1983). *A epistemologia genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia/ Problemas da Psicologia Genética*. 2ed. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores).
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (L. Elzon, Trad.). São Paulo: Summus (Obra original publicada em 1932).
- Piaget, J. (1995). *Abstração reflexionante: Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais* (F. Becker & P. B. G. da Silva, Trads.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1977)
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos em Psicologia*. (M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva, Trads.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. (Obra original publicada em 1964)
- Piaget, J. (2005). *A Representação do Mundo na Criança*. (A. Ubirajara Sobral & M. S. G. Aparecida, Trads.). São Paulo: Ideias & Letras, (Obra original publicada em 1926).
- Piaget, J. (2015). *A formação do símbolo na criança*. (A. Cabral & C. M. Oiticica, Trads.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores. (Obra original publicada em 1946)

- Pieczarka, T. (2010). *A concepção de mobilidade social em adolescentes*. Recuperado de http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia_da_Educacao/T_rabalho/08_04_00_A_CONCEPCAO_DE_MOBILIDADE_SOCIAL_EM_ADOL_ESCENTES.PDF
- Pieretti, J. B. (2010). *Da heteronomia à autonomia: ambiente escolar e desenvolvimento moral*. Monografia. Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Pillon, S. C., Santos, M. A., Gonçalves, A. M.S., & Araújo, K. M. (2011). Uso de álcool e espiritualidade entre estudantes de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(1), 100-107. doi: 10.1590/S0080-62342011000100014.
- Queiroz, D. S. (2014). *Moralidade e Cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Queiroz, D. S., Ortega, A. C., Queiroz, S. S. (2015, nov.). *Aspectos do desenvolvimento moral de crianças em situação de risco social*. Artigo apresentado na 41st Association for Moral Education Conference, Santos, SP. Recuperado de <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/anaisame/article/viewFile/1386/872>.
- Ricardo, L. S., & Rossetti, C. B. (2011). O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. *Construção psicopedagógica*, 19(19), 82-94.
- Rizzuto, A. (2006). *O nascimento do Deus vivo: um estudo psicanalítico*. (G. Kordöner, Trad.). São Leopoldo, RS: Editora Sinodal. (Obra original publicada em 1979)
- Roehe, M. V. (2004). Experiência religiosa em grupos de auto-ajuda: o exemplo de neuróticos anônimos. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 399-407. doi: 10.1590/S1413-73722004000300008.
- Ross, H., Tesla, C., Kenyon, B., & Lollis, S. (1990). Maternal intervention in toddler peer conflict: the socialization of principles of justice. *Developmental Psychology*, 26(6), 994-1003. doi: 10.1037/0012-1649.26.6.994
- Sá, C. P. (1995). Representações sociais: conceito e o estado atual da teoria. In M. J. Spink (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

- Sales, E. D. M. B. D. (2000). O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 13(1). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100007&lng=pt&nrm=iso.
- Salomé, J. G. C. (2002). *Freud e a Religião*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Sampaio, L. R., Camino, C., & Roazzi, A. (2007). Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 20(2), 195-202. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a04v20n2.pdf>.
- Sampaio, L. R., Monte, F. D. C., Camino, C., & Roazzi, A. (2008). Justiça distributiva e empatia em adolescentes do nordeste brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 275-282. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n2/a13v21n2.pdf>.
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. S., & Roazzi, A. (2009). Justiça distributiva: uma revisão da literatura psicossocial e desenvolvimentista. *Psicol Estud*, 14(4), 631-640. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n4/v14n4a03>
- Sampaio, L. R., Camino, C. P., & Roazzi, A. (2010). Produtividade, necessidade e afetividade: justiça distributiva e empatia em jovens brasileiros. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 161-170. doi: 10.1590/S1413-73722010000100017
- Santos, E. F. (2007). *A noção de Deus em crianças*. Monografia. Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, Ipatinga, MG, Brasil.
- Saravali, E. G., & Guimarães, T. (2010). Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. *Educação em Revista*, 26(1), 157-184. doi: 10.1590/S0102-46982010000100008
- Saravali, E. G., Guimarães, T., Guimarães, K. P., & Melchiori, A. P. (2013). Não aprender na visão de crianças e adolescentes brasileiros: um estudo evolutivo na perspectiva piagetiana. *Interacções*, 9(27), 232-256. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3415>
- Seidl, E. M. F., & Faria, J. B. (2005). Religiosidade e enfrentamento em contextos de saúde e doença: revisão da literatura. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(3), 381-389.

- Silva, C. G., Santos, A. O., Licciardi, D. C., & Paiva, V. (2008). Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 683-692. doi: 10.1590/S1413-73722008000400006
- Silva, C. S., Ronzani, T. M., Furtado, E. F., Aliane, P. P., & Moreira-Almeida, A. (2010). Relação entre prática religiosa, uso de álcool e transtornos psiquiátricos em gestantes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 37(4), 152-156. doi: 10.1590/S0101-60832010000400002
- Silva, M. O. (2009) *Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil.
- Silva, N. P. (2004). Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada entre os estudantes. *Psicologia em estudo*, 9(2), 229-242. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a09.pdf>
- Skinner, B. F. (1984). *A matter of consequences: part three of an autobiography*. New York: New York University Press.
- Skinner, B. F. (2002). *Beyond freedom and dignity*. Indianápolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc. Originalmente publicado em 1971.
- Skinner, B. F. (2005). *Walden Two*. Indianápolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc. Originalmente publicado em 1948.
- Smith, H. (1991). *As Religiões Do Mundo*. São Paulo: Editora Cultrix. (Obra original publicada em 1958)
- Souza, L. L., & Vasconcelos, M. S. (2009). Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 343-352. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a07v21n3.pdf>
- Tamminen, K. (1994). Religious experiences in childhood and adolescence: A viewpoint of religious development between the ages of 7 and 20. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 4(2), 61-85.
- Tarnas, R. (2001). *A epopéia do pensamento ocidental: para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo* (B. Sidou, Trad). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Tognetta, L. R. P., & Assis, O. Z. M. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 49-66. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27997/29784>

- Tortella, J. C. B. (2001). *A representação da amizade em díades de amigos e não amigos*. Tese de Doutorado. Universidade estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Tortella, J. C. B. (1996). *Amizade no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Trevisol, M. T. C. (2002). *A construção do conhecimento social: um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Trevisol, M. T. C., Rhoden, H. V., & Hoffelder, S. H. (2009). A virtude moral da justiça em foco: um estudo sobre a compreensão de alunos entre 6 e 7 anos. *Roteiro*, 34(2), 295-309. Recuperado de <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/309>
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008). Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(2), 235-244. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167673142008000200012&script=sci_arttext
- Vergote, A. (2001). Necessidade e desejo da religião na ótica da Psicologia. In Paiva, G. J. D. *Entre necessidade e desejo-Diálogos da psicologia com a religião*. São Paulo: Edições Loyola.
- Vicente, S. R. C. R. M., Bahiense, T. R. S., Pylro, S. C., & Rossetti, C. B. (2013). Representação de amizade e irmandade para filhos únicos: estudo exploratório utilizando o método clínico piagetiano. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 192-204.
- Zaneti, N. B. (2012). *A construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, DF, Brasil.

Apêndices

Apêndice A

Roteiro de Entrevista

Parte 1 – Noção de Justiça

Aspecto 1 - Representação de Justiça

- 1- Para você o que é Justiça?
 1a. Poderia me dar um exemplo do que considera justo...
 1b. ... e do que considera injusto?

Aspecto 2 - Justiça Retributiva

História: Um menino quebrou um brinquedo que pertencia ao irmão. Pensaram sobre o que deveria ser feito: 1) Dar ao irmão um de seus brinquedos. 2) Fazer com que ele pague o conserto do brinquedo que quebrou. 3) Privá-lo de todos os seus brinquedos por uma semana.

- 2- Qual das 3 punições é a pior?
 2a. Por quê?
 3- Qual das 3 é a mais justa?
 3a. Por quê?
 4- Você acha que teria uma opção mais justa do que essas 3?
 4a. (Qual?)

Aspecto 3 - Responsabilidade Coletiva Comunicável

História: Quando o professor saiu da sala os alunos começaram uma bagunça. Um deles subiu em cima da mesa do professor e ela acabou se quebrando. Quando o professor voltou para a sala perguntou quem tinha quebrado a mesa, mas ninguém respondeu nada. O culpado disse que não tinha sido ele e os demais não quiseram denunciá-lo.

- 5- O que você acha que o professor deve fazer? (*se a criança não responde ou responde fora de contexto, perguntar diretamente: O que é mais justo: não punir ninguém ou punir toda a classe?*)
 5a. Por quê?

Continuação: O professor resolveu punir toda a turma: na sexta-feira todos deveriam ficar em sala na hora do intervalo. Imagine que uma aluna que faltou no dia que a mesa foi quebrada (ela não sabia quem a quebrou) estava presente na sexta.

- 6- Seria preciso puni-la junto com os outros ou não? (Seria justo ou não?)
 6a. Por quê?

Contraposição (CP) A3 para resposta negativa: Outra pessoa me falou que seria justo puni-la, porque ela fazia parte daquela turma e, como todos estavam pagando pelo erro de um, ela também deveria. Você acha que essa pessoa está certa ou errada (você concorda ou discorda dessa pessoa)? Por quê?

CP A3 para resposta positiva: Outra pessoa me falou que não seria injusto puni-la, porque ela faltou e por isso não sabia quem tinha quebrado a mesa, logo não poderia falar para o professor quem foi. Você acha que essa pessoa está certa ou errada (você concorda ou discorda dessa pessoa)? Por quê?

Aspecto 4 - Justiça Imanente

História: Era uma vez dois meninos que estavam roubando manga no quintal do vizinho. De repente, o vizinho apareceu e os meninos fugiram correndo. Um foi apanhado, o outro, quando estava chegando perto de casa, tropeçou em uma pedra na calçada e caiu no chão.

- 7- É certo ou errado roubar?
 7a. Por quê?
 7b. Existe alguma situação em que seja uma opção certa/justificável (errada/injustificável) ou

não?

7c. Quando é certa/justificável (errada/injustificável)?

8- Foi justo o menino ser apanhado?

8a. Por quê?

9- E o outro menino? Por que ele caiu no chão?

10- Foi justo ele ter caído?

10a. Por quê?

11- Se ele não tivesse roubado as mangas e passasse correndo por aquele lugar, ele cairia?

11a. Por quê?

CP A4 para resposta que inferem punição: Outra pessoa me falou que ele caiu porque estava distraído e se passasse correndo do mesmo jeito, no mesmo lugar, cairia porque a pedra estaria ali. Que acidentes acontecem mesmo, que não é um castigo ou algo assim. Você acha que essa pessoa está certa ou errada (você concorda ou discorda dessa pessoa)? Por quê?

CP A4 para resposta que inferem acaso: Outra pessoa me falou que ele caiu porque tinha roubado, então foi castigado dessa forma. E se ele não tivesse feito algo errado, poderia ter visto a pedra e não cairia. Você acha que essa pessoa está certa ou errada (você concorda ou discorda dessa pessoa)? Por quê?

12- O que você acha pior: ser apanhado ou cair na calçada?

12a. Por quê?

Aspecto 5 - Justiça Retributiva e Justiça Distributiva

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

13- A mãe estava certa ou não?

13a. Por quê?

14- Era justo ou não dar mais doces para a filha obediente?

14a. Por quê?

CP A5 para resposta negativa: Outra pessoa me falou que era justo porque a filha obediente merecia os maiores pedaços. Era uma recompensa para ela por ser obediente. Você acha que essa pessoa está certa ou errada (você concorda ou discorda dessa pessoa)? Por quê?

CP A5 para resposta positiva: Outra pessoa me falou que era injusto porque a mãe deveria trata-las da mesma forma, com os mesmo pedaços, porque ambas eram filhas e uma não podia ser considerada melhor que a outra. Você acha que essa pessoa está certa ou errada (você concorda ou discorda dessa pessoa)? Por quê?

Aspecto 6 - Igualdade e Autoridade

História: Um homem tinha dois filhos. O mais velho sempre resmungava quando o pai pedia para ele fazer alguma coisa, o mais novo também não gostava, mas fazia tudo sem dizer nada. Então o pai dava mais tarefas ao filho mais novo, que não reclamava.

15- Você acha que os filhos devem sempre obedecer aos seus pais?

15a. Por quê?

15b. Devem sempre obedecer ou existem situações em que podem desobedecer.

15c. Em quais situações pode desobedecer/ em quais situações a desobediência é plausível?

16- O que você acha que o filho mais novo deveria dizer ao pai?

16a. Por quê?

17- Nesse caso, você acha que só o mais novo deveria trabalhar, ou o irmão dele deveria trabalhar também?

17a. Por quê?

18- O pai estava certo ou errado ao dar mais tarefas ao filho mais novo?

18a. Por quê?

19- Você acha que ele foi justo ou injusto ao agir assim?

19a. Por quê?

Parte 2 – Noção de Deus

Aspecto 1 - Representação de Deus

- 20- Para você como é Deus? Poderia me explicar?
- 21- Você acha que Deus é uma pessoa ou não?
 - 21a. *Se não:* O que Deus é?
- 22- Deus é homem/masculino, mulher/feminino, os dois ou nenhum dos dois?
 - 22a. Por quê?
- 23- Você acha que Deus tem qualidades ou não?
 - 23a. *Se sim:* Quais são as qualidades de Deus?
 - 23a. *Se não:* Por quê?
- 24- Você acha que Deus tem defeitos ou não?
 - 24a. *Se sim:* Quais são os defeitos de Deus?
 - 24a. *Se não:* Por quê?

Aspecto 2 - Relacionamento com Deus

- 25- É possível ou não se relacionar com Deus?
 - 25a. Por quê?
 - 25b. *Se sim:* Como (de que forma) ?
- 26- Se você pudesse comparar o relacionamento que tem com Deus com o relacionamento que tem com outra pessoa, quem seria essa pessoa?
 - 26a. Por quê?
- 27- Você acha que é possível falar com Deus?
 - 27a. *Se não:* Por quê?
- 28- Você fala com Deus?
 - 28a. *Se não:* Por quê?
 - Se sim:*
 - 28a. Como?
 - 28b. O que você fala?
 - 28c. Deus responde ou não?

Aspecto 3 - Função divina

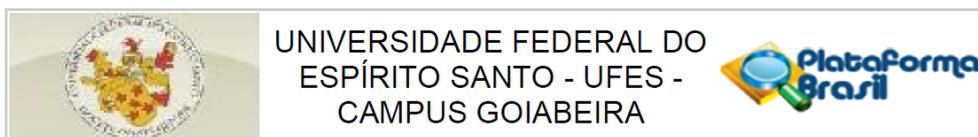
- 29- Para você, qual é a função de Deus, o que ele faz?
- 30- Você acha que Deus interfere ou não na vida das pessoas?
 - 30a. Por quê?
 - 30b. *Se não:* Existe alguma situação em que ele interfere?
 - 30b. *Se sim:* De que forma? Poderia dar um exemplo?
- 31- Imagine que duas crianças estão brigando, uma é mais forte e está batendo muito na outra. Você acha que Deus interfere nessa situação?
 - 31a. Por quê?
 - 31.b *Se sim:* De que forma?

Aspecto 4 - Autoridade Divina

- 32- Você acha que Deus estabelece regras para a vida das pessoas ou não?
 - 32a. Por quê?
 - Se sim:*
 - 32b. Você sabe quais são?
 - 32c. As pessoas devem obedecer às regras de Deus ou elas podem escolher não obedecer?
 - 32ca. Por quê?

Apêndice B

Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A noção de Justiça e o conhecimento de Deus: um estudo psicogenético

Pesquisador: Lorena Santos Ricardo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50416415.5.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

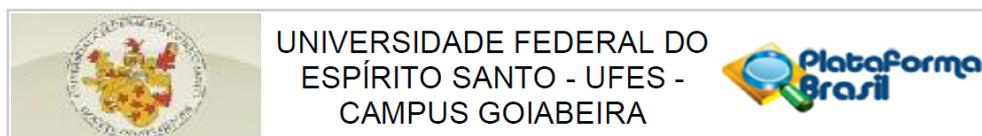
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.509.459

Apresentação do Projeto:

O conhecimento social deriva das transmissões sociais, fruto das tradições culturais, convenções e interações sociais. As questões morais também fazem parte do conhecimento definido como social e dentre essas questões ressalta-se a noção de justiça, que vai sendo elaborada pelo sujeito ao longo de seu desenvolvimento, tendo uma relação com seu desenvolvimento cognitivo e suas experiências pessoais. Por estar aquém da experiência, poder-se-ia supor que as concepções sobre Deus que as crianças adquirem são ideias puramente recebidas dos adultos, através da transmissão social. Contudo, apesar de ser uma ideia socialmente compartilhada, as crianças não as recebem passivamente, ao contrário, são ativas na elaboração de suas representações, reelaborando o que lhes é ensinado baseadas no aparato cognitivo de que dispõem. Assim, a objetiva -se investigar, sob uma perspectiva psicogenética piagetiana, as representações sobre Deus de crianças e adolescentes e a relação dessas representações com a noção de justiça. Para tanto, serão selecionados 60 crianças e adolescentes, estudantes de colégios católicos, sendo 20 crianças com 6 anos, 20 crianças com 11 anos e 20 adolescentes com 16 anos. Será realizada uma entrevista individual baseada no método clínico. As entrevistas serão gravadas com gravador digital e posteriormente transcritas para análise. Os dados serão analisados qualitativamente, visando compreender a concepção das crianças sobre a divindade e a justiça. Também se buscará uma análise quantitativa a fim de identificar a frequência das respostas obtidas e compará-las.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabelras **CEP:** 29.090-075
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabelras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.509.459

Com a utilização do método clínico será possível estabelecer categorias de análise a partir das respostas encontradas na entrevista, o que contribuirá tanto para a análise qualitativa quanto para a análise quantitativa. Pretende-se buscar o embasamento teórico na Epistemologia Genética de Jean Piaget, para a compreensão da construção das representações sobre Deus, de crianças de diferentes idades.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar, sob uma perspectiva psicogenética piagetiana, as representações sobre Deus de crianças e adolescentes e a relação dessas representações com a noção de justiça.

Objetivo Secundário: 1. Identificar a concepção de justiça de crianças e adolescentes 2. Identificar a concepção de Deus de crianças e adolescentes 3. Averiguar o período em que os participantes estão na aquisição da noção de justiça. 4. Verificar o nível alcançado pelos participantes em relação à representação de Deus. 5. Comparar os níveis alcançados pelos participantes em relação à representação de Deus com a noção de justiça.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos a pesquisadora registra que: O procedimento em questão, por se tratar de uma entrevista, pode causar desconforto e constrangimento ao participante. A fim de se evitar tal risco, a entrevista será realizada de forma individual, em sala reservada. Para evitar que atividades avaliativas sejam perdidas, as entrevistas serão programadas e realizadas em acordo com professores e coordenadores.

Sobre os benefícios, a autora do projeto de pesquisa apresenta: Pretende-se divulgar os resultados da pesquisa por meio de participação em congressos e de publicação de artigos em revistas especializadas. Espera-se que as informações coletadas contribuam na construção de conhecimentos sobre a construção das ideias próprias do conhecimento social (especificamente as representações de Deus) e sobre o desenvolvimento da noção de justiça, incentivando projetos de intervenção e outras investigações sobre o tema.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

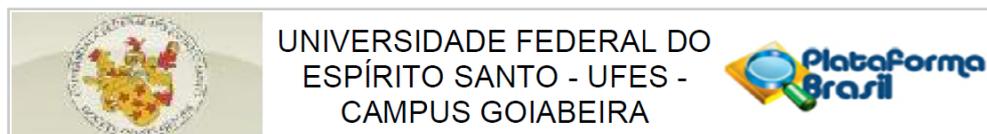
A pesquisa apresenta relevância científica e social e fundamentação teórico-metodológica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Com base na Resolução n. 466/2012 CNS, foram analisados os seguintes quesitos:

1) Folha de Rosto: adequada

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.090-075
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.509.459

- 2) Projeto de Pesquisa: adequado
- 3) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: adequados.
- 4) Cronograma: adequada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

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

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

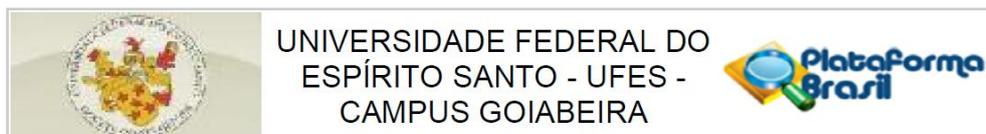
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_546543.pdf	27/01/2016 15:34:17		Aceito
Outros	CartadeAutorizacaoC.pdf	27/01/2016 15:30:43	Lorena Santos Ricardo	Aceito
Outros	CartadeAutorizacaoB.pdf	27/01/2016 15:30:11	Lorena Santos Ricardo	Aceito
Outros	CartadeAutorizacaoA.pdf	27/01/2016 15:29:45	Lorena Santos Ricardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento.docx	27/01/2016 15:23:19	Lorena Santos Ricardo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	27/01/2016 15:22:54	Lorena Santos Ricardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPais.docx	24/10/2015 09:54:34	Lorena Santos Ricardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEscola.docx	24/10/2015 09:54:23	Lorena Santos Ricardo	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	24/10/2015 09:52:21	Lorena Santos Ricardo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.090-075
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.509.459

Não

VITORIA, 20 de Abril de 2016

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:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

Apêndice C

Modelo do TCLE para as Escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa

Prezada Sr.^a _____, Diretora do Colégio _____,

Eu, Lorena Santos Ricardo, aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pretendo realizar a pesquisa do meu projeto de tese "A noção de Justiça e o Conhecimento de Deus: um estudo psicogenético".

A pesquisa tem como objetivo investigar as representações sobre Deus de crianças e adolescentes e a relação dessas representações com a noção de Justiça. Para tanto, será realizada uma entrevista individual com crianças e adolescentes de 6, 11 e 16 anos. O procedimento em questão será realizado na própria escola no horário habitual de frequência dos alunos e será gravado apenas em áudio.

Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, incluindo apresentação em eventos científicos e publicação em revistas especializadas.

O procedimento em questão, por se tratar de uma entrevista, pode causar desconforto e constrangimento ao participante. A fim de se evitar tal risco, a entrevista será realizada de forma individual, em sala reservada. Para evitar que atividades avaliativas sejam perdidas, as entrevistas serão programadas e realizadas em acordo com professores e coordenadores. A participação nesse estudo não acarretará nenhum prejuízo ou benefício terapêutico.

Essa pesquisa tem a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Dúvidas sobre a autorização podem ser esclarecidas no CEP/Goiabeiras, situado na Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário (Prédio Administrativo do CCHN), Goiabeiras, Vitória, ES, 29.075-910; também pelo telefone 3145-9820 ou pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com. Além da autorização do CEP, essa pesquisa recebe apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior.

Sendo assim, eu, Lorena Santos Ricardo, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, solicito a autorização para a realização da pesquisa nesta instituição.

Lorena Santos Ricardo (28)99959-7777
Pesquisadora responsável

Eu, _____, diretora do Colégio _____, ciente do projeto a ser realizado, obtive total esclarecimento acerca do procedimento que será realizado com as crianças e adolescentes e, portanto, autorizo a realização da pesquisa, sem restrições.

Vitória/ES, ____/____/____

Diretora do Colégio

Apêndice D

Modelo do TCLE para os Pais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa

Título: “A noção de Justiça e o conhecimento de Deus: um estudo psicogenético”.

Pesquisadora responsável: Lorena Santos Ricardo

Instituição: UFES – Universidade Federal do Espírito Santo/PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia (27) 3335-2501

Seu filho está sendo convidado a participar dessa pesquisa, que tem como objetivo investigar as representações sobre Deus de crianças e adolescentes e a relação dessas representações com a noção de Justiça. A pesquisa está sob responsabilidade de Lorena Santos Ricardo, psicóloga, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Ortega.

Assinando esse Termo de Consentimento você está ciente que será realizada uma entrevista com seu filho sobre suas representações acerca da divindade e da justiça. A entrevista será realizada na própria escola durante o horário habitual de frequência, e será gravada apenas em áudio, para análise posterior.

Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, incluindo apresentação em eventos científicos e publicação em revistas especializadas.

O procedimento em questão, por se tratar de uma entrevista, pode causar desconforto e constrangimento ao participante. A fim de se evitar tal risco, a entrevista será realizada de forma individual, em sala reservada. Para evitar que atividades avaliativas sejam perdidas, as entrevistas serão programadas e realizadas em acordo com professores e coordenadores. A participação nesse estudo não acarretará nenhum prejuízo ou benefício terapêutico.

Havendo interesse ou necessidade você pode interromper a participação de seu filho antes, durante ou ao término do procedimento, sem que com isso sofra algum ônus.

Você obteve todas as informações necessárias para poder decidir sobre a participação de seu filho na referida pesquisa. Esclarecimentos adicionais podem ser obtidos diretamente com a pesquisadora no telefone (28) 99959-7777 ou via e-mail lorena.sricardo@gmail.com.

Essa pesquisa tem a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Dúvidas sobre a autorização podem ser esclarecidas no CEP/Goiabeiras, situado na Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário (Prédio Administrativo do CCHN), Goiabeiras, Vitória, ES, 29.075-910; também pelo telefone 3145-9820 ou pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com. Além da autorização

do CEP, essa pesquisa foi liberada pela direção do Colégio e recebe apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES).

Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e a outra com a pesquisadora responsável.

Concordo voluntariamente que _____ possa participar desse estudo e que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos.

Vitória/ES, ____/____/____

Responsável pelo participante

Lorena Santos Ricardo
Pesquisadora responsável - (28) 9.9959-7777

Apêndice E

Modelo do Termo de Assentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa

Título: “A noção de Justiça e o conhecimento de Deus: um estudo psicogenético”

Pesquisadora responsável: Lorena Santos Ricardo

Instituição: UFES – Universidade Federal do Espírito Santo/PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Você está se sendo convidado para participar dessa pesquisa sobre o que crianças e adolescentes pensam a respeito de Deus e da Justiça.

A pessoa responsável pela pesquisa é Lorena Santos Ricardo, psicóloga, aluna de doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Se você concordar em participar, será realizada apenas uma entrevista com você e essa entrevista será gravada em áudio.

Para você não ficar envergonhado, a entrevista será individual, em uma sala reservada na sua escola, durante o horário de aula. Mas você não vai ser prejudicado porque o horário será combinado com seus professores e coordenadores.

Os seus dados pessoais (nome, escola, série) não serão divulgados, serão mantidos em segredo.

Você pode desistir de participar em qualquer momento (antes, durante ou depois da entrevista), sem problema algum.

Sua escola e seus pais já autorizaram essa pesquisa. Se você quiser participar, sendo entrevistado, por favor, assine esse documento.

Eu concordo voluntariamente em participar desse estudo e sei que poderei desistir da participação a qualquer momento.

Vila Velha/ES, ___/___/_____

Participante

Lorena Santos Ricardo
Pesquisadora responsável - (28) 9.9959-7777

Apêndice F

Critérios de análise das respostas nos aspectos da Noção de Justiça

As tabelas a seguir apresentam os critérios de análise das respostas referentes aos seis aspectos da NJ (Tabelas F1 a F6).

TABELA F 1

Critérios de análise do Aspecto 1 da NJ – Representação de Justiça

Perguntas	Critérios de análise	Pontuação
1a, 1b.	a. Argumentos Circulares	0
Compreensão sobre Justiça		
	b. Condutas que estão em conformidade com ordens recebidas dos adultos.	1
	c. Recompensa e punição distribuídas segundo cada conduta.	2
	d. Condutas que estão em conformidade com a igualdade.	3
1, 1a.	e. Direitos assegurados a todos, indistintamente, por regras/leis.	4
	f. Preocupação relacionada à sociedade adulta e condutas morais.	5
	g. Direitos, deveres e consequências pensados em função da situação particular de cada um.	6
Compreensão sobre Injustiça		
	h. Condutas contrárias às ordens recebidas dos adultos.	2
1b	i. Condutas contrárias às regras e/ou leis destinadas a todos.	4
	j. Injustiças relativas à sociedade adulta.	6
Noções de Justiça		
	k. Justiça Retributiva.	2
1, 1a, 1b.	l. Justiça Distributiva.	4
	m. Justiça por Equidade.	6

TABELA F 2

Critérios de análise do Aspecto 2 da NJ – Justiça Retributiva

Perguntas	Critérios de análise	Pontuação
2a, 3a.	a. Argumentos Circulares	0
Compreensão das sanções apresentadas na história		
Menos Justas		
2, 2a.	b. Sanção é substituída por pedido de explicação e/ou repreensão verbal/ o castigo foi merecido, deveria ser pior.	1
	c. Sanções restitutivas.	2
	d. Sanções que consistem em fazer à criança exatamente o que ela própria fez / priva a criança daquilo que gosta.	3
	e. Sanções que apelam apenas à consequência direta e material dos atos.	4
	f. Sanções expiatórias destinadas a evitar a reincidência/ não são restitutivas.	5
	g. Sanções expiatórias que infligem um sofrimento qualquer e arbitrário.	6
Mais Justas/ Propostas como mais justas às apresentadas		
3, 3a, 4, 4a.	h. Sanções expiatórias que infligem um sofrimento qualquer e arbitrário.	1
	i. Sanções expiatórias destinadas a evitar a reincidência	2
	j. Sanções que apelam apenas à consequência direta e material dos atos.	3
	k. Sanções que consistem em fazer à criança exatamente o que ela própria fez.	4
	l. Sanções restitutivas.	5
	m. Sanção é substituída por pedido de explicação e/ou repreensão verbal	6
Noções de Justiça		
2a, 3a, 4a.	n. Justiça Retributiva.	2
	o. Justiça Distributiva.	4
	p. Justiça por Equidade.	6
Consideração do contexto psicológico		
2a, 3a, 4a.	q. Considera sentimentos provocados pela situação e/ou a necessidade de responsabilizar-se/desculpar-se e/ou a intencionalidade.	6

TABELA F 3

Critérios de análise do Aspecto 3 da NJ – Responsabilidade Coletiva e Comunicável

Perguntas	Critérios de análise	Pontuação
5a, 6a.	a. Argumentos Circulares	0
Compreensão sobre a necessidade de sanção.		
	b. A sanção é indispensável à falta, mesmo que atinja inocentes.	1
	c. A sanção coletiva é obrigatória uma vez que são todos culpados.	2
	d. A sanção coletiva visa descobrir/atingir o culpado.	3
5, 5a, 6, 6a.	e. Não é preciso punir uma vez que não se conhece o culpado/ punir inocentes é mais injusto que a impunidade ao culpado.	4
	f. A sanção é admitida uma vez que o grupo decidiu ser solidário.	5
	g. A sanção coletiva é cabível, mas não tem em si nada de obrigatório ou justo.	6
Compreensão sobre a responsabilidade e a comunicabilidade		
	h. Não há comunicabilidade da falta.	1
	i. A responsabilidade é geral.	2
5, 5a, 6, 6a.	j. A responsabilidade é individual.	3
	k. A comunicabilidade da falta é vista de forma hostil.	4
	l. A comunicabilidade da falta é considerada.	5
	m. A responsabilidade é coletiva.	6
Análise da Contraposição		
	n. Mantem resposta heterônoma.	2
CP 1.2	o. Mantem uma resposta intermediária ou muda de resposta.	4
	p. Mantem resposta autônoma.	6
Noções de Justiça		
	q. Justiça Retributiva.	2
5a, 6a.	r. Justiça Distributiva.	4
	s. Justiça por Equidade.	6
Consideração do contexto psicológico		
5a	t. Considera os sentimentos do autor do delito em função de uma (possível) sanção coletiva.	6

TABELA F 4 (continua)

Critérios de análise do Aspecto 4 da NJ – Justiça Imanente

Perguntas	Critérios de análise	Pontuação
7a, 8a, 10a, 11a, 12a.	a. Argumentos Circulares	0
Compreensão sobre o roubo		
	b. A transgressão à lei/reprovabilidade do ato é o critério mais relevante. É passível de punição.	2
7, 7a, 7b, 7c, 8, 8a.	c. O prejuízo material é o critério mais relevante. O ato é reprovado em função das alternativas possíveis.	4
	d. Considera a responsabilidade subjetiva do autor ao analisar o delito.	6
Compreensão sobre sanções automáticas x acaso mecânico		
	e. Crença em sanções automáticas	1
	f. Contradição não é percebida	2
9, 10, 10a, 11, 11a.	g. Contradição é percebida	3
	h. Tentativa de conciliar a crença na sanção automática e no acaso mecânico	4
	i. Não apresenta reflexões espontâneas sobre sanções automáticas	5
	j. Crença no acaso mecânico	6
Compreensão sobre os eventos apresentados na história		
	k. O que acontece de pior é o que causa dano físico.	1
	l. O que acontece de ruim é entendido como necessário e evita reincidência.	2
	m. Ambos os eventos são discutidos e o pior é aquele que causa dano físico.	3
12, 12a.	n. O dano físico é compreendido como irrelevante diante de uma punição aplicada por um adulto/lei.	4
	o. O que acontece de pior é o que impossibilita a avaliação da situação particular.	5
	p. O que acontece de pior é o que causa dano moral.	6
Análise da Contraposição		
	q. Mantem resposta heterônoma.	2
CP 1.3	r. Mantem uma resposta intermediária ou muda de resposta.	4
	s. Mantem resposta autônoma.	6
Noções de Justiça		
	t. Justiça Retributiva	2
8, 8a, 9, 10, 10a, 11, 11a.	u. Justiça Distributiva	4
	v. Justiça por Equidade	6

TABELA F 4 (continua)

Critérios de análise do Aspecto 4 da NJ – Justiça Imanente

Perguntas	Critérios de análise	Pontuação
Consideração do contexto psicológico		
7a, 7b, 7c, 8a, 9, 10a, 11a, 12, 12a.	w. Considera os sentimentos provocados pela situação e/ou a intencionalidade no delito.	6

TABELA F 5

Critérios de análise do Aspecto 5 da NJ – Justiça Retributiva e Justiça Distributiva

Perguntas	Critérios de análise	Pontuação
13a, 14a.	a. Argumentos Circulares	0
Compreensão sobre a igualdade x retribuição		
	b. A necessidade da retribuição prevalece a ponto que a questão da igualdade não se coloca.	2
13, 13a, 14, 14a.	c. Embora perceba a necessidade de igualdade, a retribuição é admitida como necessária.	4
	d. A questão da igualdade se impõe mesmo depois que os dados em confronto são analisados.	6
Análise da Contraposição		
CP 1.4	e. Mantem resposta heterônoma.	2
	f. Mantem uma resposta intermediária ou muda de resposta.	4
	g. Mantem resposta autônoma.	6
Noções de Justiça		
	h. Justiça Retributiva	2
13a, 14a.	i. Justiça Distributiva	4
	j. Justiça por Equidade	6
Consideração do contexto psicológico		
13a, 14a.	k. Considera responsabilidades e/ou sentimentos provocados pela situação.	6

TABELA F 6

Critérios de análise do Aspecto 6 da NJ – Igualdade e Autoridade

Perguntas	Critérios de análise	Pontuação
15a, 16a, 17a, 18a, 19a.	a. Argumentos Circulares	0
Compreensão sobre a autoridade x obediência		
	b. A autoridade do adulto é reconhecida em sua função de prover e cuidar. A obediência é obrigatória e traz benefícios.	1
	c. Ao adulto é atribuído o conhecimento do que é melhor, sua ordem é considerada justa e deve ser obedecida sempre.	2
15, 15a, 15b, 15c, 16, 16a, 18, 18a, 19, 19a.	d. A ordem do adulto é vista como injusta e deve ser obedecida apenas em função de sua autoridade.	3
	e. Há primazia da igualdade sobre a obediência e a complacência.	4
	f. A ordem do adulto é vista como injusta e passível de obediência por complacência ou desobediência por ferir princípios éticos/morais.	5
	g. A desobediência é necessária quando a ordem do adulto impede o exercício da autonomia. A ajuda voluntária visa o bem comum e tem primazia à simples justiça ou à obediência obrigada.	6
Compreensão sobre a igualdade		
16, 16a, 17, 17a.	h. Apenas quando não está em conflito com a autoridade que a ideia de igualdade intervém.	2
	i. A ideia de igualdade intervém acima de qualquer outra consideração.	4
	j. A igualdade é considerada em função da situação de cada indivíduo (equidade)	6
Noções de Justiça		
17a, 18a, 19.a.	k. Justiça Retributiva.	2
	l. Justiça Distributiva.	4
	m. Justiça por Equidade.	6
Consideração do contexto psicológico		
16, 16a, 17a, 18a, 19a.	n. Considera sentimentos, responsabilidades e consequências.	6

Apêndice G

Critérios de análise das respostas nos aspectos da Noção de Deus

As tabelas a seguir apresentam os critérios de análise das respostas referentes aos quatro aspectos da ND (Tabelas G1 a G4).

TABELA G 1

Critérios de análise do Aspecto 1 da ND – Representação de Deus

Perguntas	Critérios de análise	Pontuação
22a, 23a, 24a.	a. Argumentos Circulares	0
Características divinas		
	b. Descreve Deus apenas com características antropomórficas. Delimita o sexo masculino com base em livros/filmes/desenhos religiosos.	2
20, 21, 21a, 22, 22a.	c. Apresenta características antropomórficas e referenciais a traços morais. Podendo-se atribuir ambos os sexos à divindade.	4
	d. Deus é compreendido pessoal e subjetivamente, portanto não lhe é atribuído características antropomórficas, inclusive sexuais.	6
Compreensão das qualidades x defeitos de Deus		
	e. Deus tem apenas qualidades e estas se relacionam aos serviços prestados aos homens.	2
23, 23a, 24, 24a.	f. As qualidades englobam os sentimentos positivos. Os defeitos implicam o não impedir que o mal exista/aconteça ou fazer algo que prejudique o ser humano.	4
	g. As qualidades se referem a traços morais, base para tomada de decisão humana. A perfeição divina é admitida e o ‘defeito’ é atribuído ao homem.	6
Noções de Justiça		
	h. Justiça Retributiva.	2
20, 23a, 24, 24a.	i. Justiça Distributiva.	4
	j. Justiça por equidade.	6

TABELA G 2

Critérios de análise do Aspecto 2 da ND – Relacionamento com Deus

Perguntas	Critérios de análise	Pontuação
25a, 26a, 27a, 28a, 28ca.	a. Argumentos Circulares	0
Interação com Deus		
	b. É impossível devido à distância física (céu) ou por não se vê-lo.	1
	c. É justificada pelo aprendizado. Dá-se de forma concreta e amigável, recebendo cuidado e provisão. Comparada a relacionamentos nos quais o outro realiza atividades religiosas e/ou possui os traços antropomórficos atribuídos a Deus.	2
	d. É impossível uma vez que há dúvida/desconfiança em relação ao que foi aprendido sobre a existência divina ou por Deus ser incomparável.	3
25, 25a, 25b, 26, 26a.	e. Infere vontade divina. É respalda no amor de Deus e envolve as atividades religiosas que realizam. Compara-se a relacionamentos que agregam ajuda/proteção.	4
	f. Infere vontade pessoal em interagir com Deus por meio de orações e meditações. Reflete amor, proximidade e confiança, sendo comparada com relacionamentos que refletem o mesmo.	5
	g. É compreendida como um relacionamento com o meio e comparada com outros que promovem aprendizado, liberdade e reflexão moral.	6
Comunicação com Deus		
	h. É impossível por se tratar de um Ser invisível.	1
	i. Há possibilidade de falar com Deus por meio das orações aprendidas, fazendo pedidos e/ou agradecimentos. A resposta de Deus é concreta ou não pode ser ouvida.	2
	j. A impossibilidade de falar com Deus está vinculada à descrença/desconfiança no que foi aprendido sobre a Sua existência.	3
27, 27a, 28, 28a, 28b, 28c, 28ca.	k. Realiza-se por meio das orações, pensamentos e sentimentos. Versa sobre pedidos e agradecimentos. Deus responde atendendo aos pedidos, suprimindo as necessidades.	4
	l. É mediada por sentimentos e pensamentos, versa sobre assuntos particulares e gratidão. A resposta é 'sentida'.	5
	m. Relaciona-se a uma reflexão sobre atos de bondade/maldade. A resposta é indireta, nos eventos cotidianos, auxílio na tomada de decisões.	6
Noções de Justiça		
25a, 25b, 26a, 27a, 28a, 28b, 28c, 28ca.	n. Justiça Retributiva.	2
	o. Justiça Distributiva.	4
	p. Justiça por Equidade.	6
Consideração do contexto psicológico		
25a, 25b, 28a.	q. Há implicação pessoal nas respostas.	6

TABELA G 3

Critérios de análise do Aspecto 3 da ND – Função divina

Perguntas	Critérios de análise	Pontuação
30a, 31b.	a. Argumentos Circulares	0
Responsabilidade divina		
29.	b. Julgar e aplicar as consequências de cada ato.	1
	c. Ser bom, poderoso, realizar desejos, cuidar dos vivos/mortos e do planeta. Governar/organizar o céu.	2
	d. Amar, proteger e ajudar o homem, tornar sua vida melhor ou servir de explicação e conforto.	3
	e. Por as coisas em marcha, garantir o bom funcionamento do Universo e da sociedade ou provocar e manter bons sentimento.	4
	f. Servir de bússola moral, inspirar pessoas a fazer o bem aos outros, primar pela justiça.	5
	g. Dar o livre arbítrio ao homem ou não há responsabilidade divina por ser o homem responsável por suas escolhas.	6
	Interferência divina	
30, 30a, 30b, 31, 31a, 31b.	h. Objetiva a recompensa ou punição.	1
	i. É material e concreta, mediada por seu poder. Refere-se a cuidado e realização de desejos a fim de trazer benefícios/evitar malefícios. No caso da briga, o próprio Deus a interrompe.	2
	j. Não é admitida uma vez que há dúvida/desconfiança em relação ao que foi aprendido sobre a existência divina ou dá-se por meio de ajuda/proteção e torna a vida melhor. No caso da briga, Deus envia alguém para interrompê-la.	3
	k. Ocorre em acordo com os sentimentos divinos em relação às pessoas e a fé das pessoas em relação a Deus, implica em dar forças para que se alcance de objetivos/supere problemas.	4
	l. Processa-se de forma indireta, como uma reflexão moral auxiliando na tomada de decisões e/ou resolução de conflitos o que torna a pessoa melhor para seu meio social. No caso da briga, os envolvidos são levados a refletir sobre a situação e/ou o próprio comportamento.	5
m. Embora possa permanecer próximo, Deus não interfere, uma vez que a responsabilidade é do homem, por ser livre em suas escolhas.	6	
Noções de Justiça		
29, 30, 30a, 30b, 31, 31a, 31b.	n. Justiça Retributiva.	2
	o. Justiça Distributiva.	4
	p. Justiça por Equidade.	6
Consideração do contexto psicológico		
29, 30, 30a, 30b.	q. Há implicação pessoal nas respostas.	6

TABELA G 4

Critérios de análise do Aspecto 4 da ND – Autoridade Divina

Perguntas	Critérios de análise	Pontuação
32a, 32ca.	a. Argumentos Circulares.	0
Compreensão sobre as regras divinas		
32, 32a, 32b.	b. Deus sabe o que é melhor, portanto estabelece regras essencialmente boas que visam o bem daquele que obedece.	1
	c. Deus prefere abster-se, portanto não há regras divinas.	2
	d. As regras foram elaboradas por homens, não por Deus.	3
	e. Não há regras impostas, mas diretrizes divinas que são boas e servem para o bem de quem obedece.	4
	f. As regras/diretrizes divinas servem como bússola moral e visam o bem comum.	5
	g. Não há regras divinas, o sujeito é responsável por suas próprias ações.	6
	Autoridade divina x obediência	
32c, 32ca.	h. A obediência é obrigatória, gera recompensa divina enquanto a desobediência, punição.	1
	i. A obediência é obrigatória, torna a pessoa melhor e evita problemas, enquanto a desobediência, o oposto.	2
	j. A obediência/desobediência são escolhas que serão julgadas por Deus, a fim de determinar recompensa/punição.	3
	k. A obediência é uma escolha que traz consequências positivas para a pessoa.	4
	l. A obediência é uma escolha que torna a pessoa melhor para o seu meio social.	5
m. A obediência é uma escolha. Toda escolha tem uma consequência que não é, propriamente, divina.	6	
Noções de Justiça		
32, 32a, 32b, 32c, 32ca.	n. Justiça Retributiva.	2
	o. Justiça Distributiva.	4
	p. Justiça por Equidade.	6
Consideração do contexto psicológico		
32b, 32c, 32ca.	q. Considera a vontade/responsabilidade humana.	6

Apêndice H

Exemplo de Pontuação de Respostas (segundo os critérios definidos) e definição de NRA

Na tabela H1 é possível verificar como foram pontuadas as respostas da participante 42 (Cássia, 16 anos) no Aspecto 1 da NJ (Representação de Justiça).

Tabela H 1

Exemplo de pontuação das respostas segundo os critérios estabelecidos na Tabela F1 e definição de NRA

Pergunta	Respostas	Critério	Pontuação
Compreensão sobre Justiça			
1	Acredito que seja algo coerente na sociedade. Coerente é algo real, que não fuja dos princípios dos seres humanos, tipo, pensando na dignidade de cada um, nas condições de saúde de cada um, de educação, de tudo.	Preocupação relacionada à condutas morais.	5
	Que não incomode, não machuque ninguém, nenhuma coisa.	Direitos, deveres e consequências pensados em função da situação particular de cada um.	6
	Que seja julgado como algo bom para todos, da mesma forma.	Condutas que estão em conformidade com a igualdade.	3
		Direitos assegurados a todos, indistintamente, por regras/leis.	4
1a	Acho justo condenar aqueles que roubam e praticam violência contra inocentes, aqueles que não tem nada a ver com os problemas sociais do ladrão.	Recompensa e punição distribuídas segundo cada conduta.	2
Compreensão sobre Injustiça			
1			
1b	Acho injusto condenar um morador de rua que rouba para matar sua fome.	Direitos, deveres e consequências pensados em função da situação particular de cada um.	6
Noções de Justiça			
1	Acredito que seja algo coerente na sociedade. Coerente é algo real, que não fuja dos princípios dos seres humanos, tipo, pensando na dignidade de cada um, nas condições de saúde de cada um, de educação, de tudo.	Justiça por Equidade.	6
	Que seja julgado como algo bom para todos, da mesma forma.	Justiça por igualdade.	4
1a	Acho justo condenar aqueles que roubam e praticam violência contra inocentes	Justiça Retributiva	2
1b	Acho injusto condenar um morador de rua que rouba para matar sua fome.	Justiça por Equidade.	6
			\bar{x} 4,4
			NRA IIB

Apêndice I

Médias obtidas por cada participante nos seis aspectos da NJ e níveis respectivos

Na Tabela H1 é possível verificar as médias (\bar{x}) individuais obtidas em cada aspecto da NJ e os níveis (N) respectivos, bem como a pontuação (P) no INJ e o respectivo nível geral (NG) de cada participante, sendo do 01 ao 20, participantes de 6 anos; do 21 ao 40, participantes de 11 anos e do 41 ao 60, participante de 16 anos.

TABELA I 2 (continua)

Médias obtidas por cada participante nos seis aspectos da NJ e níveis respectivos

Participantes	A 1		A 2		A 3		A 4		A 5		A 6		INJ		
	\bar{x}	N	P	NG											
01	Adriana	1,83	IA	1,25	IA	2,88	IB	2,36	IB	5,43	IIIA	1,81	IA	2,74	IB
02	Alice	1,25	IA	2,86	IB	2,33	IB	2,50	IB	1,71	IA	3,00	IIA	2,37	IB
03	Ana	1,25	IA	4,14	IIB	2,17	IB	2,50	IB	5,14	IIIA	2,93	IIB	3,14	IIA
04	Angélica	2,00	IA	3,71	IIA	2,33	IB	2,42	IB	4,75	IIB	2,24	IB	3,03	IIA
05	Adele	2,00	IA	2,50	IB	3,67	IIA	2,20	IIB	1,71	IA	3,25	IIA	2,65	IB
06	Amanda	2,50	IB	3,71	IIA	2,83	IB	2,53	IB	5,43	IIIA	1,81	IA	3,26	IIA
07	Andrea	1,00	IA	4,56	IIB	2,86	IB	1,85	IA	2,00	IA	1,63	IA	2,32	IB
08	Ângela	3,75	IIA	4,11	IIB	2,67	IB	4,30	IIB	1,71	IA	3,88	IIA	3,58	IIA
09	Anita	4,00	IIB	4,29	IIB	3,00	IIA	2,79	IB	1,71	IA	2,63	IB	3,19	IIA
10	Alana	5,20	IIIA	3,33	IIA	2,25	IB	4,18	IIB	2,88	IB	1,81	IA	3,47	IIA
11	André	1,25	IA	2,83	IB	2,83	IB	2,58	IB	5,43	IIIA	3,18	IIA	3,16	IIA
12	Arthur	2,86	IB	4,00	IIA	3,71	IIA	4,00	IIA	2,00	IB	2,38	IB	3,26	IIA
13	Adolfo	4,40	IIB	4,00	IIA	2,71	IB	4,20	IIB	1,71	IA	3,25	IIA	3,56	IIA
14	Abel	4,40	IIB	2,71	IB	2,83	IB	2,50	IB	1,71	IA	2,35	IB	2,90	IB
15	Adriano	2,50	IB	4,00	IIA	2,17	IB	4,20	IIA	5,43	IIIA	1,73	IA	3,49	IIA
16	Augusto	3,50	IIA	3,63	IIA	2,57	IB	3,00	IIA	1,71	IA	2,40	IB	2,93	IB
17	Alexandre	3,50	IIA	2,71	IB	2,57	IB	5,07	IIIA	5,43	IIIA	2,67	IB	3,89	IIA
18	Afonso	2,60	IB	3,22	IIA	3,50	IIA	1,83	IA	5,43	IIIA	3,11	IIA	3,43	IIA
19	Antônio	2,60	IB	4,00	IIA	3,00	IIA	2,70	IB	2,25	IB	2,75	IB	2,98	IB
20	Apolo	2,17	IB	2,75	IB	3,00	IIA	3,91	IIA	2,00	IB	3,06	IIA	2,95	IB
21	Berenice	4,80	IIB	5,25	IIIA	3,00	IIA	2,64	IB	5,43	IIIA	3,33	IIA	4,27	IIB
22	Bruna	2,14	IB	4,44	IIB	2,57	IB	3,27	IIA	5,00	IIIA	3,78	IIA	3,70	IIA
23	Belisa	2,67	IB	4,00	IIA	3,43	IIA	3,62	IIA	5,43	IIIA	3,82	IIA	4,01	IIB
24	Brenda	3,78	IIA	4,29	IIB	3,55	IIA	3,00	IIA	5,00	IIIA	3,06	IIA	3,95	IIA
25	Bianca	3,00	IIA	4,82	IIB	3,75	IIA	3,15	IIA	5,00	IIIA	3,89	IIA	4,10	IIB
26	Belinda	2,80	IB	3,50	IIA	2,57	IB	2,15	IB	5,43	IIIA	3,44	IIA	3,49	IIA
27	Beatriz	4,43	IIB	5,25	IIIA	3,50	IIA	1,71	IA	5,43	IIIA	4,06	IIA	4,25	IIB

TABELA I 2 (continua)

Médias obtidas por cada participante nos seis aspectos da NJ e níveis respectivos

Participantes	A 1		A 2		A 3		A 4		A 5		A 6		INJ	
	\bar{x}	N	P	NG										
28 Bárbara	2,80	IB	4,67	IIB	2,83	IB	3,76	IIA	5,00	IIIA	1,89	IA	3,62	IIA
29 Brunela	2,83	IB	5,00	IIIA	3,50	IIA	2,55	IB	3,50	IIA	4,33	IIB	3,76	IIA
30 Braiana	3,00	IIA	5,25	IIIA	3,25	IIA	2,50	IB	5,00	IIIA	4,29	IIB	4,05	IIB
31 Bruno	2,60	IB	3,67	IIA	3,50	IIA	4,20	IIB	5,43	IIIA	3,39	IIA	3,98	IIA
32 Belarmino	2,86	IB	4,50	IIB	2,57	IB	3,92	IIA	5,43	IIIA	3,61	IIA	4,01	IIB
33 Benjamin	2,14	IB	4,50	IIB	2,29	IB	1,60	IA	5,43	IIIA	3,12	IIA	3,31	IIA
34 Breno	2,80	IB	4,80	IIB	2,89	IB	4,47	IIB	5,00	IIIA	2,27	IB	3,85	IIA
35 Bento	4,67	IIB	4,86	IIB	3,71	IIA	3,00	IIA	5,00	IIIA	4,65	IIB	4,54	IIB
36 Bernardo	2,60	IB	4,29	IIB	3,50	IIA	4,54	IIB	5,00	IIIA	3,29	IIA	4,04	IIB
37 Bill	2,17	IB	4,40	IIB	5,00	IIIA	2,55	IB	5,43	IIIA	4,00	IIB	4,05	IIB
38 Braz	4,60	IIB	3,67	IIA	2,67	IB	3,58	IIA	5,43	IIIA	3,56	IIA	4,16	IIB
39 Benício	4,43	IIB	4,91	IIB	2,88	IB	5,00	IIIA	3,43	IIA	4,33	IIB	4,39	IIB
40 Bartolomeu	2,63	IB	4,25	IIB	3,50	IIA	4,79	IIB	2,25	IB	4,18	IIB	3,76	IIA
41 Cinara	3,75	IIA	5,00	IIIA	2,71	IB	3,36	IIA	5,43	IIIA	4,00	IIA	4,25	IIB
42 Cássia	4,40	IIB	4,43	IIB	3,30	IIA	3,20	IIA	2,25	IB	4,38	IIB	3,83	IIA
43 Cíntia	4,17	IIB	4,50	IIB	4,63	IIB	5,17	IIIA	5,00	IIIA	5,07	IIIA	5,00	IIIA
44 Cassandra	4,44	IIB	3,75	IIA	3,25	IIA	2,73	IB	5,00	IIIA	4,13	IIB	4,11	IIB
45 Cibele	3,63	IIA	4,67	IIB	2,71	IB	3,55	IIA	4,13	IIB	3,41	IIA	3,86	IIA
46 Carol	2,50	IB	4,50	IIB	3,89	IIA	4,15	IIB	5,00	IIIA	4,00	IIA	4,18	IIB
47 Camila	5,75	IIIB	2,57	IB	3,09	IIA	4,14	IIB	5,00	IIIA	4,44	IIB	4,48	IIB
48 Carla	4,57	IIB	4,00	IIA	3,71	IIA	3,40	IIA	5,25	IIIA	4,00	IIA	4,38	IIB
49 Catarina	4,14	IIB	5,14	IIIA	2,25	IB	3,06	IIA	5,43	IIIA	4,29	IIB	4,28	IIB
50 Cátia	4,67	IIB	5,13	IIIA	4,67	IIB	5,10	IIIA	5,43	IIIA	3,93	IIA	5,04	IIIA
51 Clementino	5,00	IIIA	4,00	IIB	3,73	IIA	5,36	IIIA	5,33	IIIA	3,88	IIA	4,82	IIB
52 Caio	4,00	IIA	5,00	IIIA	3,63	IIA	5,00	IIIA	5,43	IIIA	3,41	IIA	4,62	IIB
53 Cássio	4,40	IIB	4,25	IIB	3,71	IIA	3,18	IIA	5,43	IIIA	4,59	IIB	4,49	IIB
54 Carlos	3,67	IIA	4,00	IIA	3,75	IIA	4,70	IIB	3,43	IIA	4,59	IIB	4,23	IIB
55 César	2,20	IB	4,50	IIB	2,57	IB	4,82	IIB	4,57	IIB	4,24	IIB	4,01	IIB
56 Calebe	4,17	IIA	5,13	IIIA	3,56	IIA	3,56	IIA	5,43	IIIA	3,69	IIA	4,45	IIB
57 Camilo	4,83	IIB	5,30	IIIA	2,86	IB	5,36	IIIA	5,33	IIIA	4,07	IIB	4,89	IIB
58 Cristiano	5,00	IIIA	4,33	IIB	3,50	IIA	5,67	IIIB	1,71	IA	3,61	IIA	4,18	IIB
59 Cleber	5,20	IIIA	4,67	IIB	3,42	IIA	4,60	IIB	3,86	IIA	4,50	IIB	4,62	IIB
60 Charles	4,43	IIB	5,00	IIIA	3,67	IIA	5,77	IIIB	4,86	IIB	3,25	IIA	4,71	IIB

Apêndice J

Médias obtidas por cada participante nos quatro aspectos da ND e níveis respectivos

Na Tabela II é possível constatar as médias (\bar{x}) individuais obtidas em cada aspecto da ND e o nível (N) respectivo, bem como a pontuação (P) no IND e o respectivo nível geral (NG) de cada participante, sendo do 01 ao 20, participantes de 6 anos; do 21 ao 40, participantes de 11 anos e do 41 ao 60, participante de 16 anos.

TABELA J 1 (continua)

Médias obtidas por cada participante nos quatro aspectos da ND e níveis respectivos

Participante	A 1		A 2		A 3		A 4		IND	
	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	P	NG
01 Adriana	2,00	IA	2,92	IB	2,20	IB	1,29	IA	2,27	IB
02 Alice	2,36	IB	2,57	IB	2,29	IB	1,25	IA	2,29	IB
03 Ana	2,20	IB	3,17	IIA	2,00	IA	1,13	IA	2,29	IB
04 Angélica	2,00	IA	1,82	IA	2,38	IB	1,25	IA	2,02	IB
05 Adele	2,50	IB	4,18	IIB	2,38	IB	1,75	IA	2,92	IB
06 Amanda	3,00	IIA	2,36	IB	2,82	IB	1,29	IA	2,56	IB
07 Andrea	2,17	IB	2,55	IB	3,00	IIA	1,22	IB	2,43	IB
08 Ângela	2,60	IB	1,82	IA	2,09	IB	1,22	IA	2,09	IB
09 Anita	2,67	IB	2,55	IB	3,00	IIA	3,13	IIA	3,10	IIA
10 Alana	2,75	IB	3,21	IIA	3,00	IIA	1,29	IA	2,77	IB
11 André	2,25	IB	4,42	IIB	2,63	IB	1,75	IA	2,99	IB
12 Arthur	2,00	IA	2,91	IB	2,44	IB	2,00	IA	2,54	IB
13 Adolfo	2,00	IA	2,45	IB	4,13	IIB	5,2	IIIA	3,82	IIA
14 Abel	2,50	IB	2,73	IB	3,00	IIA	2,5	IB	2,93	IB
15 Adriano	2,00	IA	2,33	IB	2,33	IB	1,29	IA	2,16	IB
16 Augusto	3,56	IIA	2,33	IB	3,00	IIA	1,63	IA	2,84	IB
17 Alexandre	2,25	IB	2,83	IB	3,78	IIB	1,5	IA	2,83	IB
18 Afonso	2,22	IB	4,00	IIA	3,38	IIA	1,2	IA	2,93	IB
19 Antônio	2,22	IB	1,78	IA	2,78	IB	2,8	IB	2,63	IB
20 Apolo	2,22	IB	2,18	IB	2,00	IA	2,00	IA	2,28	IB
21 Berenice	2,60	IB	3,88	IIA	2,71	IB	5,25	IIIA	3,96	IIA
22 Bruna	3,33	IIA	3,75	IIA	3,33	IIA	2,14	IB	3,40	IIA
23 Belisa	3,00	IIA	4,13	IIB	3,89	IIA	2,67	IB	3,72	IIA
24 Brenda	3,50	IIA	3,71	IIA	4,22	IIB	3,67	IIA	4,12	IIB

TABELA J 1 (continua)

Médias obtidas por cada participante nos quatro aspectos da ND e níveis respectivos

Participante	A 1		A 2		A 3		A 4		IND	
	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	P	NG
25 Bianca	4,18	IIB	3,71	IIA	3,82	IIA	5,5	IIIA	4,70	IIB
26 Belinda	3,50	IIA	4,36	IIB	3,08	IIA	2,18	IB	3,54	IIA
27 Beatriz	3,40	IIA	4,25	IIB	4,17	IIB	5,5	IIIA	4,75	IIB
28 Bárbara	4,60	IIB	4,15	IIB	3,00	IIA	1,45	IA	3,53	IIA
29 Brunela	4,36	IIB	4,69	IIB	3,45	IIA	3,57	IIA	4,35	IIB
30 Braiana	3,23	IIA	4,00	IIA	4,50	IIB	4,55	IIB	4,46	IIB
31 Bruno	2,67	IB	3,83	IIA	2,40	IIB	1,33	IA	2,75	IB
32 Belarmino	3,50	IIA	4,14	IIB	3,56	IIA	2,9	IB	3,83	IIA
33 Benjamin	3,20	IIA	3,85	IIA	3,83	IIA	2,11	IA	3,52	IIA
34 Breno	5,11	IIIA	3,44	IIA	3,14	IIA	3,75	IIA	4,17	IIB
35 Bento	3,11	IIA	3,92	IIA	3,75	IIA	3,44	IIA	3,88	IIA
36 Bernardo	5,50	IIIA	4,60	IIA	3,86	IIB	5,5	IIIA	5,28	IIIA
37 Bill	2,75	IIB	4,33	IIB	3,11	IIA	3,67	IIA	3,78	IIA
38 Braz	4,00	IIB	4,17	IIB	3,38	IIA	5,43	IIIA	4,63	IIB
39 Benício	4,67	IIB	4,57	IIB	5,57	IIIB	4,88	IIB	5,38	IIIA
40 Bartolomeu	4,91	IIB	4,17	IIB	4,17	IIB	4,71	IIB	4,88	IIB
41 Cíara	4,89	IIB	5,17	IIIA	4,50	IIB	4,33	IIB	5,13	IIIA
42 Cássia	3,33	IIA	5,27	IIIA	4,67	IIB	3,43	IIA	4,55	IIB
43 Cíntia	5,67	IIIB	4,95	IIB	4,73	IIB	5	IIIA	5,52	IIIB
44 Cassandra	4,00	IIA	5,08	IIIA	4,38	IIB	3,67	IIA	4,65	IIB
45 Cibele	5,20	IIIA	4,62	IIB	4,58	IIB	4,64	IIB	5,17	IIIA
46 Carol	5,56	IIIB	4,67	IIB	3,69	IIA	4,67	IIB	5,03	IIIA
47 Camila	4,78	IIB	3,08	IIA	5,29	IIIA	5,5	IIIA	5,11	IIIA
48 Carla	5,20	IIIA	5,00	IIIA	2,30	IB	3	IIA	4,15	IIB
49 Catarina	4,50	IIB	5,42	IIIA	3,75	IIA	3,64	IIA	4,68	IIB
50 Cátia	4,67	IIB	4,77	IIB	4,70	IIB	5,3	IIIA	5,30	IIIA
51 Clementino	5,33	IIIA	5,17	IIIA	2,25	IB	5,13	IIIA	4,82	IIB
52 Caio	5,09	IIIA	4,86	IIB	3,33	IIA	3,63	IIA	4,56	IIB
53 Cássio	5,56	IIIB	4,86	IIB	4,29	IIB	5,5	IIIA	5,49	IIIA
54 Carlos	5,33	IIIA	5,40	IIIA	4,40	IIB	3,89	IIA	5,14	IIIA
55 César	5,40	IIIA	5,42	IIIA	4,38	IIB	4,17	IIB	5,24	IIIA

TABELA J 1 (continua)

Médias obtidas por cada participante nos quatro aspectos da ND e níveis respectivos

Participante	A 1		A 2		A 3		A 4		IND	
	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	P	NG
56 Calebe	4,83	IIB	4,46	IIB	4,62	IIB	5,25	IIIA	5,22	IIIA
57 Camilo	5,11	IIIA	5,08	IIIA	3,83	IIA	4,86	IIB	5,12	IIIA
58 Cristiano	6,00	IIIB	4,67	IIB	3,36	IIA	4	IIA	4,86	IIB
59 Cleber	4,80	IIB	5,15	IIIA	3,14	IIA	5,13	IIIA	4,94	IIB
60 Charles	5,64	IIIB	4,42	IIA	4,25	IIA	4,38	IIA	5,06	IIIA

Apêndice L

Comparação entre o INJ e no IND e níveis gerais respectivos

A Tabela J1 apresenta a pontuação obtida por cada participante no INJ (e o NGNJ respectivo), bem como a pontuação no IND (e O NGND respectivo), sendo que: do 01 ao 20 são os participantes do de 6 anos; do 21 ao 40, de 11 anos e de 41 ao 60, participantes de 16 anos.

TABELA L 1 (continua)

Pontuação individual no INJ e no IND e nível geral respectivo

Participantes	INJ	NGNJ	IND	NGNJ
01 Adriana	2,74	IB	2,27	IB
02 Alice	2,37	IB	2,29	IB
03 Ana	3,14	IIA	2,29	IB
04 Angélica	3,03	IIA	2,02	IB
05 Adele	2,65	IB	2,92	IB
06 Amanda	3,26	IIA	2,56	IB
07 Andrea	2,32	IB	2,43	IB
08 Ângela	3,58	IIA	2,09	IB
09 Anita	3,19	IIA	3,10	IIA
10 Alana	3,47	IIA	2,77	IB
11 André	3,16	IIA	2,99	IB
12 Arthur	3,26	IIA	2,54	IB
13 Adolfo	3,56	IIA	3,82	IIA
14 Abel	2,90	IB	2,93	IB
15 Adriano	3,49	IIA	2,16	IB
16 Augusto	2,93	IB	2,84	IB
17 Alexandre	3,89	IIA	2,83	IB
18 Afonso	3,43	IIA	2,93	IB
19 Antônio	2,98	IB	2,63	IB
20 Apolo	2,95	IB	2,28	IB
21 Berenice	4,27	IIB	3,96	IIA
22 Bruna	3,70	IIA	3,40	IIA
23 Belisa	4,01	IIB	3,72	IIA
24 Brenda	3,95	IIA	4,12	IIB

TABELA L 1 (continua)

Pontuação individual no INJ e no IND e nível geral respectivo

Participantes	INJ	NGNJ	IND	NGNJ
25 Bianca	4,10	IIB	4,70	IIB
26 Belinda	3,49	IIA	3,54	IIA
27 Beatriz	4,25	IIB	4,75	IIB
28 Bárbara	3,62	IIA	3,53	IIA
29 Brunela	3,76	IIA	4,35	IIB
30 Braiana	4,05	IIB	4,46	IIB
31 Bruno	3,98	IIA	2,75	IB
32 Belarmino	4,01	IIB	3,83	IIA
33 Benjamin	3,31	IIA	3,52	IIA
34 Breno	3,85	IIA	4,17	IIB
35 Bento	4,54	IIB	3,88	IIA
36 Bernardo	4,04	IIB	5,28	IIIA
37 Bill	4,05	IIB	3,78	IIA
38 Braz	4,16	IIB	4,63	IIB
39 Benício	4,39	IIB	5,38	IIIA
40 Bartolomeu	3,76	IIA	4,88	IIB
41 Cínara	4,25	IIB	5,13	IIIA
42 Cássia	3,83	IIA	4,55	IIB
43 Cíntia	5,00	IIIA	5,52	IIIB
44 Cassandra	4,11	IIB	4,65	IIB
45 Cibele	3,86	IIA	5,17	IIIA
46 Carol	4,18	IIB	5,03	IIIA
47 Camila	4,48	IIB	5,11	IIIA
48 Carla	4,38	IIB	4,15	IIB
49 Catarina	4,28	IIB	4,68	IIB
50 Cátia	5,04	IIIA	5,30	IIIA
51 Clementino	4,82	IIB	4,82	IIB
52 Caio	4,62	IIB	4,56	IIB
53 Cássio	4,49	IIB	5,49	IIIA
54 Carlos	4,23	IIB	5,14	IIIA
55 César	4,01	IIB	5,24	IIIA
56 Calebe	4,45	IIB	5,22	IIIA

TABELA L 1 (continua)

Pontuação individual no INJ e no IND e nível geral respectivo

Participantes	INJ	NGNJ	IND	NGNJ
57 Camilo	4,89	IIB	5,12	IIIA
58 Cristiano	4,18	IIB	4,86	IIB
59 Cleber	4,62	IIB	4,94	IIB
60 Charles	4,71	IIB	5,06	IIIA