

**HISTÓRIAS E DILEMAS MORAIS COM CRIANÇAS: INSTRUMENTO PARA
PESQUISADORES E EDUCADORES**

STORIES AND MORAL DILEMMAS WITH CHILDREN: TOOL
FOR RESEARCHERS AND EDUCATORS

Rosana Akemi Kawashima¹
Raul Aragão Martins²
Patrícia Unger Raphael Bataglia³

Resumo

O objetivo do presente artigo é discutir o uso de histórias-estímulo e dilemas morais como instrumentos de coleta de dados sobre o tema do desenvolvimento do juízo moral. Em estudos com o enfoque teórico da Psicologia do Desenvolvimento Moral, apoiado nos estudos de Jean Piaget e de Lawrence Kohlberg, as histórias-estímulo têm sido o instrumento mais utilizado com crianças pequenas e os dilemas morais têm sido mais empregados com adolescentes e adultos. Diante disso, discute-se o histórico do método clínico criado por Jean Piaget (no intuito de apreender o curso do pensamento da criança), o debate de dilemas morais proposto por Lawrence Kohlberg, a construção de histórias-estímulo e a estrutura interna dos dilemas morais, assim como parâmetros para educadores utilizarem histórias e dilemas morais no intuito de aprimorar as discussões morais existentes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Histórias. Psicologia do Desenvolvimento. Educação Infantil.

Abstract

The aim of this paper was to discuss the use of story-stimulus and moral dilemma as tools to collect data about the theme of moral judgment development. In theoretical approach studies of the Psychology of Moral Development, the story-stimulus has been the most used tool with young children and the moral dilemmas has been used with teenagers and adults. Based on that, it was discussed the history of the clinic method created by Jean Piaget (in order to comprehend the course of the children thought) the debate of moral dilemmas proposed by

¹ A autora possui Doutorado em Educação (2013) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. E-mail: rosana_akemi@hotmail.com

² O autor é Doutor (1991) em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas – RJ, Livre-Docente em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2006). Atualmente é professor adjunto do Dept. Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: raul@ibilce.unesp.br

³ A autora possui Doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. E-mail: patriciaurbataglia@gmail.com

Lawrence Kohlberg, the construction of story-stimulus and the internal structure of moral dilemmas, as well as the parameters to educators to employ stories and dilemmas in order to improve the moral discussions present in scholar setting.

Key-words: Stories. Developmental Psychology. Early Childhood Education.

Introdução

Embora sejam mais frequentes pesquisas que utilizam a observação direta e o registro da mesma como instrumento para a coleta de dados com crianças pequenas, os estudos e pesquisas que se interessam em conhecer o que a criança sente, pensa e diz vêm ganhando destaque no cenário científico. Assim, quando se deseja entender o que a criança pensa, como são suas avaliações e concepções, a entrevista tem sido o instrumento mais explorado, principalmente quando não se consegue obter os dados por meio da observação direta (CARVALHO et al, 2004). Na área da Psicologia Moral, responsável pelo estudo dos processos psicológicos que levam o indivíduo a legitimar regras, princípios e valores morais, Jean Piaget (1932/1994) é considerado pioneiro ao trazer o tema da moral para a Psicologia, assim como, ao estudá-la, introduz uma nova forma científica de coleta de dados com crianças. Tem-se também como estudioso renomado na área de Psicologia Moral, o psicólogo americano Lawrence Kohlberg (1992), que elaborou um instrumento de investigação do juízo moral que identifica níveis de desenvolvimento moral, considerado universal.

O interesse do presente artigo consiste em discutir o uso de histórias-estímulo e dilemas morais com crianças, contudo, para se chegar a esse objetivo, inicialmente serão elencados os critérios para a escolha dos instrumentos para coleta de dados e, em seguida, serão analisadas as propostas de Piaget e Kohlberg no desenvolvimento de seus métodos e por último, será discutido o uso de histórias-estímulo e dilemas morais de acordo com os objetivos da pesquisa.

Desse modo, para que se inicie uma pesquisa científica precisa-se saber que se trata de uma investigação sistemática. Segundo Fazenda (1989), alguns critérios precisam ser seguidos, pois:

[...] qualquer que seja o problema, o referencial teórico ou a metodologia empregada, uma pesquisa implica o preenchimento de três requisitos: a) A existência de uma pergunta que se deseja responder; b) A elaboração e descrição de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la; c) A indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida. (FAZENDA, 1989, p. 27).

Portanto, pode-se afirmar que pesquisar significa procurar respostas para alguma pergunta de forma planejada. Assim, o planejamento da coleta das informações, seguindo uma opção metodológica é um processo tão importante para o pesquisador quanto o próprio processo de coleta de dados. Gilbert (1980), interessado na análise do processo de coleta de dados, diz que o processo de análise dos dados depende da análise do processo de coleta, pois os dados não devem ser considerados como independentes do entrevistador, mas sim dependentes dele e de suas inferências. Dessa forma, a qualidade do instrumento de pesquisa para obtenção dos dados está diretamente associada à qualidade dos dados que serão obtidos, e, conseqüentemente, à qualidade dos resultados, à confiabilidade das hipóteses investigadas e das conclusões. Por isso, se o método não for bem planejado, não se tem os dados que deseja.

Machado, Maia e Labegalini (2007) consideram que a construção do instrumento de pesquisa não é uma atividade simples e imediata, pois trata-se de um processo de criação, validação, testes e revisão. Para isso, os autores indicam alguns passos a serem seguidos para a construção de um instrumento de pesquisa: (a) base teórica sobre o que vai ser pesquisado; (b) planejar o instrumento de pesquisa; (c) submeter o instrumento de pesquisa à crítica de juízes especialistas na área; e (d) adequação do instrumento.

Na pesquisa qualitativa à semelhança da pesquisa quantitativa, são necessários alguns estudos a respeito da validade do instrumento. Yin (2004) recomenda que se apure validade de constructo, interna, externa e confiabilidade. A validade de constructo consiste em determinar medidas operacionais corretas para os conceitos que estão sob estudo. A validade interna compreende estabelecer uma relação de causa entre um evento e outro. Para garantir tal validade os protocolos de pesquisa são registrados detalhadamente, o aplicador das entrevistas é o mesmo e a sequência das perguntas é a mesma. A validade externa compreende possibilitar que o estudo possa ser generalizado. Por fim, a confiabilidade compreende operar as etapas do estudo a ponto de que estas possam ser facilmente reproduzidas por outro pesquisador obtendo-se os mesmos resultados. Para Manzini (2003), a avaliação de qualquer constructo exige a análise e estudo criterioso da forma de coleta e

análise de dados, sem os quais não há como garantir que os resultados sejam verdadeiros ou confiáveis e ele entende que, em pesquisas qualitativas, haverá também a interação entre o entrevistador e entrevistado e se esta não acontecer, o entrevistado não irá responder o que o entrevistador deseja. Para fazer a adequação do instrumento, Manzini (2003) indica dois procedimentos: apreciação de juízes externos e a entrevista piloto. A apreciação de juízes externos deve ser escolhida quando se tem um estudioso experiente na área e com afinidade com o tema a ser pesquisado. Outra forma de adequação do instrumento de pesquisa é a entrevista piloto que consiste em entrevistar algumas pessoas, em que é possível verificar o entendimento da mesma e a familiarização do entrevistador com o seu instrumento. (MANZINI, 2003).

1. Histórico do método clínico de Jean Piaget e os dilemas morais de Lawrence Kohlberg

Delval (2002) apresenta detalhadamente o método clínico proposto por Piaget. Primeiramente, convém examinar a origem do termo utilizado. O histórico do termo “clínico”, aproveitado por Piaget, provém da própria história de Piaget na psicologia. Quando Piaget iniciou seus estudos sobre a psicologia infantil, os métodos dominantes tratavam da observação mais ou menos sistemática e dos testes diagnósticos. Piaget iniciou seus estudos em psicologia com Bleuler (psicólogo clínico conhecido por seus estudos sobre doenças mentais), entrando em contato com o trabalho clínico e de diagnóstico. Nessa época, o método clínico servia para diagnosticar doenças, inclusive as dificuldades escolares. Então, Piaget começa uma relação com Simon e Binet, criadores dos testes de inteligência, que introduziram Piaget no uso de testes de raciocínio e sua padronização. A partir desse trabalho e principalmente a partir das discordâncias com o método, que buscava o número de acertos e erros dos sujeitos mais do que entender as razões do fracasso, Piaget começou a traçar o método clínico piagetiano. A partir de conversas abertas com as crianças, Piaget tinha o intuito de descobrir o tipo de raciocínio que utilizavam para resolver os problemas e porque não obtinham bons resultados em suas tarefas. Os estudiosos da época se interessavam

somente pelas respostas dadas e Piaget se interessou pelo caminho que as crianças percorriam para chegar às respostas. (DELVAL, 2002).

É esta a principal característica do método clínico piagetiano: apreender o curso do pensamento das crianças, no qual as justificativas eram muito mais levadas em conta que a própria resposta. Oliveira (1994) acrescenta que a adaptação do método clínico, utilizado pelos psiquiatras e psicólogos, à sua pesquisa, permitiu que Piaget estabelecesse com as crianças um diálogo semelhante às entrevistas clínicas, com o intuito de desvelar o processo de raciocínio subjacente a cada resposta emitida pela criança.

Delval (2002) descreve que o método clínico pode ser empregado para estudar o pensamento e a conduta de qualquer tipo de sujeito, pois ajuda a desvendar como funciona sua mente mediante suas explicações e ações, porém, o método clínico foi mais utilizado e deu melhores resultados no estudo da gênese dos conhecimentos. Nesse caso, o que interessa é o estudo de sujeitos de diferentes idades com a intenção de examinar como o pensamento muda com tempo. Este tipo de método é chamado estudo evolutivo, que pode ser do tipo transversal, do tipo longitudinal ou do tipo longitudinal-transversal/misto. O método transversal consiste em selecionar um número igual de sujeitos de diferentes idades e comparar os grupos. O método longitudinal consiste em escolher um grupo de sujeitos e acompanhá-los e, de tempos em tempos, examiná-los. O método longitudinal-transversal/misto consiste em misturar os dois métodos anteriores. Enfim, o estudo evolutivo permite observar como as ideias se constroem conforme as idades avançam. (DELVAL, 2002).

O método clínico piagetiano passou por algumas modificações, ao longo do tempo, por haver a necessidade de adaptação aos novos problemas e temas que Piaget abordava, por isso, este é dividido em quatro etapas. A primeira etapa abrangeu os trabalhos realizados entre 1920 a 1930, foi o período de elaboração e constituição do método. Tudo começou em seu primeiro livro destinado ao desenvolvimento infantil, “A linguagem e o pensamento na criança” de 1923, quando a intervenção do pesquisador era muito restrita, pois se baseava em observar as conversas das crianças em suas atividades na escola. Em suas obras posteriores, aprofundou um pouco mais suas intervenções com as crianças, como se observou mais tarde quando Piaget abordou problemas mais elaborados e discutiu sobre seu método de pesquisa na obra “A representação do mundo na criança” de 1926. Logo após, em 1927, com a obra “A

causalidade física na criança”, Piaget estudou fenômenos físicos e o método sofreu algumas modificações, pois criou situações concretas em que o sujeito devia explicar o que ocorreu. Este método foi realizado com crianças no estudo das regras de jogos, em sua obra “O julgamento moral na criança”. (DELVAL, 2002).

O segundo período, de 1930 a 1940, foi uma fase de observação crítica, compreendeu as obras: “O nascimento da inteligência na criança” de 1936; “A construção do real na criança” de 1937; e “A formação do símbolo na criança” de 1945. Neste período, Piaget modificou o método por não mais embasar suas pesquisas na entrevista verbal, pois seu estudo foi direcionado à origem da inteligência antes do aparecimento da linguagem, ou seja, ao período sensório-motor. Este período foi marcado pela observação de suas duas primeiras filhas e a aplicação de suas hipóteses, iniciadas e formuladas com suas filhas e aplicadas com seu terceiro filho. Seu intuito foi questionar o sujeito não por meio da linguagem, mas fazê-lo decidir entre duas situações. (DELVAL, 2002).

O terceiro momento, de 1940 a 1955, denominado método clínico e formalização, consistiu no estudo das operações mentais durante a etapa concreta e formal no qual a criança manipulava algum objeto a fim de realizar alguma tarefa. O que mudou foi a problemática e o tipo de sujeitos, por se tratar de problemas concretos e de situações práticas, nos quais Piaget se apoiou muito mais nos materiais e nas ações do sujeito. Piaget chamou esse método de “método crítico”, mas esta denominação não causou efeito, sendo algumas vezes denominado “método clínico-crítico”. O quarto e último período incluiu os estudos a partir de 1955 quando foi criado o *Centre International d'Épistémologie Génétique* que estuda novos problemas utilizando fortemente dados estatísticos, mas o método não foi muito modificado. O quadro 1 exibe de forma resumida essa trajetória. (DELVAL, 2002).

Quadro 1: As Etapas do método clínico em Piaget

Etapa	Obras Principais	Características
Os primeiros esboços Até 1926	A linguagem e o pensamento na criança (1923) O juízo e o raciocínio na criança (1924)	Trabalhos baseados na observação e em pequenas experiências. O método é esboçado, mas ainda não aparece com clareza. Método puramente verbal.
A constituição do método 1926-1932	A representação do mundo na criança (1926) A causalidade física na criança (1927) O juízo moral na criança (1932)	Formulação explícita do método, suas características e suas dificuldades. Método verbal para estudar os conteúdos do pensamento.
O método não-verbal 1932-1940	O nascimento da inteligência na criança (1936) A construção do real na criança (1937) A formação do símbolo na criança (1945)	Aplicação do método a sujeitos que ainda não falam.
Manipulação e formalização 1940-1955	A gênese das quantidades físicas (1941) A gênese do número (1941) Da lógica da criança à lógica do adolescente (1955) Inúmeros estudos sobre a lógica e as operações físicas e matemáticas	O sujeito tem de resolver tarefas mediante sua ação e pede-se a eles explicações do que fazem. A explicação é um complemento da ação.
Desenvolvimentos posteriores A partir de 1955	A gênese das estruturas lógicas elementares (1959) A imagem mental na criança (1966) Memória e inteligência (1968) Monografias do Centre International d'Épistémologie Génétique	Algumas tentativas de voltar a usar dados estatísticos. Poucas variações de fundo.

Fonte: Delval (2002, p. 67).

La Taille (1994) e Delval (2002) abordaram a notória originalidade de Piaget ao utilizar o método clínico com crianças. Para Delval (2002) esse procedimento para a coleta de dados com crianças possibilitou conhecer o mundo social delas, na qual os sujeitos respondiam a perguntas tendo como apoio, para estimular suas respostas, histórias que o entrevistador contava, desenhos ou atividades que deviam realizar. Esses elementos de apoio, como as histórias contadas, foram abordadas por Piaget em sua obra “O juízo moral na criança” de 1932. Neste, contava-se uma história ao sujeito e pedia-se que opinasse sobre a

ação do sujeito da história (DELVAL, 2002). Nesta obra, La Taille (1994) identifica que Piaget estudou de forma científica um tema recorrente da Filosofia e levou-o à Psicologia, indo a campo na busca de dados empíricos e, ainda, iniciou o estudo com crianças, nesta área. Contudo, ao estudar a moral, Piaget (1932/1994) desejava investigar a construção da moralidade humana e por meio do estudo com crianças, pensar a gênese da moralidade.

Ainda nesta mesma obra, Piaget (1932/1994) propôs, inicialmente, uma maneira de estudar o desenvolvimento da moralidade por meio da observação de crianças quando estas jogavam jogos providos de regras, as quais regulavam o desenvolvimento da brincadeira. Piaget (1932/1994) vinculou a capacidade de brincar dentro de uma estrutura de regras e a aquisição das crianças sobre o respeito às regras, tendo em vista um novo nível de compreensão moral. Para ele “toda moral consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser buscada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1994, p. 23). Para alcançar seu objetivo, o autor usou a observação e conversas com crianças em momentos de jogos e fez um levantamento com a própria criança sobre o significado que uma determinada regra e valor para a mesma. Posteriormente, elaborou as entrevistas com duplas de histórias, baseadas nas respostas das próprias crianças. A partir daí as duplas de histórias eram julgadas pelas crianças, de acordo com determinada conduta. Como exemplo destas duplas de histórias, Piaget (1932/1994), no caso do roubo, elaborou uma história, em que o personagem roubava intencionalmente, e em outra história, na qual o personagem roubava sem intenções egoísticas, e perguntava-lhes qual era mais culpado.

Para poder compreender profundamente o respeito da criança pelos mais velhos, Piaget (1932/1994) apresenta-lhes histórias duplas a fim de verificar se a criança leva em consideração a intenção ou o resultado material do ato em situações de roubo, mentira ou acidentes. Em cada caso, eram apresentadas às crianças histórias que estabeleciam um conflito entre consequência e intenções. Nas histórias sobre acidentes, comparava-se um ato acidental ou bem intencionado que provocava um dano material maior, com um ato mal intencionado que acarretava num dano material menor. Nas histórias sobre roubo, comparava-se uma subtração, com motivo altruísta, de um elemento maior e mais caro, com o roubo de um objeto menor, mas com uma motivação egoísta. Nas histórias sobre mentira, se comparava

uma mentira sem intenção de enganar com uma grave distorção da realidade, e uma mentira qualquer com intenção de enganar. Depois de contar cada história, Piaget (1932/1994) pedia para a criança dizer qual era a mais errada e por quê.

Portanto, a teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994) avalia como as crianças pensam e o instrumento inaugurado por ele se intitula “entrevista clínica piagetiana”. É um procedimento que consiste em:

[...] investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras. Dados que muitas vezes o método clínico consiste em conversas com o sujeito, tende a ser identificado frequentemente como um método de entrevista verbal, de puras conversas com as crianças. Contudo, como já assinalamos, isso não é verdade e presume apenas uma visão superficial, visto que a essência do método não está na conversa, mas sim no tipo de atividade do experimentador e de interação com o sujeito. [...] Coloca-se esse sujeito numa situação problemática que ele tem de resolver ou explicar, e observa-se o que acontece [...]. (DELVAL, 2002, p. 67).

Kohlberg (1992), um dos teóricos inspirados nas ideias de Piaget (1932/1994), também se valeu bastante das histórias em seus estudos sobre o juízo moral, nas quais geralmente suscita um conflito entre dois tipos de valor moral. Kohlberg (1992) utilizou a técnica de entrevista clínica de Piaget e adotou um método para obter a classificação dos níveis e estágios de raciocínio moral. O autor utilizou o dilema de Heinz, apresentado a seguir, em todas as suas pesquisas, com adolescentes e adultos, e inclusive o utilizou em pesquisas interculturais, mudando apenas o conteúdo conforme a cultura, mas manteve o dilema básico.

Numa cidade da Europa, uma mulher estava para morrer. Um medicamento descoberto recentemente por um farmacêutico desta cidade poderia salvar lhe a vida. A descoberta deste medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção deste remédio. Heinz, o marido da mulher que estava para morrer, procurou as pessoas conhecidas para que lhe emprestassem o dinheiro e assim poder comprara o medicamento. Conseguiu juntar apenas a metade do dinheiro pedido pelo farmacêutico. Procurou-o então e contou-lhe que a mulher estava para morrer e pediu-lhe para vender o medicamento mais barato. Como alternativa, pediu para deixar levar o medicamento e que pagaria mais tarde a metade do dinheiro que lhe faltava. O farmacêutico lhe responde que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com sua descoberta. Heinz, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento ficou desesperado e pensou em assaltar a farmácia para roubar medicamento para sua mulher. (KOHLEBERG, 1992, p.589, grifos do autor).

Em relação a este dilema (confronto entre o valor da vida e da propriedade privada) a entrevista clínica pode abordar algumas das seguintes questões: a) Está correto Heinz de roubar a farmácia para salvar sua esposa? b) Por quê? c) Se a pessoa que estava para morrer não fosse sua mulher, mas um desconhecido? Heinz procederia da mesma forma? d) É importante que as pessoas façam tudo o que podem para salvar a vida de alguém? Por quê? e) Se você fosse a esposa de Heinz, gostaria que ele fizesse o mesmo por você?

Este método nomeado por Kohlberg (1992) *Moral Judgment Interview* (MJI) envolve a apresentação de dilemas hipotéticos e a solicitação para que o sujeito dê uma solução para tal dilema. Os dilemas morais consistem em narrações que se referem a situações que apresentam uma contraposição de valores que não tem fácil solução, pois é necessário o sujeito optar por entre estes valores. Sendo assim, trata-se de situações que não oferecem uma única solução, obrigando o sujeito a refletir, argumentar e justificar racionalmente a alternativa que lhe parece mais justa. Os critérios de juízo, que levam o sujeito a inclinar-se por uma opção e dar argumentos ao seu favor, dependem do nível de desenvolvimento moral em que se encontram as pessoas envolvidas na discussão. (LOURENÇO, 1992).

Para Kohlberg (1992), o desenvolvimento moral apresenta um componente básico cognitivo estrutural que consiste na capacidade dos indivíduos de fazer juízos e julgamentos morais com base em aspectos argumentativos e justificadores. O desenvolvimento do juízo moral, então, ocorreria por meio de três diferentes níveis de julgamento e para cada nível há a correspondência de dois estágios distintos de moralidade, sendo que o segundo estágio de cada nível é um estágio moralmente mais avançado e cognitivamente mais complexo. Esses sistemas organizados de pensamento formam uma sequência invariável e progressiva, sem retrocesso, de modo que o tipo de raciocínio de um estágio superior inclui o do inferior. (KOHLBERG, 1992).

As teorias de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992) receberam muitas críticas por terem se preocupado somente com a moralidade baseada na justiça, mas o que se pretende neste artigo é frisar a inovação metodológica desses autores e, como disse La Taille (1998) eles continuam sendo referência para o estudo do desenvolvimento moral. Tanto é verdade que muitos estudos e instrumentos baseados nesses autores continuam a ser desenvolvidos e aprimorados. Dentre eles pode-se citar o *Defining Issues Test* (REST, 1986), o DIT, que foi

reformulado conforme o contexto brasileiro por Camino e Luna (1989). O DIT-2 (REST e NAVAEZ, 1998), versão atualizada do DIT, cuja tradução e adaptação ao contexto brasileiro foi realizada por Biaggio, Shimizu e Matinez (2001) e estudado quanto à adequação ao contexto brasileiro por Shimizu (2004). O *Moral Judgement Test*, o MJT, formulado por George Lind (1999) e traduzido e adaptado à realidade brasileira por Bataglia (2001). Enfim, muitos são os estudos que seguem os postulados de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992) teórica e metodologicamente que objetivam avaliar os juízos morais em crianças, adolescentes e adultos. (SHIMIZU, 2005; BATAGLIA, MORAIS, LEPRE, 2010).

2. A construção das histórias-estímulo e dos dilemas morais

De posse dessas argumentações, convém neste momento, para a construção das histórias-estímulo e dos dilemas morais, seguir algumas regras para que os resultados possam ser o mais confiáveis possível. Para a construção de histórias-estímulo, Martins (1986) se baseou em Grueneich (1982) que considera a “análise de gramática de histórias” a mais adequada. Para Martins (1986) a análise de gramática de histórias identifica as maiores categorias informacionais contidas nas histórias usadas em quase todas as pesquisas de julgamento moral. A principal estrutura nesta gramática é o episódio, que envolve uma sequência comportamental, descrita em termos de seis categorias.

A primeira categoria é a “situação” que introduz os atores e especifica a localização física e temporal. A segunda categoria é o “evento iniciante”, que é o evento em que o ator inicia a sequência comportamental. A terceira categoria é a “resposta interna”, resposta esta evocada pelo “evento iniciante”, que pode incluir respostas afetivas, cognições ou metas, e elas motivam ou tornam os atores aptos à realização uma “ação”, que é a quarta categoria, em que o ator age para realizar suas metas, e que resulta numa “consequência direta” (quinta categoria). Finalmente, a “[...] consequência direta causa uma “reação” (sexta categoria) que expressa como o ator ou outro protagonista sente, pensa ou comporta-se em resposta à “consequência direta”. (MARTINS, 1986).

Segundo Martins (1986), a análise gramatical traz duas vantagens, pois primeiro, as categorias e relações representam as estruturas internas cognitivas, ou esquemas que os sujeitos usam para codificar e organizar a informação durante a compreensão da história e,

segundo, é uma ferramenta útil para identificar e classificar as informações implícitas e explícitas nas histórias. (MARTINS, 1986).

Para a elaboração de dilemas com crianças, Puig (1998) explica que é importante apresentar narrações breves acompanhadas ou não de desenhos, vídeo, gibis, fotomontagens, etc., no entanto, deve-se considerar alguns aspectos na elaboração da estrutura dos dilemas:

- a) Estabelecer com clareza o dilema a ser apresentado. Este não deve conter informações irrelevantes ao tema discutido, não deve ser muito longo e deve-se tomar cuidado para não misturar o problema a ser resolvido com outros problemas que não fazem parte do dilema;
- b) Estabelecer o protagonista do dilema. Necessariamente os dilemas devem conter um protagonista, que pode ser uma pessoa ou um determinado grupo, o qual experimenta um conflito de valores em suas vidas. O protagonista é o personagem responsável do dilema. É ele quem deve decidir o que se deve fazer e por qual razão se deve sua escolha;
- c) Indicar uma escolha. A proposta de um dilema exige que o personagem da história escolha uma opção entre pelo menos duas alternativas distintas que estabelecem diferentes consequências. Estas alternativas implicam num conflito moral que supõe valores igualmente defensáveis. Assim, somente é considerado um dilema quando as alternativas ofertadas são consideradas corretas, não pode haver uma alternativa reprovável e outra correta. Portanto, trata-se de apresentar alternativas que são dignas de serem defendidas pelo protagonista. Só assim será mais provável ele experimentar realmente um conflito de valores que convide a uma reflexão mais cuidadosa;
- d) Propor dilemas com temas morais. Se o objetivo é contribuir para o desenvolvimento do juízo moral, os conflitos envolvidos nos dilemas devem ser morais. É evidente que existem muitos outros temas importantes que possam ser discutidos, como por exemplo, o que fazer para resolver o trânsito na cidade ou maneiras interessantes de se gastar a mesada, mas que não são morais, não atendendo aos objetivos deste trabalho. Como exemplo de temas morais que podem ser discutidos, temos as normas sociais, as liberdades civis, o sexo, os problemas relacionados com a vida, as questões referentes à propriedade e aos contratos, etc;

- e) Interrogar o que deveria fazer o protagonista e por quê. Os dilemas centram-se na pergunta: “o que deveria fazer o protagonista do dilema?” e “por quê?”. As perguntas de um dilema não tratam do que a pessoa faria ou do que é mais presumível ser feito, mas do que o personagem faria, ainda que seja uma decisão difícil e pouco provável;
- f) Propor outras perguntas e dilemas alternativos. A fim de auxiliar ou aprofundar as discussões do dilema é conveniente propor que a criança se coloque no lugar dos demais personagens envolvidos no conflito, percebendo os problemas sob diversas perspectivas, levando-a a pensar sobre as consequências de cada decisão e para cada um dos envolvidos, a buscar alternativas para solucionar o conflito, pensar em outros meios para atingir o mesmo objetivo e refletir sobre situações similares ou pessoais (PUIG, 1998).

A estrutura do dilema segue toda a lógica da teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo e, para Piaget (1932/1994), avaliar as respostas do sujeito depende de sua argumentação e como se chegou a ela, sendo assim, não há uma resposta correta, a ética do sujeito depende de suas justificativas racionais que o levaram a inclinar-se por uma opção e dar argumentos a seu favor. Desta forma, Piaget (1932/1994) analisava os critérios de juízo moral de um sujeito segundo seu nível de desenvolvimento moral.

A obra piagetiana e Kohlbergiana inspiradas nos deveres morais relacionou fortemente a ligação entre a razão e o julgamento moral, priorizando o estudo da virtude justiça. Entretanto, Piaget, ao relacionar o desenvolvimento cognitivo ao moral, não deixou de mencionar a influência da afetividade nos juízos morais. Tem-se também Carol Gilligan (1982) que apresentou o conceito de “ética do cuidado”, mostrando a importância dos relacionamentos no julgamento moral. Por isso, o uso dos dilemas inclui não apenas conflitos relacionados à justiça, mas também a outras virtudes.

Segundo La Taille (2009), existem diferentes tipos de virtudes: as morais que são percebidas desde a tenra idade, as que não são morais entre si, mas exercem função para a efetivação de outras, as que dão nascimento a outras e, por fim, há virtudes que não são exigidas, mas dizem respeito a relações interpessoais harmoniosas e respeitadas. Portanto, os dilemas morais não se prestam apenas à pesquisa científica, mas também ao próprio trabalho de desenvolvimento moral que pode ser realizado em quaisquer grupos e ambientes sociais, como escolas e grupos de autoajuda.

Como pôde-se observar a construção e estrutura dos dilemas morais são bem complexas, assim, indaga-se se os dilemas morais podem ser instrumentos aplicados às crianças pequenas. Com sujeitos com idades entre quatro e seis anos e que se encontram na fase do desenvolvimento cognitivo pré-operatório é adequado utilizar um instrumento com dilemas morais? Segundo Lourenço (1992) o método de Kohlberg (1992) possui uma sólida base teórica fundamentando esta metodologia. A teoria de Kohlberg (1992) analisa o raciocínio moral e sua teoria visa entender o modo de julgamento dos adolescentes e adultos. Para ele, os sujeitos julgam por meio de um procedimento racional que os orienta a reflexões sobre questões morais, sendo assim, a cognição ocupa um lugar central à sua teoria. Poderá um procedimento, firmemente embasado no raciocínio formal, ser eficaz com crianças pequenas?

Ramozzi-Chiarottino (1988), Souza (2002, 2003, 2012), La Taille (2006), Tognetta (2009), dentre outros, afirmam que, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não é suficiente para o desenvolvimento moral e ratificam que, para o autor o desenvolvimento cognitivo é importante para o desenvolvimento moral, sob o ponto de vista estrutural, ou seja, a influência do desenvolvimento cognitivo não ocorre tanto no âmbito da quantidade de coisas que o indivíduo sabe ou conhece, mas do modo como ele as sabe e as conhece. “O autor defende a tese da correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos, e recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral” (SOUZA, 2003, p. 54). Ou seja, ele apresenta como a criança constrói sua escala de valores, ideais e sentimentos morais.

Assim, umas das principais proposições de Piaget, ao tratar de afetividade e inteligência, são que a inteligência e a afetividade são indissociáveis, mas de natureza diferente. E também que a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, mas não modifica suas estruturas, sendo somente o elemento energético das condutas (SOUZA, 2002; 2003; 2012). Portanto, ao falar da relação entre afetividade e inteligência, Piaget associa os estágios cognitivos à afetividade, no qual esta funciona como energia das condutas, assim, “as ações, diria ele, originam-se de raciocínios e são sempre impregnados de afetividade”. (TOGNETTA, 2009, p.60).

Diante disso, quando Piaget postula sua teoria do desenvolvimento moral, ele não a desvincula do desenvolvimento intelectual e afetivo, descrevendo-o, basicamente, em 4 tendências do desenvolvimento cognitivo: a) sensório-motor (0 – 2 anos); b) pré-operatório (2 – 7/8 anos); c) operatório-concreto (8 – 11 anos); e d) operatório-formal (12/14 anos em diante) (PIAGET, 1964/2011). E denomina da seguinte forma as tendências do desenvolvimento afetivo: montagens hereditárias, afetos perceptivos, afetos intencionais, afetos intuitivos, afetos normativos e sentimentos ideais. Assim como nas tendências do desenvolvimento cognitivo, as três primeiras tendências do desenvolvimento afetivo correspondem às experiências práticas vivenciadas pela criança e o afeto é, também, organizado pela experiência prática. As tendências dos afetos intuitivos e normativos são organizadas pela razão, por meio de dados da realidade, e a tendência dos sentimentos ideais é organizada pelo pensamento hipotético-dedutivo e pela reflexão livre (PIAGET, 1954).

Retomemos a análise dos dilemas morais como instrumento para crianças pequenas. Nesta fase do desenvolvimento, as crianças de idades entre quatro e cinco anos têm o cognitivo e afetivo se alinhando e elas já são capazes, por meio da noção de permanência do objeto, de escolhê-lo como correspondendo ao que se deseja. É nesta fase, também, que o sentimento de obrigatoriedade tem origem e o adulto exerce sua função mais considerável. Tanto Kohlberg (1992) como Piaget (1932/1994) dizem que o professor é um facilitador das reflexões morais. Muitas vezes a criança se deparará com dilemas morais e o professor é agente capaz de fazê-la refletir para tomar uma decisão, pois ela já é apta para eleger o que lhe interessa e o papel do professor é fazê-la perceber como, em situações morais, ela irá resolver e encontrar uma solução. É na fase pré-operatória que os sentimentos interindividuais procedem, conseqüentemente, o respeito pelos mais velhos, necessário para toda a vida. E é nesse período, também, que o sentimento de obrigação nasce. La Taille (2006) afirma que o sentimento de obrigatoriedade é o que há de comum na moralidade, sentimento esse correspondente ao dever. O dever muitas vezes parece ser uma imposição, mas o autor acredita que pessoas que agem por dever, agem convencidas que, agindo dessa forma, fazem o bem. Assim, no momento em que a criança experimenta esse sentimento, desperta o “senso moral”, pois, segundo La Taille (2006):

[...] do ponto de vista intelectual, é por volta dos 4 e 5 anos que se instala a capacidade de fazer diferença entre as coisas 'que se fazem' e aquelas que 'devem ser feitas', a capacidade portanto, de distinguir normas morais da comunidade em que se vive de outras relacionadas a hábitos e rotinas. Ora, do ponto de vista afetivo, a idade é a mesma. (LA TAILLE, 2006, p.108).

La Taille (2006) continua explicando que os sentimentos ligados ao nascimento do senso moral são: o medo, o amor, a confiança, a simpatia, a indignação e a culpa. Portanto, é pensando nessa origem do senso moral que se acredita que o dilema moral como instrumento se mostra adequado para essa fase do desenvolvimento, pois na fase posterior a esse estágio, a criança irá reviver esses sentimentos e valores, e hierarquizá-los. Portanto, utilizar dilemas morais, como fez Kohlberg (1992), e utilizá-los no formato da entrevista clínica piagetiana com crianças, inaugurado por Piaget (1926, 1932/1994) mostra que elas já estão aptas para resolver dilemas morais e iniciar reflexões sobre a moralidade humana, pois, segundo Vinha (2000), Damon mostra em seu trabalho que as crianças, desde pequenas, a partir dos 4 anos de idade, possuem condições de participar de situações que envolvam conflitos morais, pois são capazes de emitir juízos sobre estes, sendo assim, elas deveriam ser solicitadas a fazê-los nas circunstâncias mais variadas.

Considerações finais

As pesquisas em Psicologia Moral têm utilizado frequentemente as histórias-estímulo e dilemas morais para a coleta de dados com crianças, adolescentes e adultos. Estes instrumentos não somente contribuíram solidamente para que pesquisadores da área avaliassem o juízo moral dos sujeitos, mas também podem ser de grande valia para professores que desejam utilizar esse procedimento, inclusive na Educação Infantil, pois o quanto antes as crianças tomarem consciência dos problemas morais e refletirem sobre eles estarão aptas a entender e a emitir juízos sobre eles.

Diante deste instrumento, os adultos podem avaliar o juízo moral da criança e ajudá-la a avançar para novos estágios do desenvolvimento. Portanto, considera-se que, com a ajuda de seus professores, as crianças podem se tornar, o quanto antes, indivíduos capazes de refletir sobre os acontecimentos em sua volta e tomar decisões sabiamente. Acredita-se também que,

nesta fase do desenvolvimento da criança, o professor exerce o papel primordial no processo de desenvolvimento moral dela, são os adultos que auxiliarão os alunos a se colocar no lugar do outro, a pensar sobre as consequência de seus atos, a ajudá-los a refletir e tomar posições sobre eles, a entender seus sentimentos e os sentimentos dos colegas, etc.

Diante do papel fundamental do professor para o desenvolvimento moral das crianças na escola, finaliza-se este texto, buscando em Oliveira (1994) um modo de os professores utilizarem as histórias-estímulo ou os dilemas morais com crianças pequenas pelo uso de textos da Literatura Infantil, nas quais as condutas dos personagens geram conflitos cognitivos-morais e a oportunidade da discussão diante desses conflitos. Além disso, o uso de textos da Literatura infantil propicia às crianças o julgamento das ações dos personagens de forma afastada da realidade concreta, imediata, sem receio da punição e sem a intenção de ser recompensado. A autora sugere que o professor que trabalhar com os dilemas ou as histórias deve-se pautar por alguns critérios como: a) escolher, ler e estudar com antecedência as histórias que serão contadas às crianças; b) transformar o texto escrito para a linguagem oral; c) buscar recursos pedagógicos para o ato de contar histórias, como a utilização de música, fantoches, etc; d) para a não interrupção deste momento pedagógico por outras pessoas e pelas próprias crianças do grupo, organizar o ambiente de sala de aula e elaborar um cartaz fixado à porta com os dizeres: “Estamos ouvindo história!!!”; e) elaborar regras de conduta, naturalmente, com a participação do grupo; f) conversar antes sobre os personagens; g) relatar os textos com naturalidade, expressando as emoções, pela voz e com um tom de voz definido, ou seja, o timbre de voz varia conforme o personagem e conforme a emoção que deve ser passada, sugerindo os sentimentos dos personagens. Se necessário, repetir a história até as crianças demonstrarem tê-la compreendido; h) pode-se fazer a dramatização da história (com o objetivo de a criança ter a oportunidade de vir a assumir os papéis, vivenciando a perspectiva do personagem e colocando-se no lugar de outrem, sendo-lhe possível, assim, analisar a situação tanto da perspectiva do personagem quanto de sua própria perspectiva); i) após o relato, as crianças recontam a história oralmente, para verificar o grau de compreensão; j) auxiliar as crianças a identificarem todos os pontos de vista dos personagens da história; k) inicia-se o processo de julgamento moral das atitudes dos personagens, fazendo perguntas abertas: “O que você acha que o ‘personagem’ deveria fazer?”, “Por que você acha que essa era a melhor coisa?”, “Se ele fizesse isso, o que aconteceria?”, “Como os outros

‘personagens’ se sentiriam?’, etc; l) ajudar as crianças a esclarecer o seu raciocínio e dos colegas, elaborando questões, apresentando contra-argumentações, demonstrando todas as opiniões e que todas são importantes, levando a refletir sobre suas posições. (OLIVEIRA, 1994; VINHA, 2000).

Desta forma, acredita-se que, ao submeter às crianças aos dilemas morais, os adultos devem seguir os critérios estabelecidos para sua estruturação e exercê-los segundo seus objetivos, para assim, poder obter o sucesso com seu procedimento fazendo a criança avançar em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral satisfatoriamente.

Referências

- BATAGLIA, P. U. R. *A Construção da competência moral e a formação do psicólogo*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.
- BATAGLIA P. U. R., MORAIS A.; LEPRE R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, v.15, n.1, p.25-32, jan./abr., 2010.
- BIAGGIO, A. M. B., SHIMIZU, A. M.; MARTINEZ, T. M. *DIT-2 Opiniões sobre problemas Sociais* - Tradução e Adaptação do Defining Issues Test - 2. Center for the Study of Ethical Development - University of Minnesota, Minneapolis/MN/USA. Autores da versão original: Rest, J.; Narvaez, D., 1998. 2001.
- CAMINO, C.; LUNA, V. *Reformulação e adaptação do Defining Issues Test (DIT)*. In: Congresso Interamericano de Psicologia, 22., 1989, Buenos Aires. Anais ... [S.l.: s.n.], 1989.
- CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A.; PEDROSA, M. I.; COELHO, M. T. O Uso de Entrevistas em Estudos com Crianças. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.9, n.2, p.291-300, mai./ago, 2004.
- DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. (F. Murad, Trad). Porto Alegre, RS: Artmed. 2002.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, SP: Cortez, 1989.
- GILBERT, G. N. Being interviewed: A role analysis. *Social Science Information*, v.19, p. 227-236. 1980.

- GILLIGAN, C. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, 1982.
- GRUENEICH, R. Issues in the developmental study of how children use intention and consequence information to make moral evaluations. *Child Development*, v.53, p.29-43, 1982.
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao Spain: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.
- LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- _____. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- _____. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo, SP: Ática, 1998.
- _____. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. *O Juízo Moral na Criança*. 1994.
- LIND, G. *An introduction to the moral judgment test, MJT*. Disponível em <http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>. 1999.
- LOURENÇO, O. *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.
- MACHADO, L.M.; MAIA, G.Z.A.; LABEGALINI, A.C.F.B. *Pesquisa em Educação: passo a passo*. Marília, SP: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M. A. & OMOTE, S. (Org.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina, v. 1, p.11-25, 2003.
- MARTINS, R. A. *Intenção e Consequência no Julgamento Moral*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.
- OLIVEIRA, A.M. *Literatura infantil e desenvolvimento moral: a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas-SP, 1994.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2011. (Publicação original em 1964)
- _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo, SP: Summus, 1994. (Publicação original de 1932).
- _____. *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*. Recueil des articles parus in: Bulletin de psychologie. 1954.

_____. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan. Trad. Cast. de V. Valls e Anglés: La representación del mundo em el niño. Madrid: Espasa Calpe, 1933. Nueva edición. Madrid: Morata, 1973, 6. edición, 1984. (Publicação original de 1926).

PUIG, J. M. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. (Trad Ana Venice Fuzatto; Revisão técnica Ulisses Ferreira de Araújo). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo, SP: EPU, 1988.

REST, J. *DIT Manual: manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis: University of Minnesota, 1986.

REST, J.,; NARVAEZ, D. *Guide for DIT-2*. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota, 1998.

SHIMIZU, A. M. Os Instrumentos de Medida de Julgamento Moral elaborados com base na Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, ano III, n. 04, maio, 2005.

SHIMIZU, A. M. Defining Issues Test: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.17, n.1, p.5-14, 2004.

SOUZA, M. T. C. C. de. *Afetividade segundo Jean Piaget: contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento*. In: ROSSETTI, C. B.; ORTEGA, A. C. *Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget*. São Paulo, sp: Casa do Psicólogo, 2012.

_____. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V.A.(Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, sp: Summus, 2003.

_____. Cultura, cognição e afetividade: interrelações em diferentes perspectivas. A interação social e os objetos “afetivos” na perspectiva piagetiana de construção do conhecimento. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). *Cultura, cognição e afetividade: sociedade em movimento*. São Paulo, sp: Casa do Psicólogo, 2002.

TOGNETTA, L.R.P. *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VINHA, T.P. *O Educador e a Moralidade Infantil: uma visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, RS: BOOKMAN, 2004.