

Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição

Liana Gama do Vale – Universidade de São Paulo

Heloisa Moulin de Alencar – Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Neste estudo, investigamos, em contexto psicogenético, se, para crianças e adolescentes, a ausência de generosidade é merecedora de punição. Participaram desta pesquisa 30 alunos de uma escola pública de Vitória, ES, com 7, 10 e 13 anos de idade. Realizamos entrevistas individuais baseadas em uma história-dilema sobre a ausência de generosidade. Verificamos que a maioria dos participantes sugeriu a conversa, e não a punição, como consequência da falta de generosidade. Essa resposta predomina nas três faixas etárias, mas a porcentagem correspondente aumenta em função da idade. Os participantes de 7 anos que não optaram pela punição diferenciaram a ausência de generosidade de transgressões merecedoras de castigo, mas apenas os entrevistados de 10 e 13 anos apresentaram características que evidenciam a especificidade dessa virtude. Ressaltamos, portanto, que a generosidade faz parte do universo moral dos participantes, que, embora considerem sua falta digna de reprovação, não indicam a punição como consequência dessa falta.

Palavras-chave: Juízo moral, generosidade, punição.

Moral judgments of children and adolescents on the absence of generosity and punishment

Abstract

In this study we investigated, based on a psychogenetic context, if for children and adolescents the absence of generosity should be punished. Thirty students from a public school in Vitória, ES took part on this research, their ages were seven, ten, and thirteen years old. The participants were individually interviewed based on a story-dilemma about the absence of generosity. We found out that the majority of the participants suggested a talking face to face, and not punishment, when detecting the lack of generosity. This answer is predominant on the three age groups, but the correspondent percentage increases as the age also increase. The seven year old participants, who did not opt for punishment, differentiated the absence of generosity from those that the transgressions deserved punishment, but only the interviewees of ten and thirteen years old showed characteristics which made evident the specification of this virtue. We therefore emphasize that generosity is a part of the moral universe of the participants and that, although considering the lack of it reproachable, do not indicate punishment as a consequence.

Keywords: Moral judgment, generosity, punishment.

Juicios morales de niños y adolescentes sobre ausencia de generosidad y punición

Resumen

En este estudio investigamos, en contexto psicogenético, si para niños y adolescentes la ausencia de generosidad es merecedora de punición. Participaron 30 alumnos de una escuela pública de Vitória, ES, con 7, 10 y 13 años de edad. Realizamos entrevistas individuales basadas en una historia-dilema sobre la ausencia de generosidad. Verificamos que la mayoría de los participantes sugirió la conversación y no la punición, como consecuencia de la falta de generosidad. Esa respuesta predomina en las tres edades, pero el porcentaje correspondiente aumenta en función de la edad. Los participantes de 7 años que no optaron por la punición diferenciaron la ausencia de generosidad de trasgresiones merecedoras de castigo, pero apenas los entrevistados de 10 y 13 años presentaron características que muestran la especificidad de esa virtud. Por lo tanto, resaltamos que la generosidad hace parte del universo moral de los participantes que, pese a que consideran su falta digna de reprobación, no indican la punición como consecuencia de esa falta.

Palabras clave: Juicio moral, generosidad, punición

Introdução

Uma referência indispensável para pesquisadores da área da moralidade é a obra do epistemólogo suíço Jean

Piaget (1994), intitulada *O juízo moral na criança*, que se tornou um clássico da literatura psicológica contemporânea. Para o autor, o desenvolvimento do juízo moral passa por duas grandes fases, a heteronomia e a autonomia.

Na heteronomia, a criança considera moralmente correto todo ato que revela uma obediência às regras impostas pelas figuras adultas. Aqui, tais regras não são elaboradas nem mesmo compreendidas pela criança, já que esta se limita a respeitá-las por medo do castigo ou de perder o amor das pessoas que representam a autoridade. Trata-se, portanto, de uma relação de coação, em que predomina o respeito unilateral. De acordo com Piaget (1994), crianças com idades que variam entre 6 e 10 anos tendem a apresentar uma moral heterônoma.

A partir dos 10 anos, aproximadamente, as crianças começam a apresentar sinais de autonomia. Nessa fase, as relações de coação dão lugar às relações de cooperação, conduzidas pela reciprocidade entre os parceiros. Há predominância do respeito mútuo, fruto de uma igualdade entre os membros no convívio. Nessa fase, as regras não são apenas incorporadas, mas compreendidas e interpretadas a partir de princípios. A criança torna-se capaz de fazer suas próprias avaliações morais, de participar na elaboração das regras e de verificar se elas trazem benefícios para o grupo em que vive.

É importante mencionar, ainda, que Piaget (1994) dedicou parte de seu ensaio sobre a moralidade infantil ao estudo da justiça, investigando dois aspectos dessa noção: a justiça distributiva, caracterizada pela igualdade, e a justiça retributiva, definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. A partir dos resultados encontrados em suas pesquisas, Piaget (1994) estabeleceu três grandes períodos no desenvolvimento da justiça na criança. Abordemos as contribuições do autor no que se refere à justiça retributiva, que é o aspecto que nos interessa no contexto deste trabalho.

No primeiro período, que se estende até por volta dos 7-8 anos de idade, a sanção constitui uma necessidade moral, e o valor da punição é medido pela sua severidade. Assim, a criança tende a optar pela sanção expiatória, cujo conteúdo não possui relação alguma com a natureza do delito. No segundo período, que surge em torno dos 7-8 anos aproximadamente, a criança considera justa apenas a sanção por reciprocidade, isto é, quando há relação entre a natureza da falta e o conteúdo da punição e, também, uma proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta. No terceiro e último período, que tem início em torno dos 11-12 anos, a criança passa a considerar as particularidades atenuantes de cada caso e, assim, não mais sugere a aplicação da mesma sanção para qualquer situação.

No que diz respeito às sanções por reciprocidade, vale acrescentar que Piaget (1994) distingue alguns tipos que variam de acordo com a natureza do ato repreensível. Conheçamos rapidamente cada tipo relatado pelo autor.

O primeiro tipo é caracterizado pela ruptura do elo social, já que a criança que cometeu a falta é excluída, temporária ou permanentemente, de seu grupo. No segundo tipo, trata-se de fazer o autor do delito suportar as conseqüências de seu ato. Nesse caso, Piaget (1994) afirma que a sanção é uma “conseqüência natural” da falta e ressalta que “(...) a sanção dita natural implica a reciprocidade, porque sempre existe a vontade do grupo ou do educador de fazer o culpado compreender que o elo de solidariedade está rompido” (p. 163). A terceira forma de punição por reciprocidade resume-se na privação do culpado daquilo que foi mal usado. Para ilustrar esse terceiro caso, citemos um exemplo do próprio Piaget (1994): “(...) não mais emprestar à criança um livro que ela manchou” (p. 163). No quarto tipo, são incluídas as sanções que consistem em fazer com aquele que cometeu a falta algo semelhante àquilo que ele fez. Piaget (1994) deixa claro que esse tipo de sanção só é legítima quando há uma preocupação em fazer a criança compreender o alcance de sua ação, e não “quando é apenas questão de devolver o mal com o mal” (p. 164). O quinto tipo mencionado pelo autor é a sanção retributiva, que consiste em fazer com que a criança pague, substitua ou conserte um objeto que danificou. Piaget (1994) destaca, ainda, que as crianças mais velhas consideram, muitas vezes, a simples repreensão, não acompanhada de punição, mais eficaz que o castigo. Nesse caso, há uma tentativa de fazer o culpado compreender que rompeu o elo de solidariedade com seu ato.

Assumindo alguns pressupostos básicos de Piaget (1994), Lawrence Kohlberg (1992) elaborou um modelo psicogenético de desenvolvimento moral, contribuindo para a **consolidação desse campo de conhecimento**. Sua teoria postula uma seqüência hierárquica e universal de três grandes estágios: **pré-convencional**, **convencional** e **pós-convencional**. Segundo o autor, no primeiro estágio, a moral é imposta por uma autoridade, e a obediência ocorre para evitar o castigo. Nesse estágio, a criança é incapaz de perceber outros pontos de vista. No estágio convencional, o moralmente certo corresponde a pôr em prática o que é esperado pelas pessoas próximas ao sujeito e a manter a estabilidade social. O pensamento pós-convencional transcende

limites comunitários e sociais e, enfatizando os princípios universais de justiça, é essencial para a formação da cidadania. Nesse último estágio, os direitos humanos são prescritos e atingidos.

Uma das críticas centrais à teoria moral de Kohlberg (1992) pode ser encontrada nos trabalhos da psicóloga americana Carol Gilligan (1982), que propõe a existência de duas orientações morais: a ética do cuidado (*care*), mais presente nos juízos das mulheres; e a ética da justiça, que domina os juízos masculinos. Segundo La Taille (2001), a inclinação moral feminina proposta pela autora estaria atenta às peculiaridades e às necessidades específicas de cada indivíduo e não poderia ser derivada dos direitos do outro como a ética da justiça. De acordo com o mesmo autor, a psicóloga americana ampliou, portanto, o domínio moral para, pelo menos, duas virtudes: a justiça, considerada o carro-chefe da moralidade; e a generosidade, “a virtude típica da ética do cuidado” (La Taille, 2001, p. 93). Mas como podemos definir generosidade? E quais as diferenças entre essa virtude e a justiça?

Comte-Sponville (1995) define generosidade como a virtude do dom. Para o autor, ser generoso é oferecer ao outro algo que não lhe pertence, mas que lhe falta. Comte-Sponville (1995) ressalta, ainda, que quando se é generoso, nada se reivindica, por isso, essa virtude não pode ser objeto de uma lei. Esse desprendimento presente no ato generoso não ocorre na justiça, que tem a reciprocidade como uma de suas características: “(...) faz sentido alguém ao mesmo tempo sentir-se no dever de ser justo e no direito de exigir que o tratem justamente” (La Taille, 2000, p. 116). Na justiça, o auto-interesse, ao lado do interesse pelo outro, está sempre presente: “A lei justa é boa para todos, inclusive para a pessoa que exerce a justiça” (La Taille, 2006b, p. 62). Na generosidade, todavia, apenas o interesse pelo outro está em jogo. Nas palavras de La Taille (2006b): “O ato de generosidade favorece quem é por ele contemplado, não quem age de forma generosa. É por ser a generosidade a inteira dedicação a outrem que digo que ela traduz plenamente o altruísmo.” (p. 62).

No panorama das pesquisas na área da moralidade, há uma predominância do tema dos direitos e deveres e pouca referência a virtudes como a generosidade. La Taille, Souza e Vizioli (2004), ao revisarem a literatura de 1930 a 2003 que versa sobre a relação entre ética e educação e temas relacionados, constataram que a questão da normatividade ainda permanece central nas

pesquisas dessa área. Diante desse quadro, ressaltamos a importância de incluir estudos sobre outras virtudes, além da justiça, no campo das produções científicas sobre a moral, ampliando-o para além do tema dos direitos e deveres. Mas por que, entre tantas virtudes, elegemos a generosidade?

Um importante argumento utilizado por La Taille (2000) em favor de um estudo psicológico de virtudes como a generosidade é a possibilidade de esta desempenhar um papel na gênese da moralidade. La Taille e cols. (1998), a partir da realização de pesquisas sobre as virtudes morais segundo as crianças, constataram que a generosidade faz parte do universo moral infantil. Os autores verificaram que a maioria das crianças julga que alguém que cometeu um ato de injustiça deveria ser punido e dispensa o castigo em uma situação de ausência de generosidade. Os resultados dessa pesquisa destacam a relevância psicológica da generosidade na construção da moral, já que, de acordo com a perspectiva construtivista, as estruturas superiores se alimentam das formas e dos conteúdos das estruturas inferiores. “Vale dizer que podemos levantar a hipótese de que, no caminho para a construção do ideal de justiça, a generosidade (...) desempenha um papel” (La Taille, 2000, p. 118).

A essa primeira hipótese, La Taille (2006a) acrescenta uma outra: “A generosidade não somente é virtude presente no início da gênese da moralidade, como é melhor assimilada e, portanto, integrada à consciência moral, do que a justiça nesta mesma fase do desenvolvimento.” (p. 16). Para testar a referida hipótese, La Taille (2006a) realizou uma pesquisa com crianças de 6 a 9 anos de idade. O autor solicitou aos participantes que atribuíssem sentimentos a personagens injustos e não generosos. Os resultados mostraram que as crianças de 6 anos, em sua grande maioria, atribuem sentimentos positivos ao personagem que comete uma injustiça, já que ele conquistou o que queria com tal ato. As mesmas crianças, no entanto, atribuem sentimentos negativos ao personagem que falta com a generosidade, concebendo o desconforto experimentado por ele. O resultado encontrado nos leva a considerar, portanto, que a generosidade ocupa um lugar diferenciado no universo moral das crianças menores.

Se a generosidade não só já faz parte do universo moral infantil como ocupa um lugar diferenciado nesse universo, torna-se urgente abrir espaço para a sua expressão e favorecer a sua legitimação. Mas o que fazer para que as crianças cultivem a generosidade?

Como promover uma educação moral que aborde essa virtude?

De acordo com a perspectiva construtivista, para planejarmos qualquer proposta de educação moral, precisamos conhecer o processo de desenvolvimento dos alunos com os quais pretendemos trabalhar. Nas palavras de Piaget (1996):

Quaisquer que sejam os fins que se proponha alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se decida adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais se aplique essas técnicas, a questão primordial é a de saber quais são as disponibilidades da criança. Sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda discussão sobre os procedimentos de educação moral resulta estéril (p. 2).

Assim, antes de elaborarmos uma proposta de intervenção que contemple a generosidade, precisamos conhecer o desenvolvimento do juízo moral relacionado a essa virtude em crianças e adolescentes. Caso contrário, corremos o risco de propor algo em um momento inoportuno e de forma inadequada. Assim, o objetivo deste estudo consiste em investigar, em um contexto psicogenético, o lugar da generosidade no universo moral de crianças e adolescentes pelo tema da punição. Inicialmente, pesquisamos que tipo de consequência os participantes sugerem para uma pessoa que não foi generosa para com outra e, em seguida, verificamos se, para estes, a falta de generosidade é merecedora de punição. Aos participantes que indicaram a punição para a falta de generosidade, pesquisamos o tipo de punição sugerido por estes. Aos participantes que não indicaram a punição, averiguamos se, para esses, a ausência da punição deve ser estendida a qualquer tipo de transgressão ou deve ser restrita a uma situação de ausência de generosidade.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 30 alunos de uma escola pública do município de Vitória, ES: 10 alunos de 7 anos, 10 de 10 anos e 10 de 13 anos de idade, igualmente divididos quanto ao sexo.

Instrumento e procedimento

Realizamos entrevistas individuais de acordo com o método clínico proposto por Piaget (s. d.; 1994).

Utilizamos como instrumento uma história-dilema que trazia uma situação escolar em que a falta de generosidade de um aluno é observada por sua professora. Coube a cada participante responder ao que a professora deveria fazer com esse aluno e se a mesma deveria castigá-lo. Vale ressaltar que os personagens da história foram descritos com a mesma idade e o mesmo sexo do aluno entrevistado no momento. Eis a história e as perguntas apresentadas aos participantes:

Marcelo e Pedro têm sete anos de idade e estudam na mesma classe. Um dia, Marcelo estava com a mão machucada e, por isso, não conseguia carregar seu material escolar direito. Sempre deixava um caderno ou um livro cair no chão. Pedro caminhava ao seu lado e percebia a dificuldade de Marcelo para levar o material até a sala de aula, mas não fez nada para ajudá-lo. A professora dos meninos observou tudo de longe. (Versão feminina: Marcela e Patrícia)

- a) O que você acha que a professora deveria fazer com Pedro?
- b) Você acha que a professora deveria castigar Pedro? Por quê?

Em caso de resposta afirmativa à pergunta de letra (b):

- c) Como você acha que a professora deveria castigar Pedro? Por quê?

Em caso de resposta negativa à pergunta de letra (b):

- c) Você acha que a professora não deveria castigar Pedro nessa situação específica ou, em qualquer situação, a professora não deveria castigá-lo? Por quê?

Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra e transcritas. Priorizamos a análise qualitativa dos dados e utilizamos, em termos percentuais, uma referência quantitativa, que nos auxiliou na apresentação e discussão dos resultados. Assim, elaboramos categorias para as respostas e justificativas dos participantes e, em seguida, inserimos os dados em uma planilha do programa estatístico *SPSS for Windows* (1999). Como nosso objetivo está relacionado a um interesse psicogenético, cruzamos as categorias elaboradas com as idades dos participantes da pesquisa.

Resultados e discussão

Ao perguntamos aos participantes o que a professora deveria fazer com o aluno que não foi generoso para com o colega, a maior parte destes (73,3%) respondeu

que a professora deveria conversar com esse aluno. A *conversa* sugerida por tais participantes aproxima-se aqui da simples repreensão, comentada por Piaget (1994) ao discutir o problema da sanção e da justiça retributiva. Vejamos alguns conteúdos que apareceram nesse tipo de resposta.

Há, entre as respostas apresentadas, sugestões de falas da professora destinadas a apontar uma possível ruptura do elo de reciprocidade: “Pegar, dar o livro para ele e falar com ele assim: ‘Olhe, você tem que ajudar o amigo. Ajude porque (...) já pensou você, um dia, ter problema na mão, seus livros ficarem caindo e ninguém te ajudar?’” (Mateus, 13; 5)¹. Muitos participantes recomendam, ainda, que a professora, ao conversar com o aluno, procure saber o motivo da ausência de generosidade dele para com o colega: “Eu acho que ela deveria ter uma conversa com a Patrícia para perguntar: ‘Por que você não ajudou? Por que você, pelo menos, não foi recolher os materiais?’” (Helena, 13; 4).

Vale ressaltar que a maioria dos participantes que optou pela conversa como consequência da falta de generosidade sugeriu que a professora dissesse ao aluno que ele fosse generoso para com seu colega naquele momento: “Deveria chamá-lo num canto e falar para ele ajudar o Marcelo a carregar os livros. Mesmo assim, se a professora falasse e o Pedro não quisesse, eu acho que a professora deveria fazer isso, dar um toque para ele ajudar o Marcelo a carregar as coisas. Poderia falar: ‘Pôxa, por que você não ajudou a carregar?’” (Paulo, 13; 10).

É importante destacar nesses tipos de respostas uma preocupação por parte dos participantes em sugerir uma conversa que, de alguma forma, reparasse o ocorrido, ou seja, levasse o aluno a voltar atrás e manifestar a generosidade para com o colega. Embora continuemos falando de exemplos de repreensão, as respostas dos entrevistados, nesses casos, parecem aproximar-se da sanção por reciprocidade restitutiva, ressaltada por Piaget (1994). Segundo esse autor, esse tipo de sanção consiste em pagar, substituir ou consertar um objeto danificado. Nossos participantes,

aqui, não indicam que a professora deveria fazer o aluno reparar algum objeto (até porque nenhum objeto foi danificado por ele na situação apresentada), mas sugerem que ela deveria, com uma simples conversa, fazer o aluno reparar sua atitude perante um colega que carecia de ajuda.

Apenas 10% dos participantes indicaram a *punição* para a mesma situação. Como exemplo, citamos a resposta de José (7; 2): “Dar um castigo para ele: ficar sem recreio fazendo atividade.” Tais participantes sugerem a sanção expiatória para a falta de generosidade, já que, como podemos notar na fala de José, não há relação alguma entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado (Piaget, 1994).

Mas a que se deve a alta porcentagem de participantes que sugerem a *conversa* como consequência da ausência de generosidade em contraposição à baixa porcentagem de entrevistados que indicam a *punição* para a mesma situação? É importante destacar a relevância da experiência pessoal aqui. Provavelmente, a maioria das crianças não é punida, mas apenas repreendida quando falta com a generosidade.

Vejamos, agora, a distribuição das respostas de acordo com as faixas etárias pesquisadas.

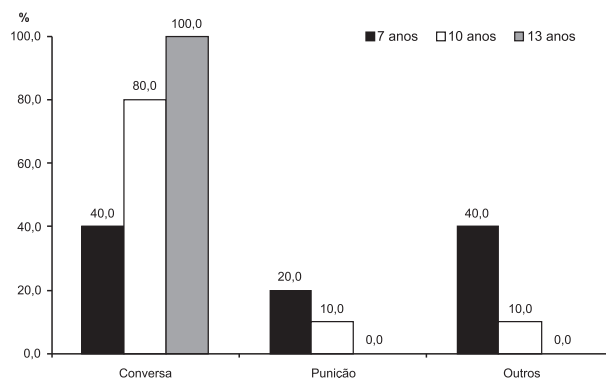


Figura 1. Tipo de consequência para a ausência de generosidade: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.

Como pode ser observado na Figura 1, embora a *conversa* tenha sido a opção mais comum em todas as faixas etárias², há uma evolução clara desse tipo de resposta em função da idade. Na categoria *punição*,

¹ Todas as vezes que citarmos a resposta ou a justificativa de um participante, apresentaremos, em seguida, um nome próprio e de números separados por ponto-e-vírgula, ambos entre parênteses. O primeiro dado diz respeito ao nome fictício do entrevistado para não comprometermos o seu anonimato. Já os números representam a idade do participante em anos e meses. Assim, “13; 5” indica 13 anos e 5 meses de idade.

² Se observarmos a Figura 1, verificaremos que 40% das respostas dos participantes de 7 anos são incluídas na categoria *conversa* e 40% pertencem à categoria *outros*, mas, considerando que essa segunda categoria abarca respostas variadas, podemos afirmar que as respostas da primeira categoria predominam na referida faixa etária.

todavia, as porcentagens decrescem no decorrer das faixas de idade pesquisadas. Como podemos interpretar essa gênese?

Para responder a essa questão, utilizemos os dados encontrados por Piaget (1994), quando investigou a justiça retributiva em crianças de 6 a 12 anos. De acordo com o autor, enquanto para os pequenos a sanção expiatória é justa e necessária, para os maiores a expiação não constitui uma necessidade moral, e a simples repreensão é considerada, muitas vezes, mais proveitosa que o castigo. Segundo Piaget (1994), as crianças mais velhas avaliam como justas apenas aquelas sanções “(...) que exigem restituição, ou que fazem o culpado suportar as conseqüências de sua falta, ou ainda que consistem num tratamento de simples reciprocidade (...)” (p. 159).

A teoria de Piaget (1994) também oferece subsídios para discutirmos o conteúdo das respostas encontradas na categoria *punição*. Vimos que os participantes que apresentaram essa opção sugerem sanções expiatórias para a ausência de generosidade. Piaget (1994) ressalta que, quando as próprias crianças precisam imaginar o castigo a ser aplicado, em vez de escolherem entre várias punições propostas, é quase sempre à sanção expiatória que recorrem, pois “(...) o indivíduo limitar-se-á a pensar nas punições às quais está habituado, isto é, às sanções ‘arbitrárias’ e expiatórias” (p. 165). Sabemos que apresentamos uma pergunta aberta aos nossos participantes e, dessa forma, não lhe oferecemos opções de castigo. Encontramos aqui, então, uma primeira explicação para as respostas dessa categoria. Mas prossigamos um pouco mais com as contribuições oferecidas pelo mesmo autor. Comentamos anteriormente que, de acordo com Piaget (1932/1994), no campo da justiça retributiva, as crianças mais novas é que sugerem as sanções expiatórias. Ora, são justamente as respostas das crianças mais novas de nosso estudo que mais aparecem na categoria *punição*. Está aí, portanto, uma segunda explicação para o conteúdo de tais respostas.

Na última categoria da Figura 1 (*outros*), incluímos as justificativas que não puderam ser introduzidas nas categorias citadas anteriormente, nem apareceram com uma freqüência suficiente para abriremos uma nova categoria. Destaquemos algumas delas.

Três participantes (todos com 7 anos de idade) sugeriram a conversa e/ou a punição como conseqüência da ausência de generosidade. Um participante de 7 anos respondeu que a professora deveria dar um exemplo

para o aluno não generoso ajudando o menino que carecia de ajuda. Um entrevistado de 10 anos, por sua vez, disse que a professora não deveria fazer nada diante da situação que observava.

É importante mencionar aqui que utilizamos os dados encontrados por Piaget (1994) para discutirmos a evolução dos tipos de respostas apresentados por nossos participantes. Todavia, a porcentagem de respostas que apontam para a punição (expiatória) em nosso estudo é inferior, em todas as idades, à porcentagem das mesmas respostas encontradas pelo autor. Tal resultado pode ser explicado pelo fato de termos investigado o tema do castigo relacionado à falta de generosidade, e não a transgressões morais, como o fez Piaget (1994). Conforme discutimos anteriormente, a experiência pessoal deve ser levada em conta aqui, já que as crianças, geralmente, não são punidas quando faltam com a generosidade, mas apenas quando cometem transgressões, como mentir ou agredir um colega fisicamente.

Prossigamos com os demais resultados desse estudo.

Perguntamos aos entrevistados que *não* mencionaram a punição na primeira pergunta se a professora deveria castigar o aluno que não foi generoso para com o colega. Enquanto a maior parte dos participantes (91,7%) respondeu que a professora *não* deveria punir o aluno, apenas 8,3% dos entrevistados responderam à pergunta de forma afirmativa. Resultado semelhante foi encontrado por La Taille e cols. (1998), quando solicitaram a participantes de 6 a 12 anos que comparassem um personagem que não age de forma generosa com um outro que comete um ato de injustiça. Conforme, comentamos anteriormente, a maioria dos entrevistados dispensou a punição para o personagem não generoso e alegou que a sanção deveria cair apenas sobre o personagem não justo.

Ao observarmos a distribuição das respostas conforme a idade dos participantes na Figura 2, podemos constatar que todos os participantes das duas últimas faixas etárias estudadas responderam *não*, e 60% dos entrevistados mais novos apresentaram a mesma resposta. Os dados de Piaget (1994), já comentados anteriormente, parecem explicar esse indício de gênese.

Conheçamos, agora, as razões que os participantes mencionaram para suas respostas. Vale destacar que a grande maioria dos participantes apresentou mais de uma justificativa para suas respostas, por isso o

número total de justificativas é superior à quantidade de entrevistados.

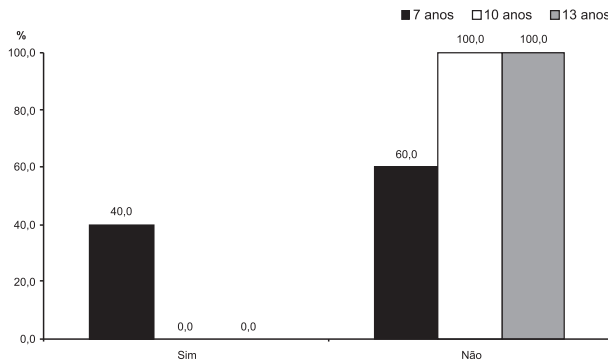


Figura 2. Punição para a ausência de generosidade: comparação das respostas dos participantes, conforme a idade.

Conforme pode ser verificado na Tabela 1, 12,5% dos participantes alegaram que *a professora não pode*

punir: “E ela também é só professora, ela não é mãe, ela não é ninguém da família para castigar, entendeu?” (Tatiana, 13; 7). Para tais participantes, a professora, diferente da mãe, não parece representar uma figura de autoridade. La Taille (1995) afirma que o primeiro contato da criança com o universo das regras e dos valores ocorre comumente no seio da família, e os pais desempenham o papel de autoridade para essa criança. No entanto, de acordo com o mesmo autor, a educação moral em família apresenta algumas características que limitam seu alcance. Assim, “(...) os valores e as regras devem evoluir para o convívio no espaço público. É justamente esse espaço que a Escola representa” (La Taille, 1995, p. 93). Mas quem representaria a figura de autoridade nesse novo espaço? O professor? Ora, não é o que parecem afirmar alguns de nossos participantes. Mas qual a implicação de tal fato no campo da educação moral? Sejam breves na resposta.

Tabela 1. Punição para a ausência de generosidade: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade

Justificativa	7 anos		10 anos		13 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A professora não pode punir	0	0,0	2	22,2	1	10,0	3	12,5
Efeito negativo da punição	0	0,0	2	22,2	2	20,0	4	16,7
Ausência de generosidade como conduta de pouca gravidade	3	60,0	5	55,6	2	20,0	10	41,7
Generosidade como valor desprovido de obrigatoriedade	0	0,0	2	22,2	4	40,0	6	25,0
Outros	2	40,0	2	22,2	4	40,0	8	33,3

Sabemos que a falta de limites por parte dos alunos é uma queixa moral recorrente no ambiente escolar. La Taille (2002) ressalta o medo de ser autoritário como uma das questões de ordem social que pode explicar a referida queixa. Segundo o autor, “(...) como a heteronomia é anterior à autonomia, decorre da posição piagetiana que o desenvolvimento da moralidade (...) depende, num primeiro momento, de relações assimétricas, do exercício da autoridade por parte dos educadores” (La Taille, 2002, p. 30). Ora, se um professor, nos dias de hoje, parece sentir medo de ser autoritário e, dessa forma, de impor limites, mesmo nos primeiros anos da infância, seus educandos poderão não se tornar crianças heterônomas e, em decorrência, poderão não alcançar a autonomia moral.

Voltemos aos resultados referentes às demais justificativas de nosso estudo.

O *efeito negativo da punição* foi mencionado por 16,7% dos participantes quando justificaram suas respostas: “Porque, sempre na pressão, o aluno, o filho ou qualquer coisa não atende, só chora, não fala nada. Aí, quando conversa, senta, fala que estava errado, ele aprende. (...) porque, castigando, batendo, essas coisas assim, não adianta” (Leticia, 10; 9). Como pode ser observado na Tabela 1, apenas os participantes das duas últimas faixas etárias estudadas apresentaram esse tipo de justificativa. Mas por que essa categoria está ausente na menor faixa de idade de nosso estudo? Acreditamos que algumas características da moral heterônoma, tendência dominante nas crianças de 7

anos, merecem destaque para respondermos a essa questão.

Em primeiro lugar, os dados encontrados por Piaget (1994) nos mostram que as crianças de 7 anos costumam declarar-se a favor da punição, principalmente a do tipo expiatória. Como poderiam essas crianças, então, abordar o efeito negativo do castigo? Em segundo lugar, sabemos que a heteronomia é marcada por uma obediência cega às ordens impostas pela autoridade. Nessa fase, as crianças não refletem sobre a razão de ser das regras, já que o que é certo está subordinado à autoridade adulta. Ora, se a punição é geralmente aplicada por uma figura de autoridade, como as crianças de 7 anos poderiam refletir sobre o efeito do castigo e ainda encontrar pontos negativos na sua aplicação?

A maioria de nossos participantes (41,7%) considerou a *ausência de generosidade como conduta de pouca gravidade* ao responder que a professora não deveria castigar o aluno: “*Porque o que ela fez de errado não foi tão grave. Se ela tivesse batido em alguém, machucado alguém, aí, a professora poderia castigá-la*” (Joana, 10; 4). Fica claro aqui que grande parte de nossos entrevistados, inclusive os mais novos, são capazes de diferenciar a falta de generosidade de transgressões claramente morais (merecedoras de castigo), consideradas graves por eles. De acordo com a distribuição dos dados apresentada na Tabela 1, encontramos uma gênese da categoria: há uma predominância desse tipo de justificativa nas crianças de 7 anos e uma diminuição da mesma opção na faixa etária de 13 anos. Nessa faixa de idade, contudo, encontramos uma porcentagem alta da categoria seguinte da referida tabela: *generosidade como valor desprovido de obrigatoriedade*, mencionada por 25% dos entrevistados.

Nas justificativas dessa categoria, os participantes ressaltam a espontaneidade, característica da generosidade, para demonstrar a singularidade dessa virtude: “*(...) porque ele não é obrigado a fazer esse favor para*

o Marcelo. Ele não é obrigado a fazer, mas eu acho que ela poderia chamá-lo e fazer uma conversa, mas não é uma obrigação dele ajudar o outro. Ele ajuda se ele quiser” (Márcio, 13; 3).

Como pode ser observado na Tabela 1, as crianças mais novas de nosso estudo, embora sejam capazes de diferenciar a falta de generosidade de uma transgressão moral, não explicitam que esta se destaca daquela pelo seu caráter de obrigatoriedade, como o fazem os participantes de 10 e 13 anos de idade.

Destaquemos, enfim, algumas justificativas incluídas na categoria *outros*. É útil saber que a maior parte dessas justificativas são adicionais, ou seja, correspondem a uma segunda ou até mesmo terceira razão apresentada pelos participantes para suas respostas.

A ausência de generosidade foi utilizada como justificativa pelos dois participantes de 7 anos que optaram pela punição. Um deles mencionou, ainda, a aprendizagem da generosidade como uma segunda razão para a resposta que apresentou. Um participante de 10 anos e um outro entrevistado de 13 anos ressaltaram as condições de quem não manifestou a generosidade para explicar o motivo pelo qual o aluno não deveria ser punido por sua professora.

Por fim, procuramos averiguar se, para os participantes, a ausência de punição deve ser estendida a qualquer tipo de transgressão ou deve ser restrita a uma situação de falta de generosidade. Vale ressaltar que essa última pergunta foi feita apenas aos entrevistados que *não* optaram pela punição nas perguntas anteriores. Vejamos os resultados encontrados.

A grande maioria de nossos participantes (95,5%) respondeu que a ausência de punição não deve ser estendida a qualquer situação. Apenas um entrevistado de 10 anos sugeriu a ausência de castigo para todas as transgressões. Mais uma vez, a maior parte dos participantes parece distinguir a falta de generosidade de outras situações. Tal fato fica ainda mais claro quando analisamos a primeira categoria de justificativa da Tabela 2.

Tabela 2. Ausência de punição para outras situações: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade

Justificativa	7 anos		10 anos		13 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Diferenciação da ausência de generosidade de transgressões merecedoras de punição	1	50,0	4	50,0	8	80,0	13	65,0
Efeito negativo da punição	0	0,0	1	12,5	2	20,0	3	15,0
Outros	1	50,0	3	37,5	2	20,0	6	30,0

A maioria dos entrevistados (65%) apresentou uma *diferenciação da ausência de generosidade de transgressões merecedoras de punição* como justificativa: “Porque bater é uma coisa errada. Não ajudando, ela não estava fazendo uma coisa boa, mas também não estava errada. É uma coisa menos grave, entendeu?” (Alice, 13; 10). Essa diferenciação parece girar em torno da oposição entre deveres negativos e positivos. Segundo La Taille (2006a), “para os primeiros, há regras, mas nem sempre para os segundos” (p. 11). O ato de bater, citado como exemplo por Alice, está relacionado a um dever negativo: não se deve bater no outro. Há aí uma regra justa, e quem não a cumpre age de forma errada, conforme afirma nossa participante. A generosidade, por sua vez, como já vimos, não é exigida, apenas esperada e admirada. Por isso, a entrevistada ressalta que quem não manifesta essa virtude não faz uma boa ação, mas também não age de forma errada. Márcio (13; 3) também compara a mesma transgressão com a ausência de generosidade: “Porque, se ele batesse em um menino, iria machucar o menino, iria provocar. Nessa outra, não, era um favor que ele podia fazer. Briga não é um favor, é uma coisa que ninguém gosta” (Márcio, 13; 3). Percebemos, ainda, que alguns participantes fazem essa diferenciação com base na experiência vivida: “Porque, para a coordenação, vão casos mais difíceis como a menina que bateu na outra” (Tatiana, 13; 7).

Como pode ser verificado na Tabela 2, embora essa categoria prevaleça na idade de 13 anos, esse tipo de justificativa foi encontrado com uma porcentagem alta em todas as faixas etárias estudadas. Nossos dados parecem ir ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa sobre generosidade, realizada por La Taille e cols. (1998), com crianças de 6 a 12 anos. Os autores constataram que a maior parte dos participantes de todas as idades pesquisadas é capaz de distinguir ações inspiradas pela generosidade de ações inspiradas pela obediência a uma regra justa e que os mesmos participantes, conforme já comentamos, sugerem que apenas o ato injusto seja punido.

O *efeito negativo da punição* foi ressaltado por 15% dos participantes. Aqui, mais uma vez, essa justificativa só foi encontrada nas duas últimas faixas etárias do estudo.

Na última categoria da Tabela 2, *outros*, destacamos que dois participantes (ambos com 10 anos de idade) mencionaram a *generosidade como valor desprovido de obrigatoriedade* para justificarem suas respostas.

Um participante de 10 anos e um outro entrevistado de 13 anos ressaltaram as condições de quem não manifestou a generosidade, ao apontarem as razões de suas decisões.

Considerações finais

Dos resultados encontrados, destacamos que a maioria dos participantes não só compreende e valoriza a generosidade como é capaz de diferenciar a falta dessa virtude de transgressões claramente morais. Os entrevistados de 7 anos que não sugeriram a punição para o personagem não generoso consideraram a ausência de generosidade como conduta de pouca gravidade, comparando-a com transgressões julgadas como merecedoras de punição. Tais entrevistados, no entanto, não explicitaram que essas transgressões se diferenciam da falta de generosidade pelo seu caráter de obrigatoriedade, como o fizeram os participantes de 10 e 13 anos.

Por fim, vale acrescentar que este trabalho contribui para a expansão do campo de pesquisas que se dedicam à moralidade e oferece subsídios teórico-metodológicos para propostas de educação moral que contemplem virtudes como a generosidade.

Referências

- Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente* (N. C. Caixeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.
- La Taille, Y. (1995). Educação moral: família e escola. *Dois pontos*, 92-94.
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (1), 109-121.
- La Taille, Y. (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 89-119.
- La Taille, Y. (2002). Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. *Educar*, 19, 23-37, Curitiba: Editora da UFPR.
- La Taille, Y. (2006a). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (1), 9-17.
- La Taille, Y. (2006b). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

- La Taille, Y., Micelli, A., Domingues, C., Kravosac, D. B., Jamra, F. A., Fiorini, F. P., Bronstein, M. & Neto, S. O. (1998). *As virtudes morais segundo as crianças*. Relatório Científico FAPESP não-publicado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- La Taille, Y., Souza, L. S. & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 91-105.
- Piaget, J. (s.d.). Introdução: Os problemas e os métodos. Em *A representação do mundo na criança* (pp. 5-28). Rio de Janeiro: Record. (Original publicado em 1926).
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1996). Os procedimentos da educação moral. Em L. Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral* (pp. 2-36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1930).
- SPSS for Windows – *Statistical Package for Social Sciences* (1999). *Base 10.0. Application Guide*. Chicago, IL.

Recebido em outubro de 2008
Reformulado em novembro de 2008
Aprovado em dezembro de 2008

Sobre as autoras

Liana Gama do Vale é psicóloga e mestre em psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente, é aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (USP).

Heloisa Moulin de Alencar é psicóloga, doutora em Psicologia pela USP e Professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Ufes.