

MARCAS HETERÔNOMAS DO JUÍZO MORAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Carla Maria de Schipper¹
Carla Luciane Blum Vestena²

Resumo

Este trabalho foi concebido com o intuito de examinar as particularidades do desenvolvimento moral, cognitivo e educacional da pessoa com Deficiência Intelectual à luz da Epistemologia Genética e averiguar as possíveis influências pedagógicas e da interação escolar no desenvolvimento moral e cognitivo de adolescentes com Deficiência Intelectual. A pesquisa contou com 27 crianças e adolescentes, alunos de uma escola especial, da região centro-oeste do estado do Paraná. Constatamos que duas frentes interferem no desenvolvimento moral do DI, uma cognitiva e outra afetiva/social. Pontuando em conjunto a construção da habilidade operatória e da noção de justiça, de modo amplo, o obstáculo ao desenvolvimento da capacidade operatória e da moral é o respeito unilateral, produto da dependência e da submissão ao adulto, que traz em seu bojo outras interferências que são de ordem social. Buscou-se com este trabalho demonstrar a necessidade de crença no deficiente intelectual como sujeito autônomo, com poder de dirigir o curso de sua vida, fazer escolhas e tomar decisões, algo que culturalmente é dificultado no Brasil devido à subjetivação motivada pela ideia de incapacidade.

Palavras Chave: Deficiência Intelectual, Juízo Moral, Justiça.

¹ Mestre em Educação (UNICENTRO), Doutoranda em Educação (UFPR), Professora do Colegiado de Pedagogia da Faculdade GUAIRACÁ. Membro dos grupos de pesquisa LAPE e GIEDH (UNICENTRO) e-mail: carlaschipper@gmail.com

² Doutora em Educação (UNESP-Marília), Estágio Pós Doutoral (Durham University, UK), Professora do PPGE e DEPED- UNICENTRO, Professora convidada no Doutorado em Educação da UFPR. Coordenadora dos grupos de pesquisa LAPE e GIEDH (UNICENTRO) e-mail: clbvestena@gmail.com

**HETEROMOUS MARKS OF THE MORAL JUDGE OF THE CHILD AND
THE ADOLESCENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY**

Abstract

This work was conceived with the purpose of examining the particularities of the moral, cognitive and educational development of the person with Intellectual Disability in the light of Genetic Epistemology and to investigate the possible pedagogical influences and school interaction in the moral and cognitive development of adolescents with Intellectual Disability. The research counted on 27 children and adolescents with intellectual disability attending a special school in the midwest region of the state of Paraná, Brazil. We found that two fronts interfere in the moral development of the ID, one cognitive and another affective and social. By striking together the construction of operative skill and the notion of justice, the obstacle to the development of operative capacity and morality is, unilaterally, the product of dependence and submission to the adult, which brings with it other interferences that are of a social order. This study arose from a reflection on the need to believe in people with intellectual disability as autonomous subjects capable of directing the course of their lives, making choices and taking decisions, this being something which in Brazil is culturally hindered due to the subjectivation motivated by the idea of incapacity.

Keywords: Intellectual Disability, Moral Judgment, Justice.

Introdução

Aqueles que têm contato com crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual, sendo familiares ou profissionais, têm certamente situações interessantes para relatar sobre seu juízo moral. Particularmente temos uma situação interessante vivenciada por uma das autoras deste artigo quando atuava na época com adultos com deficiência intelectual em uma chácara.

Durante uma tarde, uma tempestade iminente, os professores se apressavam a recolher os alunos em um lugar seguro, entretanto, três jovens se

recusavam a obedecer, apesar dos apelos de suas professoras. Foram, intempesivamente, em meio a turbulenta tempestade de folhas e poeira, auxiliar o professor instrutor a fechar a estufa de flores. Neste caso, entre a obediência, segurança e solidariedade, optaram, sem vacilo, à última opção.

No entanto, presenciemos igualmente situações onde a obediência cega impera e há uma descrença na autonomia, impondo uma vida de dependência e submissão ao adulto. Estas vivências e observações trouxeram uma curiosidade sobre o funcionamento da moral da pessoa com Deficiência Intelectual.

Tais curiosidades motivaram uma pesquisa específica sobre as características funcionais da moral de crianças e pré-adolescentes com Deficiência Intelectual em relação à construção da noção de justiça, que trouxeram respostas interessantes que pretendemos expor neste artigo. O projeto de pesquisa foi submetido ao COMEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste), através da Plataforma Brasil, sob o número do CAAE 20473513.7.0000.0106 e aprovado pelo parecer de número 405.690.

No amplo campo do desenvolvimento social e afetivo da pessoa com DI, surgiu o interesse no desenvolvimento da moral, porém, conscientes de que trilharíamos um campo estreitamente explorado, já que poucos são os estudos que se ocupam da compreensão do desenvolvimento afetivo do Deficiente Intelectual.

Em tempos de inclusão social e educacional de pessoas com deficiência torna-se imprescindível promover estudos que auxiliem o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência intelectual para efetivar um ensino que se mova de tal modo a garantir uma concepção socioantropológica, ou seja, aquela em que se

configura um trabalho que oriente os procedimentos sobre os aspectos qualitativos considerando a constituição diferente do ser, reconhecendo as peculiaridades e características onde propõe-se a exclusão da ideia de inferioridade e a aplicação da semântica da singularidade. (SCHIPPER e WITZEL, 2015)

A concepção de singularidade é contemporânea, todavia observamos tal qual Chicon e Sá (2013) que há ainda muito a se evoluir para realmente garantir a inclusão para todos, independentemente das diferenças, ideias postuladas pelas declarações internacionais, como a de Salamanca e Jomtien.

Concordamos com Omote (1996) que o conceito de deficiência é produzido e mantido pelo grupo social hegemônico que vislumbra as diferenças como desvantagem ou *handicap*, conceito que emerge da dicotomia normalidade/anormalidade.

Atualmente, o conceito de deficiência carrega estigmas e estereótipos da incapacidade, da dependência, da necessidade de outro “mais desenvolvido” para evoluir na vida escolar ou social.

Deste modo, discordando com a ideia de desvantagem e obstáculo e impregnadas por uma concepção socioantropológica, porque estudaríamos o desenvolvimento moral da pessoa com deficiência intelectual na contemporaneidade?

Jamais para comparações entre o “normal X patológico”, pois “normal X patológico” é uma construção social de medicalização da deficiência (SCHIPPER E WITZEL, 2015; MENDES, 1996; PESSOTTI, 1984) que lutamos para romper.

Buscamos avançar, objetivando, neste estudo, compreender as singularidades do juízo moral do deficiente intelectual pois observamos marcas heterônomas que também são produzidas socialmente. Cremos incondicionalmente

que a pessoa com DI deve “[...] reconhecer-se como alguém que ultrapassa a condição amorfa de objeto para tornar-se sujeito de sua própria vida (CIAMPA, 1981, apud CHICON e SÁ 2013, p. 375)”.

Deste modo, considerando a indissociabilidade entre cognição e moral (PIAGET, 1932/1994; LA TAILLE, 2006), a proposição da pesquisa foi a análise do processo de construção da noção de justiça e da cognição de crianças e pré-adolescentes com deficiência intelectual e as interferências escolares na constituição da moral destes.

Contudo, antes da exposição de resultados empíricos abordaremos os fundamentos deste estudo que permitiram elucidar características do juízo moral em relação à justiça, bem como investigar o juízo moral dos pesquisados.

Piaget (1932/1994) ao estudar o aspecto afetivo da cooperação e da reciprocidade encontra no sentimento de justiça a possibilidade de embrenhar-se na consciência e nas atitudes das crianças, pois considera-a como “[...] a mais racional das noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação, cuja análise psicológica pode ser tentada sem muita dificuldade [...]” (PIAGET, 1932/1994, p.156).

A solidariedade entre as crianças, os conflitos com a autoridade adulta, os julgamentos que estas fazem das punições, a consciência das responsabilidades das crianças frente aos atos passíveis de sanção, enfim, a noção de que é justo ou injusto são buscadas através de interrogatórios, com um instrumental de trabalho composto por narrativas de dilemas morais, metodologia escolhida devido à dificuldade que encontrou em observar os fenômenos conflitivos diretamente quando ocorrem.

Considerando que um dilema moral refere-se a “[...] uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados” (VRIES e ZAN, 1998, p. 179), estes foram apresentados para indagar as justificativas das crianças para as respostas, com vistas a coletar elementos para compreensão de como cada uma pensava, percebia e sentia as normas sociais relacionadas a justiça, em cada uma das etapas evolutivas do desenvolvimento cognitivo. Conclui assim, que as crianças têm uma forma particular da organização do pensamento das representações sócio morais em cada etapa evolutiva, confirmando que igualmente no campo da construção da noção de justiça ocorre a oposição entre moral heterônoma e autônoma.

Para relembrar estes conceitos básicos do Juízo Moral na Criança, valemo-nos da síntese apresentada por Vestena (2011, p. 95):

O respeito unilateral, juntamente com a relação de coação moral, conduz ao sentimento de dever, mas o dever primitivo, resultante da pressão do adulto sobre a criança, permanece essencialmente heterônomo. Já a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo.

As investigações piagetianas descrevem uma evolução, onde a criança paulatinamente vai eliminando ações mais primitivas e conforme vai descendo-se, diminuindo a submissão moral ao adulto e tomando consciência de seu lugar em uma coletividade, alcança, enfim, a autonomia de sua consciência, pois:

A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas ideias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que muitas vezes o levarão a se contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado. (ARAÚJO, 1996, p.109-110)

Em suma, conforme aponta Piaget (1932/1994, p. 236), o desenvolvimento da justiça ocorre em três períodos: um período estendendo-se até mais ou menos sete-oito anos, durante o qual a justiça está subordinada à autoridade adulta, um período compreendido entre oito e onze anos, aproximadamente, em que acontece um igualitarismo progressivo e finalmente um período que se inicia por volta dos onze-doze anos, durante o qual a justiça puramente igualitária é temperada pelas preocupações com a equidade.

Um primeiro aspecto necessário à compreensão do desenvolvimento da justiça é a visão particular de sanção frente a atos cometidos. Aparecem duas configurações de sanção, a expiatória e a sanção por reciprocidade. A primeira funciona junto com a coação e com as regras de autoridade que são impostas externamente, ela é arbitrária, pois “[...] não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado [...]” (PIAGET, 1932/1994 p. 161). As crianças demonstram a necessidade de um castigo em proporção ao ato cometido e também para prevenir reincidências.

A segunda denominada sanção por reciprocidade significa que “há relação entre conteúdo e a natureza, entre a falta e a punição.” (Ibid, p. 161), este tipo de sanção funciona com a cooperação e as regras de igualdade, pois caso cometa uma falha a pessoa irá compreender que o seu ato conduziu a uma ruptura no elo de solidariedade e que ele precisa voltar a conquistar a confiança do grupo, Tognetta (2007, p. 131), resume que:

As sanções por reciprocidade, estando diretamente ligadas ao ato a ser sancionado e sendo baseadas em princípios e asseguradas por quem os leva em conta (o adulto), têm o efeito de motivar a criança e o adolescente a construir por si as regras de conduta através da coordenação de pontos de vista.

As sanções por reciprocidade podem ocorrer de variadas formas, das mais brandas a as mais austeras, como por exemplo, exclusão do grupo, repreensão por danos materiais, privação do fator que causou a falta, fazer à criança algo equivalente à falha que cometeu, restituir ou pagar o dano (justiça restitutiva) e, finalmente, a simples repreensão sem punição. Os interrogatórios realizados por Piaget (1932/1996) apontaram que há a tendência das crianças pequenas recorrerem a sanções expiatórias e os mais velhos às sanções por reciprocidade.

Um tema relacionado a sanção por reciprocidade Piaget (1932/1996) preferiu analisar a parte: a opinião das crianças sobre a responsabilidade coletiva frente a atos cometidos por alguém que não fora revelado. Os menores avaliam as situações e consideram que deve haver punição coletiva independentemente de quem cometeu o delito, porque a criança ainda tem dificuldade de perceber-se em um grupo devido ao egocentrismo. Os maiores preferem a impunidade do culpado a punir um inocente e consideram injusta a sanção coletiva, pois já têm um sentimento de pertença ao grupo.

Há ainda uma forma de justiça relacionada a sanção presente nas crianças pequenas que desaparece a partir dos 8 anos, denominada justiça imanente que deriva automaticamente da sanção, cujos sentimentos são provenientes da coação e do respeito unilateral. Significa que a criança relaciona a punição de seus atos ou de outrem a pessoas, entes, ou aos fenômenos causais, automáticos, sagrados e místicos, percebendo-as até como naturais.

Uma ocorrência causal é considerada um castigo para a criança, [...] confundindo assim, as leis da natureza com as normas morais por não ter descoberto ainda que são domínios regidos por normas muito diferentes (VINHA, 2000, p. 76).

A sucessão destes eventos marcha para uma evolução onde inicialmente as sanções são consideradas legítimas pela criança por serem impostas pelo adulto ou por ocorrerem fenômenos imanentes, todavia, esta via de desenvolvimento vai progressivamente perdendo terreno quando a justiça distributiva (que implica na distribuição equitativa entre direitos e deveres) e a noção de igualdade ganham força. A criança já tem condições de compreender que seus atos são maus quando defrontam as regras de cooperação. Em suma:

À moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos [...]. Esta reação do adulto aparece como legítima à criança, na medida em que houve uma ruptura da relação de obediência e em que o sofrimento imposto é proporcional à falta cometida. À moral da autonomia e da cooperação corresponde ao contrário, a sanção por reciprocidade [...] Vemos muito bem, ao contrário, como a repreensão pode ser acompanhada, no caso da cooperação, de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou a fazer compreender a consequência dos atos. (PIAGET, 1930/1996, p.176-177)

Além disso, a oposição entre moral autônoma (respeito mútuo) e heterônoma (respeito unilateral) é perceptível no que concerne a responsabilidade pelos atos cometidos devido ao realismo presente no desenvolvimento moral.

Inicialmente a criança avalia os atos por responsabilidade objetiva, considera as consequências materiais e concretas da infração, prevendo uma punição na mesma proporcionalidade da falta, ou seja, danos maiores devem ter punição maior do que danos menores, ocorrendo uma “[...] contradição entre o fazer e o agir e compreensão das regras ao pé da letra e não em seu espírito e a não generalização das normas [...]” (LA TAILLE, 1996, p.166). A capacidade de perceber as intenções inerentes aos atos é ainda incipiente, pois seus pensamentos, nesta fase, se orientam pela objetividade.

Há ainda a responsabilidade subjetiva que pressupõe a cooperação e o respeito mútuo, que leva em consideração as reais intenções no julgamento de

uma transgressão, pressupõe uma maior reflexão pois considera as intencionalidades dos atos, para só assim eleger a punição mais justa, pois pressupõe reflexão e análise interna.

Piaget (1932/1994) busca descobrir quando ocorre o rompimento da criança à repressão da coação. Para esta tarefa foi necessário utilizar narrativas que confrontassem a igualdade com a autoridade, concluindo assim, que os pequenos dão razão ao adulto, independentemente da justiça e os maiores observam a soberania da lei justa, mesmo que signifique desobediência ao adulto. É exatamente o conflito decorrente do respeito à autoridade e a consciência do sentimento de justiça que promoverá a evolução da justiça retributiva, que se refere a proporcionalidade entre atos e punições para a justiça distributiva que se refere a “[...] igualdade de tratamento ao dividir e distribuir as coisas [...]” (DUSKA e WHELAN, 1994 p 43), alcançando assim, a primazia da justiça distributiva sobre a justiça retributiva.

Relembrando que os juízos heterônomos utilizam seus julgamentos pelo viés da justiça retributiva ou “penal” como se refere Menin (2007, p.21), já que as crianças menores, devido ao egocentrismo e dificuldade de considerar as intenções presentes em uma situação que necessite de juízo, “[...] fazem relações entre o ato e suas consequências [...]” (Ibid., p. 21). Desta forma a justiça retributiva:

[...] sendo definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção (é a relação entre o que se fez e o preço que se vai pagar). A infração ou o ato de violação às regras ocasiona a ruptura do elo social, acarretando necessariamente uma sanção; a sanção que pode ser expiatória ou por reciprocidade, é que vai restabelecer este elo rompido [...]. Assim, todo delito implica necessariamente em punição. (VINHA, 2000, p. 79)

Um juízo moral autônomo dirige seus ajuizamentos pelo ângulo da igualdade, considerando as intencionalidades presentes, ora denominada justiça

distributiva, [...] voltadas a consertar ou repor o dano que ato errado provocou. [...] (MENIN, 2007, p. 21)

Piaget (1930/1996), considera mais um ponto de análise em seu trabalho: a justiça na relação entre as crianças. Compreendeu que é na interação entre iguais que ocorre um maior desenvolvimento da justiça e que as sanções e a justiça distributiva são fruto da relação criança/adulto, que impõe ao pensamento infantil a necessidade de ocorrer penalidade sempre que ocorre um erro, ou retribuir a falta com a falta. Piaget (Ibid, p. 215-216, 236) descreve as etapas no desenvolvimento da justiça distributiva em relação com a autoridade adulta e na relação entre as crianças, consistindo em:

1ª Etapa - 7 a 8 anos- justiça subordinada a autoridade adulta

2ª Etapa - 8 a 11 anos- igualitarismo desenvolve-se progressivamente, conflitos começam a opor-se à obediência e à sanção.

3ª Etapa - evolução do igualitarismo simples para a equidade.

Piaget (Ibid, p. 216) destaca a equidade como a “[...] noção mais refinada da justiça, que considera a condição particular de cada um [...]”, constitui uma evolução da igualdade que significa mais do que direitos iguais para todos, mas levar em conta as circunstâncias pessoais de cada um, sem privilegiar, mas observar as particularidades presentes em um todo. Conforme destaca Vinha (2000, p. 80), “[...] equidade seria uma igualdade levando em conta as diferenças. [...]”. A figura 1 abaixo aponta as duas formas de elaboração social da moral em relação à justiça.

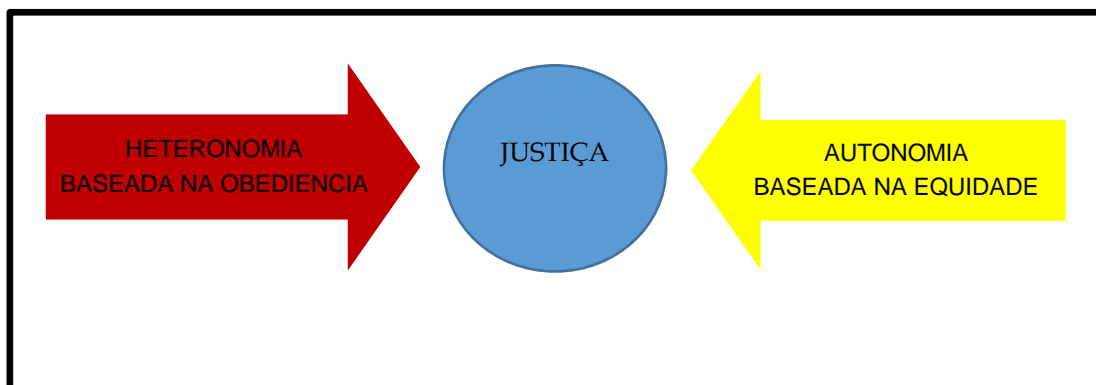


Figura 1: Relações da Justiça, 2018.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Piaget (1930;1932)

Este progresso é evidenciado conforme a criança avança em idade e racionalidade. Ela tem no respeito mútuo os motivadores principais, começa a desaprovar as sanções por expiação, prevalecendo desta forma, a sanção por reciprocidade (a forma mais polida de sanção), já coloca a justiça e a solidariedade acima da pura obediência à autoridade. Ela não deixa de considerar os deveres sociais, conforme afirma La Taille (2006, p. 59):

O sujeito autônomo também é inspirado pelo sentimento de obrigatoriedade, mas elege a equidade e a reciprocidade como princípio de seus juízos e ações morais. Nesse sentido, ele concebe a moral não como regras e princípios que regem apenas e essencialmente as relações entre todos os seres humanos, sejam eles pertencentes ou não à sua comunidade.

Agora a criança já se considera pertencente a um grupo e também à humanidade, coordena pontos de vistas diferentes aos seus, já possui um código de ética próprio, as suas intenções morais caminham para a busca da igualdade, o perdão suplanta a vingança, internaliza a necessidade de manter elos de solidariedade e respeito, e, enfim, ocorre a equidade, que permite “[...] levar em consideração as circunstâncias particulares e enxergar o “sujeito psicológico” do outro.” (TOGNETTA, 2003, p. 37)

A figura 2 situa o processo de construção da noção de justiça, esperando-se que os sujeitos cheguem na terceira etapa de seu desenvolvimento moral, que não implica desconsiderar as normas sociais mas “[...] compreender suas necessidades e aceitá-la livremente[...].” (PIAGET, 1930/1996 p.11).

1º PERÍODO 7-8 ANOS	2º PERÍODO 8-11 ANOS	3º PERÍODO 11-12 ANOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência justiça distributiva • Presença justiça retributiva • Justiça indiferenciada da autoridade • Justiça sustentada pela punição • Atos julgados pelas consequências 	<ul style="list-style-type: none"> • Obediência se transforma em solidariedade • Justiça começa a suplantar a autoridade adulta • Sanção expiatória da lugar a sanção por reciprocidade, mas sem considerar as intencionalidades • Igualitarismo progressivo 	<ul style="list-style-type: none"> • As intencionalidade e situações são consideradas na sanção por reciprocidade • Preocupação em evitar injustiças • Igualitarismo evolui para a equidade

Figura 2: Desenvolvimento da Noção de Justiça, 2018.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Piaget (1930;1932) e Vinha (2000)

Compreender os processos de pensamento relativos às formas de julgamento moral da noção de justiça em cada etapa evolutiva da criança oferece importantes indicativos de uma moral que inicialmente se orienta pelo dever e obediência heterônoma, por confusão entre o físico e o subjetivo e ausência de consciência de si, típico nas crianças menores e conforme avançam seus processos cognitivos e sociais, seus julgamentos serão motivados por relações de reciprocidade e respeito mútuo, permitindo a cooperação que conduz à autonomia.

1. Noção da Justiça na Criança e Adolescente com Deficiência Intelectual

A coleta empírica foi pautada em dilemas morais em um estudo exploratório com vinte e sete crianças e pré-adolescentes com deficiência intelectual, alunos de uma escola especial da região centro-oeste do estado do Paraná-Brasil, durante três meses.

Utilizando o método clínico piagetiano, o instrumental de trabalho compôs-se de apresentação de dezessete histórias adaptadas, transformadas em histórias em quadrinhos, de alguns dilemas morais utilizados por Piaget (1932) especificamente para compreensão do desenvolvimento do senso de justiça, seguidos de uma entrevista semiestruturada.

As noções de justiça pesquisadas foram a Sanção, a Punição Coletiva, a Justiça Imanente, a Justiça Distributiva, o Choque à Submissão do Adulto e a Justiça na Relação entre Crianças. Apresentamos um dos dilemas adaptados:



Figura 3: Ilustração dilema justiça retributiva x distributiva.

Considerando que um dilema moral refere-se a “uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados” (VRIES e ZAN, 1998, p. 179), estes foram apresentados para indagar as justificativas das crianças para as respostas, com vistas a coletar elementos para compreensão de como cada uma pensava, percebia e sentia as normas sociais relacionadas à justiça.

A apresentação dos dilemas foi realizada individualmente, em duas sessões, com exceção de uma pesquisada que necessitou de três momentos devido à agenda. Em média, cada sessão durou aproximadamente 20’.

Cada dilema apresenta um conjunto de análise próprio, entretanto, os indicadores de níveis são H para heteronomia, I para intermediário e AN para autonomia nascente. As respostas por Heteronomia receberam um (1) ponto, as respostas em nível Intermediário obtiveram dois (2) pontos e as respostas por Autonomia Nascente receberam três (3) pontos. As categorias de inclusão nos níveis foram as seguintes: de 17 a 26 pontos heteronomia (H), de 27 a 36 pontos intermediário (I) e de 37 a 46 pontos autonomia nascente (AN).

De início empreendeu-se uma pesquisa introdutória para compreender os processos de pensamento relativos ao realismo moral, considerando a forma de julgamento de desajeitamentos e roubos, ou seja, se estes são por responsabilidade objetiva (julga o ato segundo o resultado material apenas) ou por responsabilidade subjetiva (leva em conta as intenções que motivaram o dano ou o roubo).

Conta-se a estória de um menino que está em seu quarto e é chamado para jantar. Ao entrar na cozinha este abre a porta e não vê uma bandeja cheia de xícaras atrás da porta. Quando abre a porta a bandeja cai quebrando 15 xícaras. Em seguida relata-se que um outro menino, quando sua mãe não estava em casa,

foi pegar doces escondido no armário. Subiu numa cadeira estendeu o braço e tentando pegar esbarrou em uma xícara que caiu e se quebrou. (PIAGET, 1932/1994, p. 102). Em seguida, pergunta-se a criança se as duas crianças merecem punição, quem é mais culpado e a justificativa para a resposta escolhida.

Em seguida questões relativas à sanção foram alvo da entrevista com a finalidade de avaliar a visão da criança em aplicar a punição relacionada com a gravidade do ato ou a possibilidade de avaliar esta punição como um critério de retribuição. Foram contadas algumas faltas fictícias que as crianças normalmente cometem e questionado ao entrevistado qual a punição que estas crianças mereceriam. Em seguida foram contadas estas mesmas histórias, entretanto agora, expostas três opções de punição para a criança escolher a mais justa e qual seria a mais severa, perguntando qual é a razão da escolha. Foram utilizados três dilemas que possibilitaram perceber se a criança está orientada pela sanção expiatória ou pela sanção por reciprocidade de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Para confirmar a visão particular das crianças foi contada uma história que continha uma falta comum com dois desfechos para que esta fizesse a sua opção solicitando as razões da escolha.

A terceira etapa das entrevistas faz referência a uma atitude pedagógica comum na escola: a de punição coletiva pela falta de alguns que não são conhecidos pelo grupo ou porque o infrator não assume a culpa ou ainda porque o grupo se recusa a delatá-lo. Duas histórias foram contadas que retrataram a opinião das crianças sobre a solidariedade e sobre a responsabilidade coletiva de punição no conjunto ou a negação da punição.

A quarta etapa lançou para análise duas histórias relacionadas com a justiça imanente, ou seja, o castigo por uma falta que emana da própria natureza

ou entidade mística, e, que, dependendo da resposta da criança indica a crença em uma cumplicidade entre a natureza e o adulto na punição.

A quinta etapa, buscou observar a análise da criança frente à justiça distributiva que deriva da noção de igualdade, utilizando uma história. Esta análise permitiu conhecer o julgamento que a criança faz às desigualdades de tratamento ou favorecimentos do adulto perante as crianças, fato comum no ambiente escolar e familiar.

A sexta etapa coloca em apreciação o choque da submissão à autoridade do adulto e a necessidade de igualdade que vai ocorrendo conforme a criança desenvolve-se moralmente. Foram utilizadas duas histórias em que as crianças poderiam dar razão à autoridade adulta ou defender a igualdade ou quem sabe até a equidade por respeito ao ideal interior e da coletividade, mesmo que este estivesse em oposição com a obediência.

Finalizando, foi avaliada a noção de justiça no relacionamento entre as crianças, pois como destaca Piaget (1932/1994, p. 222), “são as relações entre os coetâneos que constitui o meio mais propício ao desenvolvimento da noção de justiça distributiva e ao das formas evoluídas da justiça distributiva.” Conforme as conclusões de Piaget (ibid), entre as crianças, as sanções são conduzidas por reciprocidade, não há castigos expiatórios e as sanções são de ordem restitutiva. Para verificar estas hipóteses junto a criança com DI foi utilizada a história original.

Em relação às questões de desajeitamento observamos que muitos pesquisadores centram o aspecto moral na responsabilidade material deixando o aspecto jurídico e a compreensão da intencionalidade de lado em uma nítida confusão entre o físico e o subjetivo, algo marcadamente heterônomo. Por outro lado,

o nivelamento entre a responsabilidade objetiva e subjetiva em situações que envolvem a relação entre crianças, a diminuição do realismo moral foi confirmada.

O pensamento mais próximo ao subjetivo nos dilemas que envolvem crianças pode ser explicado pela relação de empatia e solidariedade que as crianças exercitam diuturnamente na escola especial. No cotidiano escolar há uma tendência natural ao trabalho coletivo o que contribui muito com a construção de uma moral solidária e colaborativa.

Quando medimos a visão dos pesquisados sobre a sanção e seu par oposto, a justiça retributiva, observamos um alto índice de respostas por sanção. Considerando estas opções os pesquisados entendem a punição como necessária confundindo sanção com justiça. Além disso, ocorreu um alto índice de respostas intermediárias e poucas respostas por justiça retributiva. Concluímos que a sanção expiatória prevalece por razões advindas da coação adulta e do respeito unilateral.

No entanto, nos dilemas em que era necessário julgar ações desfavoráveis à coletividade a autonomia nascente obteve mais do que o dobro de respostas favoráveis sendo que essa tendência de julgamento apareceu em todas as idades. Encontramos aqui indicações da capacidade de questionar e opor-se ao adulto para solidarizar-se com inocentes.

Outro eixo de pesquisa indicou a força da heteronomia sobre os juízos dos pesquisados: a justiça imanente. Observamos um elevado número de respostas concordando com a necessidade de sanção a toda falta cometida, mesmo que essa seja cumprida de forma automática. Esta crença se torna mais expressiva quando se põe em choque a figura de autoridade do professor.

Não encontramos a diminuição da justiça imanente conforme avançam em idade, ocorrendo, inclusive, um aumento nas idades de 13 a 14 anos. Pode ser que essa digressão pudesse vir a ocorrer mais tarde, entretanto, no momento da pesquisa, as experiências morais que os pesquisados estavam tendo os mantêm na heteronomia.

Inclusive ao colocar a justiça retributiva em oposição ao igualitarismo, no primeiro dilema que tratava de desobediência, mais da metade dos pesquisados colocam a justiça retributiva acima da justiça distributiva. Ainda presas pela coação adulta, não conseguem observar o aspecto psicológico, colocam a retribuição no mesmo patamar da sanção, materializando-a, lembrando muito o realismo moral.

Por outro lado, o segundo dilema que opunha justiça retributiva e distributiva observamos um aumento de respostas por justiça igualitária. Essa aparente contradição revela que a retribuição vence o igualitarismo apenas quando há a presença do adulto, caso do primeiro dilema.

Piaget (1932/1996) afirma que no decurso do desenvolvimento ocorre um declínio da justiça retributiva e um aumento da justiça distributiva conforme as crianças crescem. Em nossos sujeitos isso pôde ser confirmado parcialmente. O declínio é aparente, porém, não é regular, mais uma vez os mais velhos não mantiveram essa tendência.

Nas questões que colocavam à prova a submissão ao adulto com a solidariedade entre crianças houve um expressivo número de respostas por autonomia nascente. A obediência unilateral dá lugar a um igualitarismo simples. Entretanto, ao avaliarmos a digressão de respostas por obediência passiva conforme avançam em idade observamos mais uma vez a digressão entre os pesquisados

de 11 a 12 anos, mas um aumento nas idades de 13 a 14 anos, conforme já apontado nos estudos sobre a sanção, justiça retributiva e distributiva e choque a submissão do adulto.

Considerando a hipótese de que sem a presença do adulto balizando as relações morais as crianças desenvolvem uma justiça de ordem distributiva e até igualitária, encontramos um expressivo número de pesquisados que conduzem sanções por reciprocidade e estas sanções são de ordem restitutiva. Confirmamos que há uma lei própria de resolução de problemas quando estão apenas entre pares, inclusive acerca da evolução da justiça retributiva e do igualitarismo na relação entre crianças.

Piaget (1932/1996, p. 209-222) empreendeu narrativas que colocavam em choque a igualdade com a autoridade para descobrir em que idade e de que forma a criança começa a questionar a autoridade adulta. As crianças reconhecem as imperfeições do adulto por volta dos 5 a 7 anos, ocorrendo uma progressão no sentido da igualdade em função da idade em evolução. A justiça igualitária se desenvolve progressivamente sobre a submissão à autoridade adulta em embate com a solidariedade entre as crianças caminhando para o respeito mútuo. Observando todas as narrativas que colocavam em confronto a justiça com a autoridade adulta podemos confirmar que nossos pesquisados também têm uma idade limite em que distinguem essa imperfeição, entretanto, com um relativo atraso em relação às crianças típicas, porém esse movimento não é uníssono.

Despontou de forma recorrente nos dilemas que mediam a justiça distributiva X retributiva, a igualdade X autoridade, a sanção retributiva X sanção distributiva, que evoluções ocorrerem nos pesquisados de 11 a 12 anos e ao mesmo tempo, uma digressão nos pré-adolescentes de 13 a 14 anos, além disso, quanto ao avanço da igualdade, os números não progridem por parte dos mais

velhos. Fatores como o alto nível de submissão ao adulto e o desenvolvimento cognitivo em nível pré-lógico justificam este fenômeno de desequilíbrio.

O falso equilíbrio é provocado pela diferença de velocidade do pensamento, tanto em aceleração quanto em desaceleração e uma permanência em estágios pré-conceituais. Em suma:

Uma das causas mais importantes para essas permanências consiste na ausência de reversibilidade, cujas consequências são diversas. Dentre elas, a mais ampla, está na incapacidade de realizar operações lógicas ou de ser comandado pelo raciocínio hipotético dedutivo, o que significa que o pensamento está sob o domínio das percepções, da intuição e o raciocínio ocorre por transdução. (SCHIPPER; VESTENA, 2016, p. 81).

Pudemos observar um número elevado de localizações no nível intermediário (52%), indicando que estes sujeitos, com idades entre 11 a 14 anos, ainda oscilam entre julgamentos heterônimos e autônomos. A figura 4 abaixo aponta os resultados das três etapas nas três divisões por idade, bem como o total geral:

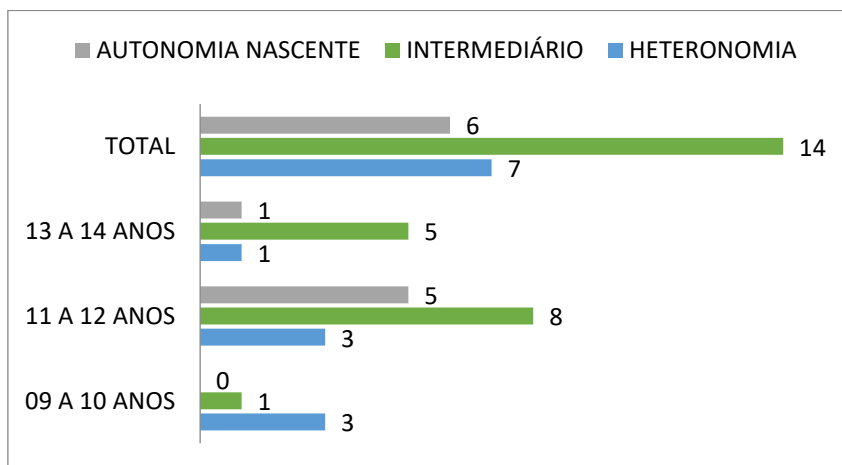


Figura 4: Resultado geral por idade.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Essa oscilação ou viscosidade de raciocínio foi revelada pela análise dos dilemas quando se contradiziam nas respostas ou quando traziam, de forma confusa, elementos de uma moral rudimentar ao mesmo tempo uma moral mais

desenvolvida, oscilando entre o nível anterior e posterior. Essa contradição é produto da ausência ou de dificuldades em realizar a reversibilidade do pensamento já que seus raciocínios assentam-se em estados e não em suas modificações. Seus pensamentos são ainda intuitivos, fundamentados na percepção e as ações de seu raciocínio são mais concretas e menos abstratas sobre a realidade.

No entanto, um elemento relevante foi demonstrado em nossas análises: a alta capacidade de respeito mútuo, cooperação e reciprocidade. Esses indicadores de solidariedade foram comprovados nas questões que colocavam em choque a igualdade de crianças com a submissão adulta, inclusive quando confrontados a justiça retributiva em relação à justiça distributiva, isso porque o ambiente social tem dado mais ênfase no pensar sobre questões morais.

Sabe-se que o igualitarismo desenvolve-se com o progresso da cooperação entre crianças, fator que ocorre diuturnamente na Escola Especial. O apoio dado uns aos outros faz eclodir um sentimento altruísta, o igualitarismo cresce por conta de vivências e experiências que possibilitam a empatia e o exercício da cooperação.

Isso significa que conflitos entre justiça distributiva e retributiva são mais experienciados pela criança com DI. Posto à prova em dilema que envolve a justiça há a prevalência da compreensão mútua e da empatia sobre a coação, confirmando, neste caso, que “a sanção prevalece nos primeiros anos, a igualdade acaba por vencê-la no decorrer do desenvolvimento mental” (Piaget, 1932/1994 p. 208).

Contudo, não são apenas os elementos solidários entre pares que movem o desenvolvimento moral da pessoa com deficiência intelectual, há muitas marcas heterônomas, evidenciadas pelas respostas favoráveis à responsabilidade

objetiva frente a desajeitamentos, à necessidade de sanção e pela justiça iminente. Algumas experiências morais são dirigidas para a heteronomia.

A submissão aos pais e professores é o responsável pela manutenção destas marcas, provavelmente devido à subjetivação da pessoa com deficiência intelectual como dependente e incapaz de tomar decisões. (SHIPPER E WITZEL, 2015). Inclusive, em um trabalho de pesquisa visando compreender a visão de um grupo de professores de escola especial sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual Leonel e Leonardo (2014) observaram que as visões destes educadores são de que o desenvolvimento do aluno com deficiência ocorre de forma lenta, devido à limitação e que a mediação docente não é vista como de fundamental importância para o aprendizado e desenvolvimento do mesmo, portanto,

Estes resultados apontam para o fato destes professores estarem desenvolvendo sua prática pedagógica ancorada numa visão segregacionista do aluno com deficiência, com concepções reducionistas, enfatizando as limitações em detrimento das potencialidades. (LEONEL E LEONARDO, 2014, p.541)

Em suma, considerando o aspecto psicológico da criança e do adolescente com deficiência intelectual concluímos que, ao mesmo tempo em que a solidariedade e a reciprocidade estimulada pelo ambiente social empurram-na para a autonomia, uma força contrária, movida pelo poder do adulto, não a deixa desvencilhar-se da heteronomia. A figura 5 demonstra os pesos que cada força exerce na constituição da noção de justiça de nossos pesquisados:



Figura 5: Pesos na constituição da justiça dos pesquisados
 Fonte: Elaborado pelas autoras

De que constam essas forças contrárias ao alcance da autonomia? Uma submissão determinada pela incredulidade no poder de análise e decisão da pessoa com deficiência intelectual subjetivou-a como dependente dos ditames do adulto, pais e professores, diminuindo o seu livre arbítrio.

Conclusões:

Finalizamos a pesquisa advertindo que um alto nível de submissão ao adulto imprime marcas heterônomas no raciocínio moral. Observamos responsabilidade objetiva, clamor por sanções expiatórias, crença na justiça imanente, confusão entre retribuição e sanção e entre justiça retributiva e distributiva. A contradição baliza o desenvolvimento moral e cognitivo, oscilações entre níveis foram observados em ambos, já que devido a uma inteligência prática falta-lhes coordenar o plano representativo.

O obstáculo ao desenvolvimento da moral é o respeito unilateral, produto da dependência e da submissão ao adulto, que traz em seu bojo outras interferências.

Contudo, ao mesmo tempo, observamos que ao não ter o adulto a balizar suas relações e a ditar seus rumos ocorre uma tentativa de ruptura ao obstáculo da coação adulta revelando a capacidade, mesmo que incipiente, de separar justiça de submissão. Mostras foram dadas de respeito mútuo, reciprocidade e solidariedade.

O igualitarismo que é progressivo, conforme a heteronomia perde força, é desenvolvido com a cooperação, a alteridade e o altruísmo. Sentimentos morais que são vivenciados no cotidiano do espaço escolar e de regularidades dos contextos familiares permitem o despontar de um igualitarismo simples.

Considerando que o conflito mais experienciado pelos pesquisados está na escolha entre justiça retributiva e distributiva, os pesquisados travam uma guerra constante entre o respeito unilateral advindo da coação adulta e do respeito mútuo proveniente das relações colaborativas vivenciadas, ou seja: uma luta de forças contrárias.

Portanto, o desenvolvimento moral rumo à autonomia tem nos próprios sujeitos a sua maior ferramenta. Produto de uma necessidade social vivenciada e experimentada, a alteridade e a cooperação espontânea, que foi construída na coordenação de fatores maturacionais e sociais em processo de equilíbrio, os fazem naturalmente solidários. A experiência diuturna de solidariedade e cooperação no contexto escolar especial favorece e estimula a interação social colaborativa.

Diante dos resultados avaliamos em que medida estes dados poderão colaborar com o desenvolvimento moral e intelectual de alunos que compõem esse vasto campo do saber pedagógico. Entendemos que permitirá uma reflexão quanto às metodologias de trabalho no âmbito cognitivo e moral e na formação inicial e continuada dos professores e pedagogos e nas atitudes parentais.

Esta evolução é favorecida por um ambiente cooperativo, pois permite as trocas, aspecto positivo encontrado no espaço escolar pesquisado. Mas ainda deve ser evitada a manutenção da imposição coercitiva das regras, ou seja, leis e sanções precisam ser coletivamente discutidas.

Caso a escola tenha como fim o desenvolvimento de um aluno autônomo, não apenas no sentido de liberdade, mas em uma acepção de ser responsável pelas escolhas pessoais, ser solidária às necessidades do outro, que saiba questionar leis e regras autocráticas, ela precisa propiciar um ambiente moral.

Moral não se desenvolve com lições verbais, (Piaget, 1930/1996) ela cresce na experimentação da criança a situações de conflito. Para que seja levada a refletir sobre as ações e os pontos de vista de cada envolvido, as assembleias morais e os métodos ativos de educação moral foram procedimentos preceituados por Piaget (1930/1996, p. 20), já que permitem a diminuição do seu egocentrismo e a ampliação de sua vontade de cooperar e pertencer a um grupo, como igualmente observado por Tognetta, Leme e Vicentin, 2013; Vinha, 2000; Vinha e Assis, 2007.

Além disso, a descentração do sujeito precisa ser trabalhada, no sentido de que compreenda as várias dimensões de um problema e não apenas a sua própria e compreenda a realidade sobre outras perspectivas, estimulando a realização de trocas entre pares e para que empregue a reciprocidade e consequentemente a reversibilidade de seu pensamento.

É preciso ainda ponderar que a premiação por conquistas ou comportamentos socialmente positivos reforça o egoísmo e a busca pelas satisfações privadas. O altruísmo, como um dos mais avançados sentimentos de cooperação não encontra espaço para se desenvolver. Esta estratégia de pedagogia moral não favorece uma experimentação da criança para que verdadeiramente possa refletir sobre seus atos e assim obedecer às regras pela sua própria vontade e pela necessidade de manter seu elo social.

Em sala de aula apenas um sistema de regras democraticamente acordado torna possível à convivência (TOGNETTA e VINHA, 2007), devendo sempre estar sustentado em princípios justos, já que “[...] sem justiça não há sociedade possível, não há ética legítima [...]” (LA TAILLE, 2006, p. 62).

Piaget (1930/1996, p. 9) postula que a forma como a escola conduz o processo de construção moral determinará se esta irá: “[...] constituir personalidades autônomas aptas à cooperação ou sujeitos submissos durante toda a sua existência a coação exterior.” Diante desta consideração parece ser simples escolher a autonomia moral, a solidariedade e a equidade social, mas para isto torna-se imperativo romper com elementos que favorecem a moral unilateral na escola, e, principalmente, fora dela. As marcas heterônomas, que são construídas socialmente, precisam ser eliminadas dos conceitos que se faz da deficiência, para assim, favorecer o juízo moral autônomo da pessoa com Deficiência Intelectual.

Referências

ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In Macedo, Lino (org). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-135.

CHICON, J. F. e SÁ, M. G. C. S de. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. Rev. Bras. Ciênc. Esporte [online]. 2013, vol.35, n.2, pp.373-388. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n2/a09v35n2.pdf>. Acesso em: 16/09/2018.

DE VRIES, R. e ZAN, B. A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DUSKA, R.; WHELAN, M. O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994.

LA TAILLE, Y. de. A Educação Moral: Kant e Piaget. In Macedo, Lino (org). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 137-178.

_____. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da educação especial (apaes) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554, Out.-Dez., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400006> Acesso em: 15/09/2018.

MENDES, E. G. Evolução histórica da concepção científica de deficiência mental. Temas em educação especial vol. 3. São Carlos: EDUFScar, 1996. 580 p.

MENIN, M. S. de S. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. (org.) Virtudes e Educação: o desafio da modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 17-36.

OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiências. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

PESSOTTI, I. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932)

_____. Os Procedimentos de Educação Moral. In Macedo, Lino (org). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36 (Original publicado em 1930).

SCHIPPER, C. M. de; WITZEL, D. G. Discurso e Mídia: construção de concepções da pessoa com deficiência intelectual em propagandas. Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, p. 295-310, maio/ago.,2015. Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6642>> Acesso em: 18/01/17.

SCHIPPER, C.M. de.; VESTENA, C.L.B. Características do Raciocínio do Aluno Deficiente Intelectual à Luz da Epistemologia Genética. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 79-88.

TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T.P. Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

TOGNETTA, L.R.P. (org.) Virtudes e educação: o desafio da modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

TOGNETTA, L.R.P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

TOGNETTA, L.R.P.; LEME, M.I.S. e VICENTIN, V.F. Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

VESTENA, C.L.B. Piaget e a questão ambiental: sujeito epistêmico, diagnóstico e considerações educacionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

VINHA, T.P. e ASSIS, O.Z.M. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In Virtudes e Educação: o desafio da modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. P.159-197.

VINHA, T.P. O educador e a moralidade infantil: uma visão Construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras: São Paulo: FAPESP, 2000.

Recebido em: 05/10/2018

Aprovado em: 22/01/2019