

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

INGRID LIRA ROCHA

Dilemas morais e deficiência mental:
desafiando as diferenças

Recife
2005

INGRID LIRA ROCHA

Dilemas morais e deficiência mental:
Desafiando as diferenças

Dissertação apresentada no programa de
pós-graduação em psicologia cognitiva da
Universidade Federal de Pernambuco para
obtenção do título de Mestre em
Psicologia Cognitiva.

Área de concentração:
Psicologia Cognitiva

Orientadora: Prof. Dra.
Maria da Graça Bompastor Borges Dias

Recife
2005

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Rocha, Ingrid Lira

**Dilemas morais e deficiência mental : desafiando as diferenças /
Ingrid Lira Rocha. - Recife: O Autor, 2005.
80 folhas.**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
CFCH. Psicologia cognitiva. 2005.**

Inclui bibliografia e anexos.

**1. Psicologia Cognitiva. 2. Deficiência mental. 3. Alunos especiais.
4. Inclusão escolar. I. Título.**

**159.9
150**

**CDU (2. ed.)
CDD (22. ed.)**

**UFPE
BCFCH2010/105**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ingrid Lira Rocha

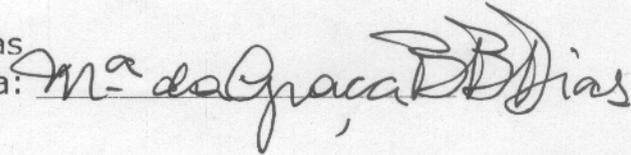
Dilemas Morais e Deficiência Mental: desafiando as diferenças.

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Universidade Federal
de Pernambuco para obtenção do
título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia
Cognitiva

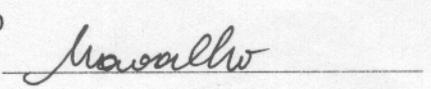
Aprovado em: 10 de fevereiro de 2005

Banca Examinadora

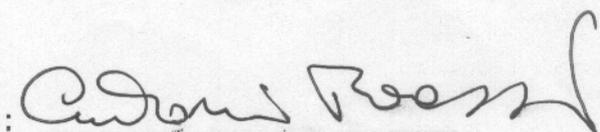
Profa. Dra. M^a da Graça Bompastor Borges Dias
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

Profa. Dra. M^a do Rosário de Fátima de Carvalho
Instituição: U.F.R.N.

Assinatura: 

Prof. Dr. Antonio Roazzi
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

*Ao Leonardo, marido, amigo e
eterno companheiro.*

À Rita por sua presença e estímulo.

Agradecimentos

À Graça, orientadora sempre disponível para auxiliar nas dúvidas, angústias e mudanças de planos. À professora Rita Figueiredo por me proporcionar a oportunidade de participar de sua pesquisa e pelo tempo, fator tão precioso em sua vida, a mim dispensado em conversas informais, orientações e incentivos.

Ao Roazzi e à Rosário pela honra de integrarem a banca desta dissertação, com toda a consideração que se fez necessária para que se pudesse adiantar de última hora a data da defesa. Sem esquecer da Vera Amélia, Elaine e Vera que não pouparam esforços para tornar este trabalho realizado em tempo.

Ao Leonardo Ruoso que superou seu papel de marido tornando-se meu companheiro de pesquisa. Às amigas construídas durante o mestrado, que nos descompassos da vida me apoiaram dando força para superá-los e tocar em frente meus projetos.

À equipe do núcleo, Valdinha, Thelma, Raquel, Júlia, Ana Paula, Isabella, Wilson, Suelena, Laura e todas as outras pedagogas que acompanharam e apoiaram meu trabalho. E, especialmente, aos participantes deste trabalho e seus familiares por sua disponibilidade.

Ao governo brasileiro que através da Capes apoiou financeiramente este estudo.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Resumo..... | 6 |
| Abstract..... | 7 |
| 1 Introdução..... | 8 |
| 1.1 O raciocínio moral..... | 11 |
| 1.2 A deficiência mental..... | 26 |
| 2 Método..... | 39 |
| 2.1 Amostra | 39 |
| 2.2 Instrumentos..... | 40 |
| 2.3 Procedimentos..... | 41 |
| 3 Resultados..... | 44 |
| 3.1 Dados estatísticos..... | 45 |
| 3.2 Estudos de caso..... | 50 |
| 4 Discussão | 55 |
| 4.1 Dados | 55 |
| 4.2 Análise qualitativa..... | 58 |
| 5 Considerações Finais | 62 |
| Referências Bibliográficas..... | 64 |
| Anexos..... | 69 |
| Anexo 1: Dilemas de Julgamento Moral..... | 69 |
| Anexo 2: Dilemas de Julgamento Moral (adaptados)..... | 70 |
| Anexo 3: Transcrição das entrevistas..... | 71 |

Resumo

ROCHA, I. L. **Dilemas morais e deficiência mental**: Desafiando as diferenças. 2005. 80 f . Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

O presente estudo surge a partir do apoio a pesquisas que trabalham para favorecer a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema de ensino regular. Ciente de que um dos maiores ganhos que esses alunos têm ao estudarem junto com alunos ditos “normais” está na chance de serem tratados como iguais em direitos e deveres sociais, o objetivo desse estudo foi observar se freqüentar as salas de aulas regulares traz diferenças para o desenvolvimento moral. O trabalho aqui apresentado conta com uma triangulação entre as análises quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos na comparação do raciocínio moral de seis alunos com deficiência mental matriculados em sala regular e seis alunos com deficiência mental matriculados em salas especiais. A observação do raciocínio moral desses alunos foi realizada através da apresentação de três dilemas de cunho moral abordando diferentes situações onde o aluno deveria escolher entre manter uma promessa realizada ou dizer a verdade e em seguida justificar sua escolha. A diferença no raciocínio moral foi confirmada, os alunos das salas das salas de aula regular têm maior capacidade de elaborar justificativas para suas escolhas morais. No entanto os resultados trouxeram duas outras questões com relação ao sistema de ensino paralelo (regular/especial): (1) esse sistema de ensino está relacionado com diferenças no desenvolvimento metacognitivo? (2) a segregação em turmas especiais é potencializadora de uma escala de valores morais diferenciada?

Palavras-chaves: deficiência mental, raciocínio moral, inclusão, salas especiais.

Abstract

ROCHA, I. L. **Dilemas morais e deficiência mental**: Desafiando as diferenças. 2005. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

The present study emerges from a research group that works to support the inclusion of students with special necessities in the regular education system in Fortaleza, Ceará. Studying together with other people can provide these students the opportunity of being treated as equals with regard to their rights and duties. Thus, the first objective of the present study was to observe whether being part of the regular system or a special (segregated) system would affect the moral development of students. The present work analyses the results achieved through the comparison of moral reasoning amongst 12 students with moderated mental retardation, divided as such: six in regular classes and six in special classes. The moral reasoning of these students was observed through the presentation of three stories approaching different situations, where the student would have to choose keeping a promise or telling the truth, and after that justify its choice. The difference in the moral reasoning was confirmed, the regular classes students had greater capacity to elaborate justifications for their moral choices. However, the results bring two other questions in relation to the differentiated (regular/special) system: (1) is this system related to differences in the meta-cognition development or (2) does the segregation in special classes create a differentiated scale of moral values?

Keywords: mental retardation, moral reasoning, inclusion, special classes.

1 Introdução

Observando a história da educação percebe-se que esta passa por muitas mudanças em seus objetivos e suas crenças. A escola, inicialmente criada para atender somente a uma camada específica da população, abre suas portas e o ensino passa a ser um direito de todos. A educação do Brasil ainda exige muitas mudanças e uma das transformações pelas quais alguns educadores brasileiros vêm lutando (FIGUEIREDO, 2000, 2002; MANTOAN, 1998, 1997a, 1997b) é a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art 4º, é dever do Estado, garantir a educação escolar pública, entre outros, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Tal artigo abre portas para mudanças profundas em nossa sociedade, dando aos responsáveis pelas pessoas com necessidades especiais o direito de lutar por um tratamento adequado e igualitário.

Atualmente uma das opções para a integração escolar do aluno com necessidades especiais é abordada por Mantoan (1998) como *mainstreaming*, ou seja, "corrente principal" e seu sentido é equivalente a um canal educativo geral que em seu curso leva todos os alunos. Esse processo de integração se traduz por uma estrutura de cascata, que deve favorecer o "ambiente o menos restritivo possível", dando oportunidade ao aluno para transitar entre a classe regular e a especial.

A outra opção de inserção é a inclusão, que questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de *mainstreaming*. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo

integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo (MANTOAN, 1998).

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (FIGUEIREDO, 1997, FIGUEIREDO; LUSTOSA, 2001, MANTOAN, 1998).

A metáfora utilizada pelos defensores da inclusão é a do caleidoscópio: "O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado" (FOREST; LUSTHAUS, 1987, p. 6).

As propostas de fusão da educação especial com a regular, assim como as de integração e de inclusão, sofrem objeções e muitos adversários, fato que estimula a pesquisa e o desenvolvimento. Opiniões adversas às teses em questão são tanto de caráter prático como ideológico e, no geral, estão baseadas apenas nas percepções superficiais de pais, especialistas e de professores. Os que defendem a inclusão ou a integração escolar reconhecem que a maior parte das objeções assinaladas é devida à necessidade de se contemplar a situação por meio de uma perspectiva nova, descontextualizada da realidade presente. Muitos consideram utópicas essas proposições. No entanto, Mantoan afirma desde 1998 (*online*) que "estamos apenas bastante atrasados no sentido de concretizar um trabalho de vanguarda e de inestimável valor para a educação em geral, que é o de especializar-se no aluno".

Observa-se que no ensino público de Fortaleza o estilo predominante de integração é o *mainstreaming*, é o que leva os alunos que são diagnosticados pelos psicólogos das escolas¹ com deficiência mental, concentrar-se nas salas especiais. No entanto, o que se constata é que alguns são considerados aptos para acompanhar o ensino regular e assim podem conviver com uma diversidade maior de pessoas e um enfrentamento “do diferente” de forma mais direta do que os alunos que freqüentam as salas especiais.

Lidar com o diferente é essencial para a socialização de todos, incluindo os alunos com necessidades especiais, já que o objetivo maior da educação é contribuir para a formação de adultos atuantes em nossa sociedade, conscientes das diferenças e semelhanças, direitos e obrigações sociais, existentes entre eles e os outros. Somente se inserido nesse contexto o aluno com deficiência mental pode desenvolver suas potencialidades.

A conscientização do papel que a pessoa exerce na sociedade, de seus direitos e deveres está vinculada ao desenvolvimento do raciocínio moral. Segundo Dias (1992) e Dias e Harris (1990) um grande número de trabalhos demonstra que o julgamento moral das crianças é influenciado por diversos aspectos variando tanto com o meio, quanto com as áreas afetivas, cognitivas e sociais.

Assim, o presente estudo visa responder as seguintes perguntas: O sistema de ensino no qual o aluno com deficiência mental está matriculado influencia no seu raciocínio moral? Será que a diversidade social à qual esses alunos estão diretamente expostos nas salas de aula regulares facilita o desenvolvimento do seu raciocínio moral? Desse modo procura-se verificar se há no raciocínio moral dos alunos com deficiência mental de salas regulares, diferenças do

¹ Através de entrevistas com o aluno encaminhado para o setor de psicologia e seus responsáveis, com posterior discussão com a equipe multiprofissional (terapeuta ocupacional, assistente social, fonoaudiólogo e pedagogo).

raciocínio moral apresentado pelos alunos das salas especiais diante de histórias que apresentam dilemas morais.

Para uma melhor compreensão sobre o julgamento moral serão expostos a seguir alguns autores que aprofundaram seus estudos sobre esse assunto. Inicialmente serão abordadas as idéias de Piaget (1932/1994) traçando o paralelo que o autor ressalta entre o desenvolvimento moral e cognitivo, em seguida uma breve exposição da teoria de Kohlberg (1977) que categoriza com uma maior precisão o desenvolvimento moral explicitado por Jean Piaget. Logo após destaca-se os argumentos que contrastam entre esses autores, quer seja por buscarem uma nova forma de abordar o desenvolvimento moral, quer seja por acreditarem que o desenvolvimento moral possui uma relatividade cultural.

1.1 O raciocínio moral

1.1.1 Piaget e a emergência dos sentimentos morais

Freitas (2002, p. 305), após fazer um estudo aprofundado buscando as raízes e encontrando várias sutilezas das questões moral nas diversas publicações de Piaget, afirma que o autor “traça um paralelo entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da afetividade e mostra que a emergência dos sentimentos morais faz parte de um processo mais amplo: o desenvolvimento da afetividade”. Esse paralelo também é sugerido pelo próprio Piaget no seu livro *Seis Estudos em Psicologia* (1964/2003), quando caracteriza cada fase do desenvolvimento intelectual e junto a isso, aponta de que forma esse influencia a afetividade infantil.

Piaget (1932/1994) ressalta em sua obra, que tem como base para seus estudos a teoria de Bovet, que o respeito é a base de todo o julgamento moral. É a partir da existência de tal sentimento que se podem observar os primeiros atos e pensamentos morais no indivíduo.

Nessa obra, o autor relata que chamou sua atenção a descrição de respeito que Bovet fez. Essa descrevia respeito como uma relação *sui generis* de natureza afetiva, na qual o amor e o medo são, em doses diversas, os constituintes característicos. Logo, com base no princípio de que respeito só existe em uma relação (ou seja, quando pelo menos duas pessoas estão envolvidas), Piaget acredita que até cerca de dois anos de idade não existe uma ação propriamente moral, já que nessa primeira fase do desenvolvimento cognitivo (estágio sensório-motor) a criança não consegue se perceber em uma relação.

O estágio sensório-motor tem como princípio a criança e o seu corpo, ela ainda não percebe que ela, o mundo, seu corpo e os outros se diferenciam, o mundo não é sentido como diferente de seu corpo observando-se assim, uma falta de associação entre o eu infantil e o mundo (onde estão incluídos não só objetos e animais, mas também as outras pessoas). Não há percepção do outro assim como não há do eu. Portanto, as regras que existem para o bebê são confundidas com os hábitos, pois o que ele percebe é sua atividade (com o mundo ou com o outro) (PIAGET, 1964/2003).

A proibição, o certo e o errado, não podem ser compreendidos, pois somente ao final dessa fase é que haverá um discernimento do mundo externo de onde vem a moralidade. É o período da anomia, uma ausência da percepção das regras. O jogo é somente um momento de prazer e de experienciar o objeto, que pode ser usado de diversas maneiras ou pode ter ritmos e padrões, mas para a criança não há diferença nessas situações. Mesmo junto a outras pessoas ela

brinca com seu próprio jogo, que pode até seguir os padrões do outro, mas somente quando esses padrões se mostram interessantes enquanto atividade e não por vê-los como regras ou normas.

É só após os dois anos que a criança alcança um estágio cognitivo que a permitirá perceber o mundo como diferente. Nesse momento ela passa para o estágio pré-operatório e torna-se capaz de iniciar relações eu-outro. No entanto, essas relações apresentam algumas limitações, pois, mesmo percebendo-se diferente do mundo, a criança ainda não consegue deslocar seu ponto de vista e precisa de evidências concretas para lidar com esse mundo. Ela não consegue abstrair e se pôr no lugar do outro, o que a faz crer que o mundo é regido pelas mesmas leis que regem seu corpo e seus comportamentos.

Traçando um paralelo com seu conceito de realismo no desenvolvimento cognitivo, Piaget (1964/2003) acredita que as crianças nesse estágio vivenciam um realismo moral, definido por Freitas (2002, p.306) como a tendência “a considerar os deveres como exteriores ao indivíduo, a seguir as normas como *ad litteram*, sem compreender o seu espírito e a julgar a gravidade de uma falta em função do resultado do ato ou do caráter material do ato e não em função da intenção do agente”.

Assim, além das leis biológicas, a criança passa a aceitar como leis as *consignes*² dadas pelos pais ou outras pessoas com as quais a criança estabelece uma relação de respeito. As *consignes* são experienciadas como um dever a ser cumprido, pois junto com a percepção diferenciada do mundo surge na criança a necessidade de garantir o amor dos pais e de outras pessoas que tem especial importância em sua vida.

²*Consigne* é um termo utilizado por Bovet em sua obra que significa uma ordem ou proibição dada sem indicação precisa nem de motivos nem de sanções, válida até novo aviso, que diz respeito a um ato subordinado a circunstâncias exteriores que devem ser reconhecidas pelo sujeito.

É tal necessidade que rege as primeiras relações de respeito, marcadas por amor e temor, portanto um respeito unilateral. Para esclarecer a definição de respeito unilateral, Piaget (1932/1994), afirma que o respeito que o adulto tem para com a criança possui um sentido diferente, ficando restrito a atitudes de evitar danos, considerar desejos e necessidades, sem chegar a receber ordens das crianças ou, mesmo que receba, não se sente obrigado a atendê-las. Portanto, as *consignes* existem, porém só têm uma direção, tratando-se assim, de uma relação de respeito unilateral.

Quando chega esse momento, da existência e percepção da regra, os deveres passam a existir, mas “não são obrigatórios por causa de seu conteúdo e sim pelo fato de emanarem de indivíduos respeitados” (PIAGET, 1932/1992, p.331). Percebendo os outros como detentores da verdade e sem a capacidade cognitiva para colocar-se no lugar deles, a criança não se julga apta a criar suas próprias regras e menos ainda a discordar do que está em evidência. Nesses adultos respeitados a criança reconhece o direito constante de lhe dar ordens e prescrever suas normas de conduta, o que a faz adotar uma escala de valores externa a sua pessoa, vivenciando assim, uma moral heterônoma (FREITAS, 2003).

Além do realismo moral, outra característica da moral heterônoma é que ela é baseada nos princípios de uma relação de coação social. Tal relação pode começar entre dois indivíduos para terminar por uma pressão do conjunto das tradições sobre toda uma comunidade. A coação social conduz sempre ao conformismo, o sentimento de obrigação é a consequência mais clara da coação, expresso nessa fase quando a criança demonstra uma veneração consciente da regra enquanto em suas ações observa-se que ela continua agindo de forma egocêntrica. Isso ocorre porque a coação não permite uma compreensão e discussão das regras, o que dificulta a adoção das mesmas para guiar as ações, pois não são devidamente internalizadas.

A coação social, a moralidade heterônoma ou ainda o realismo moral são características geradas por uma dificuldade própria dessa fase do desenvolvimento cognitivo, no entanto podem ser ou não reforçadas pelas atitudes dos adultos de referência. Quando, no dia a dia, não há espaço para que a criança emita suas opiniões ou quando os valores dados as suas atitudes não são devidamente explicitados, torna-se cada vez mais difícil para ela apropriar-se da capacidade de modificar regras e de agir de acordo com valores próprios (PIAGET, 1932/1980).

No entanto Piaget (1932/1994) destaca que, à medida que as trocas sociais são estabelecidas, na chegada do operatório concreto a relação da criança com o adulto tende a mudar, pois este passa a ser visto de um forma diferente, um pouco mais igual e não só como figura de autoridade.

As mudanças na relação adulto-criança ocorrem porque, com a entrada em uma terceira fase de seu desenvolvimento, a criança de 6-7 anos começa a efetuar operações e já consegue analisar as ações por diversos ângulos. A verdade deixa de ser unilateral. Estabelece relação com o outro sabendo que este pode estar pensando e agindo de forma diferente dela. No entanto, todas essas transformações ocorrem no campo da ação. Não há ainda uma reflexão sobre seu comportamento, não há um pensamento sobre regras ou leis teóricas. Por isso o nome operatório concreto, pois há a necessidade de concretude, as idéias precisam ter um correspondente no mundo observável.

Nesse momento o jogo de grupo e de regras é uma atividade freqüente entre essas crianças e suas regras, assim “como as regras morais, transmitem-se de geração em geração e mantêm-se unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas, mas, ao contrário das regras morais – que são impostas pelos adultos – as regras do jogo são elaboradas apenas pelas crianças” (FREITAS, 2003, p.74).

Tendo em vista a crença de que o respeito se desenvolve na interação que a criança estabelece com o meio, Piaget buscou estudar o raciocínio moral nos jogos infantis coletivos, por serem uma comunidade onde a influência dos adultos é mínima, o que a torna própria para estudar as relações de cooperação. Ou seja, um momento na infância onde as relações ocorrem entre pessoas em igual nível de autoridade e prestígio, logo tais características não intervêm na relação estabelecida por esse grupo. Essa relação se antepõe à relação de coação, tipo de relação predominante na fase anterior e ainda muito presente nesse momento quando as crianças lidam com adultos.

Nos jogos de regras Piaget (1932/1994) observa que inicialmente as regras são seguidas fielmente, sem a permissão para alterações. No entanto, à medida que o círculo social que as crianças freqüentam vai aumentando elas se vêem diante de dilemas, pois apesar dos jogos infantis terem regras bem gerais, existem pequenas particularidades de acordo com o meio. Ao lidar com essas particularidades, a criança precisa então alterar suas regras de forma a chegar em um consenso que dê continuidade ao jogo.

São esses pequenos dilemas acerca das regras junto com as injustiças pelas quais as crianças passam, que fomentam a evolução do pensamento infantil, nas interações diárias com seus pares. Essa evolução só é possível, pois a relação predominante é de cooperação e reciprocidade (SAMPAIO, 2004).

Quando aprendem que leis e regras existem, mas são criadas pelas pessoas e podem ser modificadas, de acordo com a ocasião, as crianças experimentam o respeito mútuo. No entanto, não é nessa fase que surge a moral autônoma, pois as pessoas e os atos ainda são julgados de acordo com uma escala de valor próprio, pois sem alcançar uma reflexão em torno das idéias as crianças utilizam as escalas de valores que assumiram para si (ainda muito baseada na escala dos

adultos significativos) para estabelecerem o certo e o errado, de acordo com os resultados das ações e não com as intenções.

A moral autônoma poderá surgir na fase seguinte, no estágio operatório formal. Desde que no ambiente sócio-familiar existam oportunidades de discussão sobre as regras e que a opinião de todos seja legitimamente ouvida e considerada. Ou seja, é necessário respeito mútuo nas relações estabelecidas pelas crianças, advindo de relações onde a cooperação tem presença mais marcante do que a coação (PIAGET, 1932/1980).

Por volta dos onze anos, além de fazer operações, a criança passa a trabalhar com hipóteses e reflexões conceituais. Nesse momento há um grande interesse por discussões acerca de conceitos, como justiça, honestidade, certo e errado. Nos jogos, as regras são sempre muito discutidas e as exceções podem ser aceitas, porém depois de extensas avaliações. A moral pode tornar-se autônoma, com o indivíduo sendo responsável pelas suas escolhas que são avaliadas de acordo com um referencial interno e não com imposições de outros.

No entanto, “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1932/1980, p.155). Ou seja, quando a pessoa reconhece que as obrigações e os valores do outro são tão válidos quanto os seus próprios.

Assim, o autor procura estabelecer limites claros para o que ele considera ser uma relação baseada nos princípios da autonomia moral, ou seja, uma relação de reciprocidade moral, ou normativa (diferente da reciprocidade espontânea, típica da fase anterior).

A reciprocidade espontânea é fundamental para o surgimento na reciprocidade moral, no entanto o sentimento que a rege é o de simpatia e não o de dever. Essa é uma característica das

relações de amizade, sua principal característica é que as pessoas que vivenciam essa reciprocidade possuem uma mesma escala de valor, assim não é preciso abstração ou mesmo readaptações para que o respeito mútuo seja estabelecido. Porém, estabelecer uma reciprocidade espontânea não significa que a pessoa esteja necessariamente agindo de acordo com uma moral autônoma, pois há uma grande conveniência no momento de solucionar os dilemas que surgem (FREITAS, 2003).

Para o autor só pode ser considerado uma ação ou julgamento baseado na moral autônoma quando na relação há uma reciprocidade normativa, isto é, quando as ações são baseadas na satisfação do outro e também avaliadas de acordo com a sua intenção. Assim, mesmo que as pessoas envolvidas nas relações de respeito mútuo possuam escalas de valores diferentes, os dilemas são resolvidos com uma substituição recíproca dessas escalas. Ou seja, sem visar uma satisfação individual, as pessoas julgam os outros de acordo com as intenções de seus atos, sem haver a necessidade de se desfazer de sua escala de valores e adotar a do outro para si. Logo, ações que são realizadas com o objetivo de aumentar o prestígio pessoal frente a outras pessoas ou são avaliadas de acordo com uma escala de valor pessoal, não fazem uma relação ser permeada pela autonomia moral.

Observando, de uma forma geral, a emergência do raciocínio moral

(...) pode-se dizer que para Piaget, o desenvolvimento moral é determinado por três fatores principais: o desenvolvimento intelectual geral, experiências de igualdade social com pares e liberação da coação exercida pela autoridade dos adultos. A ênfase piagetiana está na moralidade como sendo construída através das interações sociais e não como um processo de doutrinação. (Sampaio, 2004, p.24)

Outra característica da obra de Piaget (1964/2003) é que deixa evidente o paralelo entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo, no entanto o próprio autor

(PIAGET, 1932/1980) salienta que a moralidade não tem estágios tão delimitados quanto a cognição para seu desenvolvimento, isto porque, segundo Sampaio (2004, p.25):

(1) determinadas formas de raciocínio moral podem persistir por toda a vida no indivíduo (crença na justiça imanente, por exemplo); (2) diversos tipos de raciocínio moral podem estar presentes em um mesmo sujeito, a depender das circunstâncias que o cercam; (3) não é possível comprovar que todas as crianças passam pelas mesmas fases de desenvolvimento em todos os domínios da moralidade, assim como foi descrito por Piaget (1932/1994); (4) existe uma diferença de atraso e discrepância entre o raciocínio moral (decisões e opiniões elaboradas a partir de situações reais ou hipotéticas) e o comportamento moral (atitudes tomadas a partir de experiências reais).

Diante dessas conclusões, Kohlberg (1977) opta por realizar estudos que têm como base a obra de Piaget, contudo procura utilizar-se de outros instrumentos, pois acredita que a forma como Piaget coletou seus dados é que o impediu de observar que há sim uma seqüência rígida de estágios no desenvolvimento moral. A seguir serão apresentadas algumas idéias defendidas pelo autor.

1.1.2 Kohlberg: uma nova abordagem dos estudos Piagetianos

Biaggio (1999) afirma que Kohlberg e Piaget seguem uma tendência universalista, isto é, em seus estudos apontam para um desenvolvimento moral onde todas as pessoas, independente da cultura, passam por um mesmo processo no desenvolvimento do raciocínio moral. Roazzi, Dias e Silva (2000) afirmam ainda que, apesar de não fixarem uma cronologia para as fases do raciocínio moral, os adeptos da teoria universalista defendem que há uma sucessão necessária entre elas, independente do nível socioeconômico e do meio cultural. Ou seja, para chegar em um estágio de autonomia o indivíduo passou, necessariamente pela anomia e pela heteronomia.

Tais teóricos partem da premissa que a moral advém de um momento de obediência a uma autoridade externa seguindo para uma internalização dessa autoridade, que possibilita, em estágios mais avançados, que sujeito, diante de dilemas morais, chegue a decisões consideradas justas, equilibrando a vontade e o dever. Kohlberg observa ainda que em um estágio mais avançado do desenvolvimento moral, a pessoa age de acordo com a forma mais adequada para a situação, por vezes descartando regras impostas pela sociedade em nome de princípios morais universais. No entanto, só encontrou indícios de tal desenvolvimento moral em adultos com mais de 20 anos e entre pouquíssimos sujeitos (BIAGGIO, 1999).

Em sua teoria Kohlberg (1977) descreve uma seqüência de estágios progressivamente mais adequados de raciocínio sobre dilemas morais, na qual os conhecimentos progridem através de uma série de estágios em uma seqüência invariante. A construção de tais estágios se deu quando o autor, diante dos estudos de Piaget constata que na aquisição de seus dados, o autor lidou com um problema de cunho moral ao invés de trabalhar uma estrutura de funcionamento do raciocínio moral, pois trazia questões fechadas ao final dos dilemas (“quem é mais vilão?”. “A ponte teria quebrado?”). Tal constatação fez crer a Kohlberg, segundo Sampaio (2004, p.26) que Piaget não pôde perceber as intercorrelações que caracterizam os componentes de uma verdadeira estrutura de estágios altamente delimitados.

Em seus estudos Kohlberg (1977) delimita seis estágios presentes no desenvolvimento moral. Tais estágios estão divididos em 3 níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional.

O nível pré-convencional é característico da maioria das crianças com menos de nove anos, de alguns adolescentes e de muitos criminosos adolescentes e adultos. O nível convencional é o da maioria dos adolescentes e adultos da sociedade americana (COLBY; KOHLBERG,

1984). De acordo com Biaggio (1999) isso também ocorre na sociedade brasileira. O nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos (em torno de 5%), e somente depois dos 20 a 25 anos.

No nível convencional a moralidade consiste em um sistema de regras morais, papéis e normas socialmente compartilhados. No nível pré-convencional os indivíduos ainda não chegaram a entender e respeitar normas morais e expectativas compartilhadas. As pessoas do nível pós-convencional geralmente entendem e aceitam as regras da sociedade, mas essa aceitação se baseia na formulação e aceitação dos princípios morais gerais que sustentam essas regras. Esses princípios às vezes entram em conflito com as regras da sociedade e, nesses casos, os pós-convencionais julgam de acordo com seus princípios de consciência e não pela convenção (KOHLBERG, 1977).

Divididos entre esses três níveis se encontram os seis estágios do raciocínio moral definidos por Kohlberg (1977):

- Moralidade heterônoma: nesse estágio predomina um ponto de vista concreto e individual que visa resguardar a integridade e segurança física da própria pessoa. Assim, a pessoa age da forma considerada correta para evitar a punição;
- Individualismo e intercâmbio: consciência acerca de outros pontos de vista individuais, com cada pessoa colocando sua perspectiva em primeiro plano. As regras são seguidas somente quando isso atende ao interesse imediato de alguém. A pessoa age para alcançar seus próprios interesses e necessidades e aceita que as outras façam o mesmo, pois reconhece que outras pessoas também têm seus interesses;

- Moralidade da aprovação social: a pessoa se comporta de acordo com a expectativa de pessoas próximas ou com a expectativa relacionada ao seu papel social. É a necessidade de ser uma boa pessoa para si e para os outros que faz com que ela siga os princípios morais, acredita na “Regra de ouro”.
- Sistema social e consciência: nesse momento as pessoas cumprem os deveres com os quais concordou. As leis devem ser seguidas exceto em casos extremos, quando elas conflitam com outras obrigações sociais. O certo é contribuir para a sociedade, para o grupo ou para a instituição. As pessoas se comportam moralmente para manter o sistema funcionando como um todo, “se todo mundo fizer... então...”.
- Orientação para o contrato social democrático: nesse estágio o indivíduo é capaz de distinguir entre as perspectivas moral e legal, ocorrendo, no entanto, certa dificuldade para definir uma perspectiva moral independente dos direitos contratuais legais.
- Princípios éticos universais: o raciocínio moral é determinado por princípios éticos universais que visam o bem-estar de todos os homens.

Para Kohlberg esse desenvolvimento moral é influenciado fortemente pelos seguintes fatores: (1) o desenvolvimento cognitivo; (2) as interações sociais, pois quando uma pessoa interage com outros membros da sociedade, pondo-se no lugar da outra, há um favorecimento da tomada de perspectivas e (3) os conflitos cognitivo-morais, que, de acordo com Sampaio (2004, p.30), são "constituídos por reorganizações reflexivas que surgem a partir de constatação de contradições entre os diferentes raciocínios dominantes do nível de desenvolvimento moral atual de um indivíduo". Os conflitos cognitivos ocorrem principalmente em momentos de tomadas de

decisões quando a pessoa se encontra exposta a situações que desafiam seus valores, emergindo assim, contradições internas na estrutura do pensamento moral.

Não obstante, conforme aponta Biaggio (1999), existem muitas críticas a essas teorias que defendem um universalismo moral. O próprio Piaget ao escrever seu livro *O Juízo Moral da Criança* (1932/1994) destaca a possibilidade de, em um ambiente diferente de onde foram realizadas suas pesquisas, a observação dos comportamentos das crianças frente a dilemas morais levam a conclusões diferentes. Portanto, apesar de propor um esquema de desenvolvimento universal, Piaget deixou em aberto caminhos para que estudos em outras culturas fossem realizados de modo que seus resultados pudessem ser mais bem analisados e generalizados.

Deste modo o fizeram Turiel (1983), Nucci (1987) e Shweder, Mahapatra e Miller (1987), estudando o desenvolvimento moral em crianças de diversas nações. Assim, seus estudos trazem novas perspectivas para o desenvolvimento moral, como será visto a seguir.

1.1.3 Domínios morais

Em suas pesquisas Turiel (1983) observa que desde pequenas, as crianças demonstram ser capazes de distinguir entre simples convenções sociais e as obrigações morais. As últimas têm o caráter de obrigatoriedade presente em si mesmas. Tal diferenciação é encontrada na teoria de Kohlberg (COLBY; KOHLBERG, 1984 E KOHLBERG, 1977), contudo isto só seria possível no período pós-convencional, alcançado após os 20 anos e raramente.

Diante de tal premissa, Turiel (1983) e Nucci (1987) direcionam suas pesquisas para a compreensão do julgamento moral em três domínios:

- Domínio pessoal ou psicológico: nesse domínio as decisões tomadas só afetam a própria pessoa que adotou a medida. A sociedade está envolvida somente de forma indireta, apenas como formadora da opinião pessoal. Um exemplo de um julgamento do domínio pessoal está na escolha do perfume, ou no uso ou não de maquiagem.
- Domínio convencional: nesse domínio estão as regras sociais que são adotadas arbitrariamente, podendo variar de um grupo social para outro. O seguimento ou não dessas regras tem um efeito apenas ao nível de adaptação à sociedade. Como exemplo pode ser citado o uso de saia obrigatório para mulheres em determinadas religiões.
- Domínio moral: nesse domínio as regras não são mais arbitrárias e o julgamento entre certo e errado torna-se mais severo, pois ele distingue entre prejudicar ou não o outro. Os conceitos desse domínio são inalteráveis e reconhecidos como invariantes, suas violações consistem em atos tais como bater, roubar, injuriar, enganar e danificar propriedades alheias.

Comprovando suas crenças na universalidade, Turiel (1983) e Nucci (1981) observam ainda que os atos morais são julgados como errados em qualquer sociedade, já os atos convencionais somente onde há uma regra contra eles. O que confirma, além da universalidade, uma coerência na divisão estabelecida pelos autores.

Para Turiel (1983) as pessoas lidam com os conceitos de julgamentos morais desde crianças e o acesso a tais conceitos se dá através das interações sociais, sendo as crianças consideradas “cientistas sociais intuitivas”, pois nas interações com o meio inferem as regras morais, realizando raciocínios hipotéticos e estabelecendo conexões entre causa e efeito. Deste modo, através de um pensamento abstrato como, por exemplo, “se todo mundo fizer algo ruim,

então...” as crianças estariam inseridas no mundo da moralidade e universalmente distinguindo entre os conceitos convencionais e os conceitos morais.

Apesar disso, a universalidade é alvo de algumas críticas. Estudiosos como Shweder, Mahapatra e Miller (1987) e Martins (1995), apontam resultados nos quais a divisão dos domínios não é universalmente aceita entre as crianças. Algumas dessas pesquisas foram realizadas com crianças brasileiras que apresentaram alguns padrões diferentes dos que foram apresentados pelas crianças norte-americanas. A seguir serão abordadas algumas dessas pesquisas.

1.1.4 Relativismo cultural

Segundo algumas pesquisas (semelhantes à de Shweder, Mahapatra & Miller, 1987) demonstram as decisões tomadas a partir de concepções morais variam de acordo com o meio cultural. Os estudos desses autores foram realizados através de um paradigma semelhante ao de Turiel (1983), comparando crianças dos Estados Unidos com indianas.

Utilizando-se do mesmo instrumento, Shweder, Mahapatra e Miller (1987) observaram alguns resultados contrários aos de Turiel: (1) na Índia, as transgressões no domínio social eram consideradas mais graves que as do domínio moral; (2) as regras sociais não permitiam alterações e (3) eram consideradas universais pelas crianças indianas. Seus resultados são ainda reforçados por estudos como o de Martins (1995). O que denota que as diferenças a nível cultural são mais fortes e mais determinantes do que as de idade ou mesmo as diferenças nas características das transgressões.

Tendo como base o apanhado teórico citado, o presente estudo sobre o raciocínio moral tem como participantes alunos brasileiros com deficiência mental. A sociedade modificou a representação social sobre esses alunos no decorrer das últimas décadas, assim alguns deles estão atualmente ingressando no ensino regular, freqüentando as mesmas salas de aula que os alunos ditos “normais”.

A seguir serão explicitadas algumas mudanças nas representações sobre o deficiente mental que circulam na sociedade, as formas como essas pessoas são atualmente consideradas pelo meio acadêmico e em seguida apontados as peculiaridades observadas em seus processos de aprendizagem.

1.2 A deficiência mental

1.2.1 Um breve histórico

Procurando observar o histórico da deficiência mental percebe-se que “a sociedade mantém uma remarcável constância em fazer recair sobre os deficientes inúmeros desvios e impossibilidades que ela própria possui e, além do mais, cria!” (MANTOAN, 1997a).

É de Esquirol (início do século XIX) que vem a primeira concepção da deficiência mental amplamente difundida e conhecida como oligofrenia (do grego: pouca mente). Os sujeitos que recebiam esse rótulo eram excluídos da sociedade sendo enviados para instituições que os abrigassem. A oligofrenia abrangia uma diversidade de doenças mentais que eram caracterizadas pelo déficit irreversível no funcionamento mental. Ou seja, a deficiência mental tratava-se de uma

entre várias doenças psiquiátricas que não possuíam cura e assim eram afastadas da sociedade, para não interferir no bom funcionamento da mesma (COLL, 1995).

Com as mudanças sociais, advindas da generalização do ensino, surgiu o enfoque psicométrico, que predominou durante o final do século XIX e início do século XX. A psicometria tem como principal representante Binet, que acreditava ter elaborado uma medida de inteligência considerada estável, imutável e adequada a todas as situações. O diagnóstico da deficiência mental teria como base uma bateria de testes que resultava no quociente intelectual (QI), medida usada indiscriminadamente durante esse período (CARRAHER, 1989). Assim, mais uma vez a deficiência mental é vista por uma perspectiva pejorativa, já que eram deficientes mentais aqueles que não atingiam os resultados esperados e uma vez deficientes mentais, para sempre deficientes.

Outro enfoque que se tornou popular foi o evolutivo, seguido pelo modelo comportamental. Ambos rejeitavam a idéia de deficiência, o enfoque evolutivo falava somente em atraso mental, pois em sua concepção, o que ocorria era um atraso detectável nos moldes da regularidade dos processos evolutivos que levam à maturidade e plenitude das pessoas em suas aptidões mentais e sociais. Diante disso, apontavam para possíveis objetivos educacionais que levariam a uma superação do déficit. Já para o modelo comportamental a deficiência mental era causada por condutas atrasadas e, através do paradigma estímulo-resposta, propunha técnicas para modificar essas condutas (COLL, 1995).

1.2.2 *Conceitos e classificações atuais*

Com o aprofundamento dos estudos surgiram vários outros conceitos e enfoques para o estudo da deficiência mental, atualmente três deles predominam:

1.2.2.1 *CID 10 (Classificação Internacional de Doenças)*

O CID-10 é um tratado que tem sua elaboração coordenada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), nele a deficiência mental é abordada dentro da categoria de transtornos mentais e comportamentais, sendo nomeada como retardo mental. Sua definição é a seguinte:

Parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompletos dos funcionamentos intelectuais, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. O retardo mental pode acompanhar um outro transtorno mental ou físico, ou ocorrer de modo independente.

É interessante observar que para a classificação do CID 10 não há necessidade de haver um comprometimento no comportamento, tendo inclusive a previsão de um diagnóstico no qual constaria a classificação com ausência de comprometimento mínimo do comportamento.

Para tal instituição o retardo mental é classificado como:

Leve: Amplitude aproximada do QI entre 50 e 69 (em adultos, idade mental de 9 a menos de 12 anos). Aponta que esses indivíduos provavelmente apresentariam dificuldades de aprendizado na escola. Tem a previsão de que muitos adultos serão capazes de trabalhar e de manter relacionamento social satisfatório e de contribuir para a sociedade.

Moderado: Amplitude aproximada do QI entre 35 e 49 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos). Ocorrem atrasos acentuados do desenvolvimento na infância, mas a maioria das pessoas aprendem a desempenhar algum grau de independência quanto aos cuidados pessoais

e adquirir habilidades adequadas de comunicação e acadêmicas, havendo previsão de uma necessidade de assistência em grau variado para viver e trabalhar na comunidade.

Grave: Amplitude aproximada de QI entre 20 e 40 (em adultos, idade mental de 3 a menos de 6 anos). Provavelmente deve ocorrer a necessidade de assistência contínua.

Profundo: QI abaixo de 20 (em adultos, idade mental abaixo de 3 anos). Devem ocorrer limitações graves quanto aos cuidados pessoais, continência, comunicação e mobilidade.

Ou ainda **retardo mental não especificado**.

Todas essas categorias se subdividem em outras quatro que variam de acordo com a intensidade de comprometimento do comportamento.

Observa-se que essa abordagem da deficiência mental tem o QI como a medida básica para determinar a existência ou não da deficiência. Adotando tal critério há uma delimitação do desenvolvimento do indivíduo dentro de certos níveis o que, apesar de facilitar as medidas estatísticas, cristaliza o desenvolvimento, pois o limite para o crescimento fecha possibilidades de um investimento maior em algumas dessas pessoas, favorecendo o rótulo social de incapaz.

1.2.2.2 *DSM IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)*

O DSM IV é uma sistematização alternativa ao CID-10, utilizada pela sociedade médica. Esse segundo manual é organizado pela Associação Psiquiátrica Americana e aponta como característica essencial do “Retardo Mental”.

(...) um funcionamento intelectual significativamente inferior à média (Critério A), acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência,

habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (Critério B). O início deve ocorrer antes dos 18 anos (Critério C).

Para o DSM-IV o funcionamento adaptativo deve ser entendido como a forma com que os indivíduos enfrentam efetivamente as exigências comuns da vida social e pessoal. Tal funcionamento deve ainda ser observado levando-se em consideração a faixa etária, a bagagem sócio-cultural e os contextos comunitários específicos.

No manual é apontado ainda que “Os problemas na adaptação habitualmente estão mais propensos a apresentar melhora com esforços terapêuticos do que o QI cognitivo, que tende a permanecer como um atributo mais estável”. Tal fato demonstra resquícios de uma cristalização no diagnóstico. Junto a essa ressalva observa-se ainda que, há a permanência da divisão em “níveis de gravidade” que “podem ser especificados, refletindo o atual nível de prejuízo intelectual”. Os níveis de gravidade destacados são:

Retardo Mental Leve: com variação de QI de 50-55 a aproximadamente 70. Esses indivíduos apresentam um mínimo prejuízo nas áreas sensório-motoras. Só sendo diferenciados de crianças ditas normais após uma idade avançada. Ao final da adolescência, podem vir a atingir habilidades acadêmicas equivalentes aproximadamente à sexta série escolar. Chegam à idade adulta adquirindo, geralmente, habilidades sociais e profissionais adequadas para um custeio mínimo das próprias despesas, mas podendo precisar de supervisão, orientação e assistência, especialmente quando sob estresse social ou econômico incomum. “Com apoios apropriados, os indivíduos com Retardo Mental Leve habitualmente podem viver sem problemas na comunidade, de modo independente ou em contextos supervisionados”.

Retardo Mental Moderado: QI 35-40 a 50-55. A maioria dos indivíduos com este nível de Retardo Mental adquire habilidades de comunicação durante a infância. Beneficia-se de

treinamento profissional e, com moderada supervisão, podem cuidar de si mesmos. Eles também podem beneficiar-se do treinamento em habilidades sociais e ocupacionais, mas provavelmente não progredirão além do nível de segunda série em temas acadêmicos.

Retardo Mental Severo: QI 20-25 a 35-40. Em seu desenvolvimento estes indivíduos podem aprender a falar e ser “treinados” em habilidades elementares de higiene, “mas se beneficiam apenas em um grau limitado da instrução em matérias pré-escolares, embora possam dominar habilidades tais como reconhecimento visual de algumas palavras fundamentais”. Para a idade adulta o DSM-IV prever que estes podem vir a ser capazes de executar tarefas simples, mas sob estreita supervisão.

Retardo Mental Profundo: Nível de QI abaixo de 20 ou 25. O manual aponta que uma condição neurológica seria identificada como responsável por tal nível de retardo mental que apresenta prejuízos consideráveis no funcionamento sensório-motor. Podendo ter um desenvolvimento mais favorável se em um ambiente altamente estruturado, com constante auxílio e supervisão e no relacionamento individualizado com alguém responsável por seus cuidados.

Retardo Mental de Gravidade Inespecificada: O diagnóstico de Retardo Mental, Gravidade Inespecificada aplica-se quando existe uma forte suposição de Retardo Mental, mas o indivíduo não pode ser adequadamente testado pelos instrumentos habituais de medição da inteligência. Isto pode ocorrer no caso de crianças, adolescentes ou adultos que apresentam demasiado prejuízo ou falta de cooperação para serem testados, ou com bebês, quando existe um julgamento clínico de funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, mas os testes disponíveis (por ex., Escalas Bayley do Desenvolvimento Infantil, Escalas Cattell de Inteligência para Crianças e outros) não fornecem valores de QI. Em geral, quanto menor a idade,

mais difícil é a avaliação da presença de Retardo Mental, exceto nos casos com prejuízo profundo.

Uma análise das definições do DSM-IV pode demonstrar que, apesar de trazer inovações de forma geral para o diagnóstico da deficiência mental, esta continua sendo caracterizada pelo teste de QI. Ainda observa-se que tal manual demonstra cuidado ao afirmar que se trata da medição do nível atual das capacidades dos indivíduos, no entanto tal cuidado pode ser enfraquecido, quando na divisão por níveis a medição do QI é uma dos principais atributos utilizados. Medida essa que é apontada no próprio manual como um atributo estável.

1.2.2.3 AAMR (*American Association of Mental Retardation*)

Essa associação, que tem um trabalho voltado para o estudo da deficiência mental desde 1876, revolucionou sua abordagem da deficiência no ano de 1992 sugerindo um conceito no qual a relação do indivíduo com deficiência mental e a sociedade tornou-se um ponto importante de apoio para o diagnóstico³, deixando para a tradicional medida de QI um papel de importância secundária. Ainda nesse mesmo ano sugere que seja abolida a classificação em *Profunda, Aguda, Grave, Moderada* ou *Leve*. Essas alterações permitiram ao diagnóstico da deficiência mental uma menor cristalização e trouxe à tona o fator social (CENTENO, 1996).

No conceito de deficiência mental proposto no ano de 2002 por essa associação (“incapacidade caracterizada por limitações significativas não somente no funcionamento intelectual, mas também nos comportamentos adaptativos expressos através das habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade deve ser originada antes dos 18

³ *Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança* (BRASIL, 1997, p.27).

anos”) observa-se que a idade mental é um entre outros fatores que irão caracterizar a deficiência mental. Há agora um olhar especial para a inserção desses sujeitos na sociedade e para a forma como eles serão acolhidos pela mesma, sendo enfatizada a importância de uma avaliação das condutas adaptativas para a avaliação de uma presença, ou não, de deficiência mental. Para a AMMR essas condutas podem ser divididas em três categorias de habilidades: conceituais, sociais ou práticas.

As conceituais abrangem: a compreensão e expressão oral e escrita; as noções monetárias; e saber se localizar e direcionar no meio (*self-directions*). Já como sociais, a AAMR aponta: o relacionamento interpessoal; a responsabilidade; auto-estima; avaliação do nível de confiança no outro; ingenuidade; seguimento de regras; obediência das leis; e evitar acidentes. As habilidades práticas seriam representadas pela forma de lidar com o dia-a-dia, a vida diária, movimentação dentro de casa, higiene pessoal, alimentação, seguir recomendações médicas, etc.

Comparando as definições observa-se que tanto a OMS quanto o DSM IV utilizam-se de resultados de testes padronizados, já para a classificação da AMMR os testes de QI têm sua importância reduzida, tornando-se apenas uma característica secundárias dentre outras mais enfatizadas e que levam a uma investigação do meio onde o indivíduo com deficiência mental está inserido. Ou seja, para essa última a deficiência mental está deixando de ter um peso só no indivíduo e sendo responsabilidade também da sociedade. Tal classificação deixa evidente a potencialidade das pessoas com deficiência mental, além de salientar que nem sempre o sujeito com deficiência mental será afetado em todas as áreas de sua vida, podendo ter um desenvolvimento normal em áreas outras que não as afetadas.

Observando-se a forma como essas três instituições lidam com o diagnóstico da deficiência mental pode-se perceber que, quanto ao processo de aprendizagem desses indivíduos

há duas hipóteses básicas: uma estacionária, na qual o QI seria limitante e outra evolucionária. Nessa última não é abordado de maneira diretamente como a aprendizagem ocorre, porém permeando suas afirmativas, fica manifesto que não há um limite para esse processo. Sabendo-se que o desenvolvimento intelectual é um aspecto que poderá influenciar o desenvolvimento do raciocínio moral (DIAS, 1992; DIAS & HARRIS, 1990; MARTINS, 1995; PIAGET, 1932/1980), serão apresentadas algumas concepções teóricas sobre o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência mental.

1.2.3 Concepções teóricas e processos de aprendizagem

Outra vez vemos três principais vertentes nas quais os estudos sobre a deficiência mental se inscrevem: a teoria estrutural/diferencial, a teoria do desenvolvimento de Zigler e a teoria de Piaget aplicada à deficiência mental. No entanto, tal divisão não apresenta uma relação direta com as três formas de diagnosticar, expostas anteriormente.

Observa-se nos estudos de Figueiredo (1995, 2001) que a teoria estrutural defende que há uma diferença qualitativa entre o desenvolvimento cognitivo das crianças com e sem deficiência mental. Os estudos realizados sob este enfoque comparam os sujeitos com base na idade cronológica. Segundo essa teoria existem características específicas que diferenciam as duas populações. Tais características seriam: dificuldade de transferir informações da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, utilizando uma estratégia de repetição adequada (ELLIS, 1969, 1970); dificuldades de decodificação, planificação e armazenamento de informação – devido ao déficit na memória estrutural (ELLIS, DEACON & WOOLDRIDG, 1982); e dificuldade de organizar estímulos e informações (SPITZ, 1966).

Figueiredo (2001) argumenta que já a teoria do desenvolvimento de Zigler aponta que a diferença entre o desenvolvimento cognitivo dessas duas populações é quantitativa e não qualitativa. Esta teoria defende que existe uma similaridade nas estruturas cognitivas (organização do pensamento e processo de aprendizagem). Para o pesquisador o desenvolvimento das crianças com deficiência mental ocorre de forma mais lenta, porém similar ao das crianças sem essa deficiência. Desta forma, ambas passariam pelas mesmas etapas em seus processos de desenvolvimento (FIGUEIREDO, 2001).

Esses dois enfoques geraram muita discussão no meio acadêmico, polemizando se as diferenças entre sujeitos com e sem deficiência mental são de caráter qualitativo (com estruturas diferentes) ou quantitativo (apresentando seqüências e estruturas similares). De acordo com Paour (1991), o desacordo entre a teoria estrutural e a teoria do desenvolvimento ocorre porque cada uma delas observa a deficiência mental por um ângulo diferente.

No enfoque piagetiano, a deficiência mental poderia ser caracterizada pelos fenômenos da lentidão, da fixação e da incompletude das estruturas cognitivas. Inhelder (1963) afirma que as crianças com deficiência mental seguem as mesmas etapas de desenvolvimento que as crianças “normais”, diferenciando-se das últimas por seu ritmo de aquisição ser mais lento e seu desenvolvimento ser marcado por uma falsa equilíbrio, impossibilitando a essas crianças o ingresso nas operações formais.

A falsa equilíbrio, segundo a autora, é resultado da dificuldade encontrada pelas crianças para abandonarem os raciocínios característicos dos estágios superados, ou seja, mesmo atingindo um estágio superior no seu desenvolvimento, as pessoas com deficiência mental conservariam ainda características dos anteriores. Assim, muitas vezes apresentam, ao mesmo tempo, tipos de raciocínios encontrados em dois estágios diferentes. A essa superposição de

raciocínios, Inhelder (1963) dá o nome de “viscosidade genética”. Essa viscosidade pode ser considerada responsável por uma diminuição gradual do ritmo do desenvolvimento, que resulta em um estágio estacionário. Ou seja, ao contrário do desenvolvimento “normal”, as crianças com deficiência mental vão tendo o seu ritmo de desenvolvimento diminuído, podendo estacionar em um determinado estágio sem conseguir passar para o seguinte. É a partir desses estudos que o CID 10 desenvolveu sua classificação e definição da deficiência mental.

Outro fenômeno descrito por Inhelder (1963) na deficiência mental é a oscilação. Para a autora, a oscilação é caracterizada por progressos seguidos de retrocessos que se apresentam de tal maneira, que o sujeito parece nunca ter alcançado o nível superior no qual estava antes de regredir. Pesquisas mais recentes (FIGUEIREDO & ROCHA, 2003) apontam aspectos interessantes quanto ao fenômeno da oscilação. Nesses estudos, entende-se por oscilação a alternância de respostas características de diferentes estágios, com uma maior incidência de níveis intermediários de construções cognitivas apresentadas por um mesmo sujeito, bem como retardo ou fixações deste mesmo processo sem chegar a um equilíbrio definitivo. Esses comportamentos de oscilação parecem indicar uma superposição de estágios ou a permanência em um estágio intermediário de evolução. Observou-se a presença de dois padrões de oscilação, um caracterizado pela alternância de respostas de diferentes níveis, sem, contudo, permanecerem estabilizadas num estágio precedente, padrão também identificado em sujeitos ditos normais. O outro também com alternância de respostas, mas com limitada mobilidade entre os estágios, permanecendo com maior estabilidade de respostas características de estágios precedentes.

Neste último caso, parece que a criança desenvolve os esquemas que lhe permitem evoluir nas suas conceitualizações, sem, contudo, ser capaz de conservar esses esquemas. Isto

sugere a dinâmica de um desenvolvimento circular, conforme aquele descrito por Dolle (1994, p.37):

O sujeito pode hesitar sobre o caminho a tomar e aí ficar parado (...) Poder-se-ia, então, supor que a patologia corresponderia a um bloqueio nesse ponto, o que contribuiria para manter o sujeito na indecisão sobre o caminho a tomar e interromper seu dinamismo transformador do mundo e transformador de si mesmo. Caso o bloqueio fizesse o sujeito voltar atrás, ou seja, andar em círculo, este não poderia mais sair daí.

Figueiredo e Rocha (2003) apontam ainda que, para alguns sujeitos, essa oscilação assumiria um caráter temporário, enquanto que para outros pareceria haver um retrocesso com características de fixações permanentes em etapas anteriores, retardando o seu processo de evolução na leitura. Tais oscilações sugerem, respectivamente, uma instabilidade na construção de estruturas cognitivas, conforme foram descritas por Inhelder (1963) ou uma rigidez nas estruturas constituídas.

O trabalho aqui apresentado apoia-se na hipótese de que tal instabilidade pode ser amenizada, se fornecida a essas pessoas uma mediação apropriada que as auxiliem a lidarem com os conhecimentos e a generalizá-los. Paour (1991) rejeitando a hipótese de déficits específicos, irreversíveis e sintomáticos no desenvolvimento das pessoas com deficiência mental, esclarece que ocorre uma gestão deficitária dos processos de controle do funcionamento cognitivo, gerando dificuldade em utilizar, de forma eficaz, os conhecimentos adquiridos e de interagir espontaneamente com a situação de aprendizagem. Essa gestão deficitária seria resultado de uma fragilidade metacognitiva e com a mediação essas dificuldades poderiam ser diminuídas.

Percebe-se que há muito a ser desenvolvido nos estudos sobre aprendizagem da pessoa com deficiência mental. Tendo em vista a possível ligação entre o julgamento moral e o

desenvolvimento intelectual (CENTENO, 1996; DIAS, 1992; ROAZZI; DIAS; SILVA, 2000), faz-se necessário um olhar cuidadoso sobre esse processo em tal população. Ciente da possibilidade de uma alteração nos padrões propostos para o desenvolvimento do julgamento moral, o presente trabalho se deterá em comparar o efeito do meio escolar sobre o raciocínio moral dos participantes dessa pesquisa.

2 Método

2.1 Amostra

O presente estudo foi realizado junto a 12 alunos com deficiência mental atendidos em um núcleo de atendimento pedagógico especializado, doravante denominado apenas núcleo, da rede pública estadual de ensino do Ceará.

O núcleo volta-se para questões pedagógicas e envolve uma equipe multidisciplinar formada por assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e pedagogos. Embora a proposta dos núcleos seja de atender somente alunos regularmente matriculados em escolas na rede pública estadual, o núcleo no qual esta pesquisa foi realizada atendia também crianças matriculadas na rede pública municipal e em pequenas escolas de bairro, prevalecendo enquanto condição de atendimento o nível socioeconômico a que pertence a família dos alunos.

As psicólogas do núcleo foram responsáveis pela seleção dos alunos com deficiência mental leve dentre aqueles que estiveram em atendimento no núcleo durante a realização desta pesquisa. Os critérios adotados para o diagnóstico no núcleo são os critérios do CID 10, embora, segundo uma das psicólogas, não seja praxe se registrar o diagnóstico de deficiência mental nas fichas dos alunos.

Foram selecionados 12 alunos que contavam com as seguintes características expostas no Quadro 1:

| R e g u l a r | Série | Escola | Idade | E s p e c i a l | Série | Escola | Idade |
|--|----------------|---------------|--------------|--|--------------|---------------|--------------|
| | 2 ^a | Pública | 14 | | Ciclo I | Pública | 12 |
| | 2 ^a | Particular | 10 | | Aceleração | Pública | 15 |
| | 1 ^a | Pública | 10 | | Ciclo II | Pública | 11 |
| | Alfabetização | Pública | 13 | | Ciclo II | Pública | 14 |
| | 1 ^a | Pública | 12 | | Ciclo II | Pública | 14 |
| | 8 ^a | Pública | 19 | | Ciclo I | Pública | 10 |

Quadro 1: Categorização dos alunos de acordo com a situação de ensino e as séries, escolas e idade

Todos eram atendidos pelas profissionais da psicologia, sendo que 5 alunos freqüentavam o núcleo no período da tarde e estudavam pela manhã e 7 estudavam à tarde e iam ao núcleo pela manhã. Além disso, suas idades variam de 10 a 15 anos, com exceção de uma aluna incluída da rede estadual que está com 19 anos.

2.2 Instrumentos

Os instrumentos escolhidos para a realização deste estudo tiveram como referencial o estudo realizado por Dias, Saltzstein e Millery (1999), no qual os autores buscaram verificar se as crianças escolhiam entre cumprir um acordo ou dizer a verdade em três dilemas hipotéticos⁴ em situações onde: um amigo cola (fila, pesca) em uma prova, o irmão se esconde dos pais e uma amiga(o) mente para evitar a zombaria de outros colegas. Os dilemas enunciados por Dias, Saltzstein e Millery (1999) mostraram-se adequados para o atual trabalho, pois apontam para a

⁴ Ver anexo 1.

forma como as crianças justificam suas escolhas e como elas lidam com problemas morais próprios de sua realidade⁵.

Após um estudo piloto o formato das histórias foi reformulado com o objetivo de facilitar a compreensão das histórias, os dilemas foram mantidos intactos assim como a ordem dos acontecimentos. Os participantes puderam então compreender satisfatoriamente as histórias e responder de que forma julgavam apropriado que o protagonista agisse.

Convém lembrar que a busca pela compreensão da história não elimina a diferença entre o juízo e a ação, tal qual alerta Piaget (1964/2003), uma vez que o desenvolvimento do julgamento moral é marcado por um déficit entre a ação e o conhecimento abstrato. Os instrumentos utilizados permitem observar a abstração do indivíduo sobre a situação apresentada, o que por vezes pode diferir da atitude que esse mesmo indivíduo teria se se encontrasse diante de uma situação real. Nesta última, que só pode ser captada na observação direta de uma situação cotidiana, a qual o acesso do pesquisador seria improvável, portanto, tornando-se uma opção inadequada para o presente estudo.

2.3 Procedimentos

Para a realização do estudo foi inicialmente feito um contato com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará que disponibilizou um caderno com os telefones dos serviços pertencentes à educação especial (escolas especiais, núcleos, escolas com alunos incluídos, creches, etc).

⁵ Devido às diferenças regionais de linguagem é importante ressaltar o significado de alguns termos como: 1) Colar = Pescar = Filar e 2) Zombar = Mangar

A primeira abordagem foi de contatar as diversas escolas e procurar realizar entrevistas com os alunos das salas especiais e das salas de inclusão, no entanto o contato direto com a diretoria de algumas escolas que trabalhavam com inclusão demonstrou que seria infrutífero procurar diretamente nessas escolas, pois todas demonstraram resistência a aceitar que tinham alunos com deficiência mental em seus quadros discentes. Assim, o estudo foi direcionado para os núcleos, pois estes reúnem alunos de diversas escolas, o que tornou mais fácil obter uma amostra diversificada.

O contato com o núcleo no qual a pesquisa foi realizada ocorreu sem complicações, podendo a pesquisa ter início logo após a autorização da diretora do núcleo e das profissionais do serviço social, no entanto os alunos estavam de férias e retornaram somente um mês depois de realizado o contato inicial. Todos os profissionais foram extremamente cooperativos, conversando sobre os alunos e suas dificuldades e abrindo espaço entre seus atendimentos para a realização das entrevistas, que ocorreram em uma sala cedida pela escola.

Após o início das entrevistas surgiram alguns imprevistos como greve do corpo docente, fato que afastou os alunos das escolas e ainda um elevado número de faltas dos mesmos, o que prolongou por mais tempo, do que o esperado, a coleta de dados.

As entrevistas foram realizadas individualmente, tendo seu início marcado por uma conversa cordial a fim de estabelecer uma boa relação com o aluno participante. Em seguida eram contados as histórias e pedido que eles dissessem o que achavam que a(o) personagem principal deveria fazer. Após a resposta do aluno pedia-se uma justificava. Alguns alunos pareceram confundir-se, mesmo com as histórias reformuladas, nesses casos eram feitas algumas perguntas sobre o conteúdo da história e, em alguns casos, a história era recontada até ser

compreendida. As respostas consideradas para a avaliação dos resultados foram as oferecidas após a devida compreensão da história.

A ordem das histórias contadas era sempre modificada (aleatoriamente) para eliminar o efeito de ordem. Além disso, era pedido que ao sair o aluno não falasse para seus colegas sobre a atividade realizada. Dessa forma acredita-se que as interferências externas foram reduzidas ao máximo.

3 Resultados

Visando comparar o desempenho moral dos alunos que estavam incluídos com o desempenho dos alunos das salas especiais a amostra foi dividida em dois grupos:

Salas regulares – seis alunos matriculados nas salas regulares.

Salas especiais – seis alunos matriculados nas salas especiais.

Em seguida foram utilizadas as mesmas categorias criadas por Dias, Saltzstein e Millery (1999) para a análise das justificativas dadas pelas crianças que participaram de seu estudo. Assim utilizaram-se cinco categorias, não mutuamente exclusivas:

- amizade/empatia: quando o aluno justifica baseando-se nos princípios que ele acredita serem fundamentais para a manutenção de uma amizade;
- promessa/verdade: quando o critério de seguir as regras de manter uma promessa ou de não mentir prevalecem na justificativa da resposta dada;
- conseqüências sociais ao protagonista: quando a justificativa se dava para proteger o personagem principal de prejuízos que abrangessem suas relações sociais como um todo;
- referência a figuras de autoridade: quando eram mencionadas as figuras dos pais ou professores;
- razões não elaboradas: quando no lugar de justificar o aluno apenas repetia a resposta ou fazia afirmações como “Porque sim”, “Porque é errado” ou ainda quando simplesmente não conseguia justificar afirmando que não sabia.

O método estatístico utilizado para a análise dos dados foi o qui-quadrado. Diante dos resultados iniciais com essas amostras pode-se verificar uma grande diferenciação entre os alunos que elaboravam as respostas e os que não elaboravam, ficando a última categoria com a maioria dos alunos. Tendo em vista tal diferencial (que também impedia a realização confiável do teste estatístico) optou-se por uma segunda categorização onde as justificativas dividiam-se em apenas dois grupos: elaboradas e não elaboradas. Novamente o método estatístico utilizado foi o qui quadrado.

Os dados foram tabulados de forma que se pudesse observar as frequências e porcentagens encontradas para todos os alunos conjuntamente e para cada grupo em separado. Também foram tabuladas as frequências e porcentagens relativas às escolhas entre promessa e verdade, de modo que se podem observar padrões diferenciados por aluno.

Uma vez que os métodos qualitativo e quantitativo não se excluem, embora difiram quanto à forma e a ênfase, optou-se por utilizar a combinação simultânea de ambos os métodos, realizando uma “triangulação simultânea” (MORSE, 1991, p. 120), onde, embora na fase de coleta de dados, a interação entre os dois métodos seja reduzida, eles se complementam na fase de conclusão para que se possa traduzir e expressar o sentido dos fenômenos observados.

3.1 Dados estatísticos

Na primeira categorização realizada, observa-se que os dados se concentram mais na categoria de razões não elaboradas (52,77%), quando se leva em consideração o total da amostra, mas em especial quando o enfoque é na coluna das salas especiais, como se pode observa na Tabela 1.

| | Salas regulares | | Salas especiais | | Total | |
|---------------------------------------|-----------------|--------|-----------------|--------|-------|---------|
| razões não elaboradas | 6 | 16,66% | 13 | 36,11% | 19 | 52,77% |
| promessa/verdade | 7 | 19,44% | 2 | 5,55% | 9 | 25,00% |
| referência a figuras de autoridade | 3 | 8,33% | 2 | 5,55% | 5 | 13,88% |
| amizade/empatia | 2 | 5,55% | 1 | 2,77% | 3 | 8,33% |
| conseqüências sociais ao protagonista | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| Total | 18 | 50,00% | 18 | 50,00% | 36 | 100,00% |

Tabela 1: Distribuição das categorias das justificativas oferecidas para as respostas em função da Situação Escolar.

Ainda de acordo com a tabela é possível visualizar que em segundo lugar aparecem as justificativas baseadas na categoria promessa/verdade, no entanto são os alunos das salas regulares os responsáveis pela maior frequência dessas justificativas. Para uma melhor visualização desse fenômeno serão exibidas mais duas tabelas, na primeira a população total são os alunos das salas regulares e na segunda tabela, os alunos das salas especiais.

| | | |
|---------------------------------------|----|---------|
| promessa/verdade | 7 | 38,88% |
| razões não elaboradas | 6 | 33,33% |
| referência a figuras de autoridade | 3 | 16,66% |
| amizade/empatia | 2 | 11,11% |
| conseqüências sociais ao protagonista | 0 | 0,00% |
| Total | 18 | 100,00% |

Tabela 2: Distribuição das categorias das justificativas oferecidas para as respostas pelos alunos das salas regulares.

| | | |
|---------------------------------------|----|---------|
| razões não elaboradas | 13 | 72,22% |
| promessa/verdade | 2 | 11,11% |
| referência a figuras de autoridade | 2 | 11,11% |
| amizade/empatia | 1 | 5,55% |
| conseqüências sociais ao protagonista | 0 | 0,00% |
| Total | 18 | 100,00% |

Tabela 3: Distribuição das categorias das justificativas oferecidas para as respostas pelos alunos das salas especiais.

Observa-se na Tabela 2 que a categoria promessa/verdade corresponde a 38,88% das justificativas dadas pelos alunos das salas regulares, chegando a ultrapassar a categoria das razões não elaboradas que, no entanto, continua com uma presença marcante (33,33%). Enquanto que na Tabela 3 a categoria razões não elaboradas é a que possui a frequência mais elevada (72,22%), ficando em um distante segundo lugar, com 11,11% as justificativas dadas às categorias promessa/verdade e referência a figuras de autoridade.

Outro aspecto, observado em todas as tabelas, é que a categoria conseqüências sociais ao protagonista teve uma frequência nula, não aparecendo nem nas justificativas dos alunos das salas regulares nem nas dadas pelos alunos das salas especiais.

A aplicação do teste qui-quadrado nos dados gerais (Tabela 1) apontou para uma má distribuição nas frequências, informando que há uma frequência insuficiente (frequência esperada menor do que 5)⁶ em quase todas as categorias, exceto na categoria de razões não elaboradas, como pode ser observado na Tabela 5. Essa insuficiência de frequência torna o resultado do teste inseguro para a análise dos resultados aqui apresentados.

| | Salas regulares | | Salas Especiais | |
|---------------------------------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|
| | F. real | F. esperada | F. real | F. esperada |
| razões não elaboradas | 6 | 9,5 | 13 | 9,5 |
| promessa/verdade | 7 | 4,5 | 2 | 4,5 |
| referência a figuras de autoridade | 3 | 2,5 | 2 | 2,5 |
| amizade/empatia | 2 | 1,5 | 1 | 1,5 |
| conseqüências sociais ao protagonista | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabela 4: Frequências reais e frequências esperadas de acordo com o teste estatístico do qui-quadrado.

⁶ “As frequências esperadas (teóricas) por casela não devem ser muito pequenas (...). Numa situação em que vários grupos estejam sendo ‘comparados’ (por exemplo, 3x3 ou 4x5), não há uma regra rígida para o estabelecimento de frequências teóricas mínimas por casela, embora seja recomendável que **bem poucas contenham menos que 5.**” (Levin, 1977, p.193) Grifos nossos.

Como já dito, tendo em vista tal distribuição tão fortemente concentrada, foi elaborada uma tabela onde as cinco categorias foram transformadas em duas: razões elaboradas e razões não elaboradas, buscando assim uma distribuição mais equilibrada dos resultados e a possibilidade de trabalhar com a evidente diferenciação das respostas não elaboradas na população estudada.

| | Salas regulares | | Salas Especiais | | Total | |
|-----------------------|-----------------|--------|-----------------|--------|-------|---------|
| Razões não elaboradas | 6 | 16,7% | 13 | 36% | 19 | 52,8% |
| Razões elaboradas | 12 | 33,3% | 5 | 14% | 17 | 47,2% |
| Total | 18 | 50,00% | 18 | 50,00% | 36 | 100,00% |

Tabela 5: Distribuição da elaboração das justificativas oferecidas para as respostas.

De acordo com a nova distribuição dos dados, observam-se os seguintes resultados no teste do qui-quadrado: $X^2 = 23,13$, $gl = 1$, $X^2_{critico} = 3,841$ ($p = 0,05$), o que significa que a diferença observada na frequência das justificativas não elaboradas não ocorre de forma aleatória, ou seja, elaborar ou não as justificativas tem relação com a sala de aula que os alunos frequentam. Tendo em vista que a maioria das respostas não elaboradas foi oferecida pelos alunos que frequentam as salas especiais, pode-se concluir que tais alunos têm uma maior dificuldade em justificar suas escolhas morais.

Outro ponto a ser analisado é a escolha dos alunos por dizer a verdade e assim não cumprir a promessa ou cumprir a promessa e assim faltar com a verdade. A Tabela 6 mostra de forma geral como se deu a distribuição das escolhas feitas pelos alunos.

| | Salas regulares | | Salas Especiais | | Total | |
|----------|-----------------|--------|-----------------|--------|-------|---------|
| Promessa | 6 | 16,7% | 10 | 27,8% | 16 | 44,5% |
| Verdade | 12 | 33,3% | 8 | 22,2% | 20 | 55,5% |
| Total | 18 | 50,00% | 18 | 50,00% | 36 | 100,00% |

Tabela 6: Frequências e Percentagens das respostas oferecidas para os dilemas de dizer a verdade ou cumprir a promessa em função da Situação Escolar

Utilizando o teste estatístico do qui-quadrado observa-se que: $X^2 = 1,912$, $gl = 1$, $X^2_{crítico} = 3,841$ ($p = 0,05$). Como o valor encontrado para X^2 foi inferior ao $X^2_{crítico}$, não se pode excluir a hipótese nula, de que o resultado possa ser atribuído ao acaso. Com isso, a partir da amostra disponível, não se pode afirmar que há uma relação significativa entre a situação escolar do aluno e sua escolha por dizer a promessa ou a verdade. No entanto, em uma análise minuciosa observa-se que todos os alunos das salas de aula regulares mantiveram a escolha (pela verdade ou pela promessa) nas três histórias contadas, enquanto que nos alunos de salas especiais somente dois tiveram esse padrão de comportamento, o restante oscilando entre contar a verdade em algumas histórias e manter a promessa em outras. O Quadro 2 oferece uma melhor visualização desse fenômeno.

| | | | | | | | |
|--|---------------|--------------|-----------------|--|---------------|--------------|-----------------|
| R e g u l a r | Mangar | Colar | Esconder | E s p e c i a l | Mangar | Colar | Esconder |
| | P | P | P | | V | V | V |
| | P | P | P | | P | P | P |
| | V | V | V | | P | P | V |
| | V | V | V | | V | P | V |
| | V | V | V | | V | P | P |
| | V | V | V | | V | P | P |

Quadro 2 - Respostas oferecidas para os dilemas (V - dizer a verdade ou P - cumprir a promessa)

Observa-se assim, que apesar de estarem em quantidade insuficiente para garantir uma análise quantitativa satisfatória, os alunos das salas especiais, apresentam um padrão distinto dos

alunos das salas regulares quanto à escolha entre a promessa e a verdade. Enquanto os alunos das salas regulares mantiveram uma mesma escolha para todas as histórias, a maioria dos alunos das salas especiais variava suas respostas, no entanto prevaleceu a opção pela promessa no âmbito da escola, ou seja, com exceção de um aluno, todos optaram por mentir à professora.

Diante desse padrão característico adotado pelos alunos das salas de aula especiais, serão analisados dois alunos, um de sala especial e um de sala regular, para aprofundar a compreensão acerca do fenômeno observado.

3.2 Estudos de caso

Régis e David⁷ foram escolhidos para a realização de estudo de caso, pois aparentemente em suas escolhas e justificativas representam as escalas de valores percebidas nas entrevistas como preponderantes para cada uma das populações: alunos de salas regulares e alunos de salas especiais. As demais entrevistas estão transcritas na íntegra no anexo 3.

3.2.1 Régis

Régis tem quatorze anos, frequenta a rede pública municipal de ensino e está no Ciclo II das salas especiais, que corresponde ao nível da alfabetização das salas regulares.

Criado pela madrasta, é o terceiro filho de um relacionamento extraconjugal do pai, que tem a esposa enquanto única responsável por todos os filhos, inclusive aqueles rejeitados pela

⁷ O nomes são fictícios.

amante. A madrasta afirma que cria as crianças como seus filhos e que é responsável por mais três filhos do mesmo relacionamento mantido pelo marido.

Além de apresentar traços de raquitismo, sua madrasta o vê como *criança problema* e sendo considerado por ela, responsável pelos desvios de comportamento de seu irmão mais novo. No núcleo já foi atendido pelo terapeuta ocupacional e é atendido por psicóloga e pedagoga.

A madrasta relata que ele e os irmãos têm contato com a mãe e que a visitam marcando dia e hora com um outro irmão, que é criado pela própria mãe. O pai acredita que “o papel do homem é botar dinheiro em casa” (sic) e, segundo a esposa atual, “ele cumpre esse papel” (sic). Porém a madrasta se inquieta, pois os enteados “fogem de casa no período que não estão na escola para vigiar carros em uma sorveteria próxima a sua casa” (sic).

Durante a entrevista Régis foi capaz de elaborar suas justificativas e o fez de forma peculiar, conforme os excertos das entrevistas a seguir:

História de esconder

- *Regis: Não sabe.*
- *Entrevistadora: Por que?*
- *R: Porque ele está no esconderijo secreto*
- *E: Então ele sabe?*
- *R: Sabe*
- *E: Mas não vai dizer para os pais?*
- *R: Não.*
- *E: E eles vão ficar preocupados?*
- *R: Sim.*
- *E: E o que ele vai dizer?*
- *R: Que não sabe.*

História de pescar (filar, colar)

- *R: Não pescou.*
- *E: Por que?*
- *R: Porque ele estava pescando.*
- *E: Mas se ele estava, por que diz que não?*
- *R: Porque ela [a professora] vai achar estranho, olhar as provas e estar iguais.*

- *E: E por que ele vai dizer que não pescou?*
- *R: Porque se ele disser vai levar um zero.*
- *E: Mas vai ser o amigo dele que vai tirar zero, não vai ser ele.*
- *R: Ele vai dizer que pescou!*
- *E: O que ele vai dizer para a professora? Que o amigo pescou ou não?*
- *R: Ele vai mentir e dizer que não pescou.*

História de mangar (caçoar)

- *R: Vai dizer que é mentira.*
- *E: Por que?*
- *R: Porque ela estava mentindo.*
- *E: Mesmo ela tendo prometido?*
- *R: Sim.*
- *E: Ela vai entregar a amiga pros colegas?*
- *R: Não.*
- *E: Então ela ia dizer o que?*
- *R: Que era verdade.*
- *E: Ia mentir pros colegas?*
- *R: Não.*
- *E: Mas se ela diz que é verdade ela mente para os colegas*
- *R: (Pensa).*
- *E: (Releitura da história).*
- *R: Diz que é mentira.*

3.2.2 David

David tem 10 anos e é aluno do ensino regular, estuda em uma escola de bairro e está repetindo a segunda série. Esta somente há seis meses na escola atual que, com esforço conseguiu convencer sua mãe a aceitar que ele repetisse a segunda série, pois o aluno, apesar de não saber ler e ter dificuldades na escrita, já cursava a terceira série na escola de origem.

A mãe de David é professora particular e trabalha dando aulas de reforço em casa. Segundo a equipe do núcleo o pai de David é ausente e não tem contato com a criança. Os profissionais da escola de David afirmam que ambos (mãe e filho) criam histórias sobre o pai,

sempre o colocando como uma figura com participação ativa na criação do menino e com diferentes profissões de prestígio social.

Em suas respostas aos dilemas propostos David afirmou sempre que o protagonista deveria dizer a verdade e em suas justificativas trazia a promessa como algo inválido em si mesmo e que de valor maior seria a regra de não mentir, considerando mentir um crime.

História de mangar

- *Davi: Fala que não.*
- *Entrevistadora: Por quê?*
- *D: Porque promessa não cumpre.*
- *E: Não?*
- *D: Tem gente que promete e não cumpre, tipo a minha mãe, que não promete o que não vai cumprir.*
- *E: Tem gente que faz isso?*
- *D: Tem.*

História de pescar

- *D: Sim*
- *E: Por quê?*
- *D: Porque a professora perguntou e ele não podia mentir*
- *E: Mas ele não havia prometido?*
- *D: É, prometeu por prometer.*

História de esconder

- *D: Sim, porque os pais dele perguntaram. Ai ele devia ter esquecido e falado. Ele não podia mentir para os pais*
- *E: Porque não pode mentir?*
- *D: É um crime contra...*
- *E: Contra o que?*
- *D: E eu lá sei!*

No próximo capítulo será realizada uma análise dos dados aqui apresentados, inicialmente os dados estatísticos serão observados e postos em paralelo com os dados de pesquisas anteriores, dos diversos teóricos que trabalham com o julgamento moral ou com a deficiência mental. No retorno a teorias já existentes busca-se um novo olhar, tanto para os resultados obtidos nesse estudo quanto para as próprias teorias. Os estudos de caso aqui apresentados servem de base para a análise qualitativa realizada no próximo capítulo.

4 Discussão

4.1 Dados

Os resultados observados re-afirmam o paralelo existente entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral (KOHLBERG, 1977 e PIAGET, 1932/1980), mostrando que apesar das idades cronológicas dos participantes com deficiência mental serem iguais ou superiores às idades dos participantes do estudo de Dias, Roazzi e Harris (1999), o nível de elaboração do seu raciocínio moral está em uma etapa anterior, onde não é encontrada pelo próprio aluno uma justificativa para suas escolhas. Tal fato aponta para dois caminhos: (1) as respostas dadas pelos alunos são aleatórias ou ainda que (2) os alunos não reconhecem como chegam às suas decisões morais.

A dificuldade de reconhecer como atingem suas respostas é uma dificuldade metacognitiva que Paour (1991) aponta como uma das principais características das pessoas com deficiência mental. Apesar da metacognição ser tratada sempre através de conteúdos cognitivos, tendo esse vínculo em seu próprio nome e conceito⁸, lembra-se aqui que a abordagem da moral através de dilemas exige um trabalho cognitivo. Quando é solicitada uma justificativa para a resposta dada, pede-se que o aluno realize um julgamento metacognitivo, ou seja, que pense sobre suas atividades cognitivas. Este fato pode então, ser um motivo para o grande número de justificativas não elaboradas, ou seja, ao ser medido o raciocínio moral desses alunos, solicita-se que eles lidem com questões metacognitivas, aspecto de reconhecida fragilidade no

⁸ “... um processo mental do qual o objeto é: ou uma atividade cognitiva, ou um conjunto de atividades cognitivas que o sujeito acaba de efetuar ou está efetuando, ou ainda um produto mental dessas atividades cognitivas. A metacognição pode chegar a um julgamento (normalmente não expresso) sobre a qualidade das atividades mentais em questão ou do seu produto e, eventualmente, a uma decisão de modificar a atividade cognitiva, seu produto ou mesmo a situação que a suscita”.(Noel, 1991, p.17) – tradução nossa.

desenvolvimento desses alunos (PAOUR, 1991) o que pode ter trazido um desafio a mais. Assim, a questão (2), levantada nessa análise, de que os alunos não reconhecem como chegam às suas decisões morais, pode ser fruto não só de fragilidade na esfera moral, mas também na esfera metacognitiva.

No entanto, apesar de existirem justificativas elaboradas, ou seja, alguns alunos demonstraram conseguir realizar um julgamento metacognitivo, percebe-se que nenhum deles se referiu às questões de conseqüências sociais ao protagonista, um nível de elaboração de julgamento mais avançado, pois leva em consideração a sociedade e não só as razões individuais. Lidar somente com questões individuais para decisões de âmbito moral é a atitude e o raciocínio adotado pelas pessoas com moralidade heterônoma na teoria piagetiana ou ainda individualista, de acordo com a classificação de Kohlberg (1977).

Respondendo à questão que move o presente estudo, os dados demonstram que existe uma diferença no raciocínio moral dos alunos que estudam nas salas de aula especiais e os que freqüentam salas de aula regulares e que essa diferença se configura em uma maior capacidade de elaboração no raciocínio moral dos alunos das salas regulares.

Tal fato demonstra que a inclusão escolar pode trazer grandes benefícios para a socialização das crianças e adolescentes com deficiência mental, visto que lidar com as mesmas regras para um bom convívio social a que estão expostos os alunos ditos “normais” é essencial para que a inclusão realmente ocorra. É o bom desenvolvimento moral que irá possibilitar que os desejos individuais sejam equilibrados com as normas sociais, fazendo com que sociedade e indivíduo possam co-existir sem que um anule o outro. Assim, as classes regulares realmente podem ser apontadas como um melhor caminho para que a autonomia social e intelectual seja alcançada pelos alunos com necessidades especiais.

Observa-se que é nas salas especiais que se encontra a maioria dos alunos que não conseguem justificar suas escolhas morais, talvez porque esse sistema de ensino traz em si uma exclusão dos alunos da sociedade geral, o que pode dificultar o processo de apropriação das leis por esses alunos, visto que eles estão em constantes relações de coação social, até mesmo com os colegas da escola que freqüentam. Nas palavras de Mantoan (1998⁹) observa-se que

Um grande entrave da pessoa com deficiência mental na conquista de sua autonomia no meio escolar provêm da percepção negativa que ela tem de si mesma. As pessoas que crêem que o sucesso escolar está fora de seu alcance tendem a um subdesempenho escolar, porque essa percepção negativa inibe a aquisição e a utilização de meios para adaptar-se às exigências da escola. Na maioria das vezes, elas percebem o esforço de adaptação como sendo não-gratificante e tornam-se dependentes e mesmo subordinadas a condutas, escolhas e respostas alheias.

Logo entre os colegas, pelos professores e por si mesmo os alunos com deficiência mental que estão nas salas especiais são muitas vezes vistos como pessoas incapazes, ou seja, o respeito mútuo está longe de ser alcançado nas relações vividas por essas pessoas, que provavelmente vivem ainda em um mundo de *consignes*. Este fato torna impossível uma apropriação das leis morais.¹⁰

No entanto, ao se observar as respostas, os resultados dos alunos incluídos se confronta com os estudos de Dias, Saltzstein & Millery (1999) em que as crianças pernambucanas do grupo de ensino regular mentem com mais freqüência para a autoridade que as norte-americanas, tal como aparentemente também fazem os alunos das salas especiais.

⁹ Artigo recuperado na internet em 29 de janeiro de 2005, da SciELO (Scientific Electronic Library On Line): <http://www.scielo.br/>

¹⁰ Pode ser observar também que as respostas (não as justificativas) dos alunos incluídos se diferenciam das respostas dos alunos pernambucanos em ensino regular nos estudos de Dias, Saltzstein & Millery (1999), os quais mentem com mais freqüência para a autoridade que as norte-americanas, tal como aparentemente também fazem os alunos das salas especiais.

Já entre os alunos com deficiência mental que estão nas salas regulares, apesar de haver discriminações desse tipo, eles podem interagir diretamente com os alunos ditos normais, o que possibilita um maior leque de relações sociais, que são a base para um desenvolvimento não só moral, mas também o desenvolvimento das diversas funções psicológicas superiores (VYGOSTSKY, 1994). É importante ainda salientar que algumas dessas funções estão ligadas a conteúdos metacognitivos como, por exemplo: planejar e coordenar as ações, desenvolver atenção deliberada, memória lógica, abstração e capacidade de comparar e diferenciar (ROCHA, 2003). Assim, o aluno incluído no ensino regular tem a possibilidade de interagir com um meio mais diversificado do que os alunos das salas especiais, onde a diversidade de alunos é reduzida, desde sua idéia original.

Já os alunos das salas regulares têm a concentração de suas repostas dividida entre não justificadas e promessa/verdade. Apontando avanços no raciocínio moral, esses alunos já conseguem afirmar o porquê de suas escolhas. No entanto, esse porquê se encontra em um outro e não tem como referencial as questões sociais. O aluno com deficiência mental age prioritariamente de acordo com regras internalizadas: seja de que se deve falar a verdade sob quaisquer circunstâncias ou ainda de que não se pode quebrar uma promessa.

4.2 Análise qualitativa

Os estudos de caso realizados demonstram que os alunos das salas regulares vivem intensamente o contraste entre o comportamento moral e o raciocínio moral. David, apesar de ter feito a opção por falar sempre a verdade, “*pois mentir é um crime*” em seu cotidiano vive imerso em mundos fantasiados ou “mentirosos”. Tal fato revela que, apesar desses alunos terem

consciência das regras morais e optarem pelo seguimento das mesmas na realidade fictícia, em seu cotidiano há uma discrepância entre a reflexão e a ação, pois afirmam ser errado mentir e, no entanto, mentem para as pessoas próximas.

Essa discrepância foi também observada por Piaget (1932/1980) na realização de seus estudos sobre o julgamento moral, tal conjunto de comportamentos foi explicado em seu conceito de realismo moral. Assim, observa-se que, apesar de adotarem como lei as regras consideradas corretas pela sociedade geral (representada para esses alunos pelas figuras de autoridade), os alunos das salas regulares não conseguem se apropriar delas, pois não compreendem a razão para a existência dessas regras.

A partir das justificativas apresentadas pelos alunos das salas regulares, pode-se afirmar que em sua moralidade, tais alunos usam de um raciocínio típico do segundo estágio proposto por Kohlberg (1977), onde as regras são seguidas somente quando isso atende a um interesse imediato, a pessoa age para alcançar seus próprios interesses e necessidades, embora aceite que as outras façam o mesmo, pois reconhece que outras pessoas também têm seus interesses.

Entre os alunos das salas especiais observa-se uma variação maior na escolha entre a promessa e a verdade, o que sugere que para esses alunos o contexto é mais forte no momento de tomada de decisão, do que as regras morais.

Todos os alunos (com exceção de uma aluna, da turma de aceleração, advinda do ensino regular) optam por manter a promessa no dilema de colar, além disso, o dilema de mangar é onde se encontra uma maior dificuldade de solucionar, apesar da maioria acabar optando por dizer a verdade. Tais fatos negam uma simples aleatoriedade nas escolhas, pois quando o dilema

está na fidelidade aos colegas, esses alunos titubeiam entre falar a verdade e delatar uma amiga, no entanto o poder do grupo social parece ser maior e assim eles optam pela verdade. Enquanto isso, quando a figura do professor é a que traz um desafio à fidelidade entre os alunos, eles, sem dificuldade, optam por serem fiéis com os colegas.

Em seus estudos Dias, Saltzstein e Millery (1999) observaram resultado semelhante com a crianças brasileiras em comparação com norte-americanas, ou seja, as crianças brasileiras também priorizaram manter a promessa no dilema de colar enquanto as norte-americanas se mantiveram fiéis à verdade. Essa priorização pela não delação dos próximos é encontrada por Biaggio (1985) quando estuda o julgamento moral do brasileiro.

Régis, no entanto, diferencia-se dos demais, pois ao elaborar suas justificativas, baseia-se fortemente na transgressão às leis mais do que na fidelidade aos colegas em seus julgamentos nas histórias em que figuras de autoridade estão envolvidas, tanto a autoridade professoral, mas também a paterna. Esse comportamento de desafio à autoridade parece estar presente nas respostas dos alunos de salas especiais, especialmente em referência a história de colar, cuja figura de autoridade é o professor.

Esses resultados sugerem que diante da autoridade advinda do sistema escolar, que os segrega, os alunos com deficiência mental, adotam uma política de proteção a si e aos iguais. Assemelhando-se assim ao estereótipo *malandro* que faz da transgressão às leis a regra e da delação à falta maior.

A *malandragem* que se observa nos alunos das salas regulares é característica do malandro que Da Matta (1981, p. 204) identifica em Pedro Malasartes: “o malandro é um ser deslocado das regras formais da estrutura social, fatalmente excluído do mercado de trabalho,

aliás, definido por nós como totalmente avesso ao trabalho e altamente individualizado, seja pelo modo de andar, falar ou vestir-se”.

O professor então, como representante mais próximo da escola, da sociedade, estaria sendo considerado pelo aluno da sala especial como uma figura de autoridade que ocupa o mesmo lugar que a polícia para o malandro, de quem tem de se proteger e, em forma de um código moral, proteger os seus iguais: delatar um colega ao professor seria semelhante a um malandro que delata um colega à polícia?

Tal caminho, aparentemente trilhado pelos alunos das salas especiais, pode ser conseqüência do sentimento de segregação associado à falta de perspectiva de se enquadrar na sociedade dentro da *ética do trabalhador* e é na escola que essa falta de perspectiva de enquadramento se torna mais explícita, quando deveria ser a escola o principal meio para transformar essa realidade, um paradoxo que precisa encontrar uma acomodação.

Ele [o malandro] é espontâneo nos atos e estreitamente aderente aos fatos que o vão rolando pela vida. Isto o submete, como a eles, a uma espécie de causalidade externa, de motivação que vem das circunstâncias e torna o personagem um títere, esvaziado de lastro psicológico e caracterizado apenas pelos solavancos do enredo (CÂNDIDO, 1993, p.23).

5 Considerações Finais

Voltando ao questionamento inicial: o sistema de ensino em que o aluno com deficiência mental está matriculado influencia seu raciocínio moral? Conclui-se que sim. Nos dados estatísticos observa-se um resultado significativo para uma menor elaboração de como os alunos matriculados em salas especiais chegam às conclusões de seus dilemas.

No entanto, devido às peculiaridades da população estudada e ao reduzido número de alunos entrevistados, é recomendável que o presente estudo tenha desdobramentos para ampliar a amostra para confirmar (ou refutar) os resultados aqui apresentados e ainda observar se a diferença existe por uma fragilidade metacognitiva maior dos alunos que frequentam salas especiais ou se seria resultado de um raciocínio moral menos sofisticado.

Ao se comparar os achados deste estudo com os achados de Dias, Saltzstein e Millery (1999), observa-se que as crianças brasileiras ditas normais se mantêm mais fiéis aos colegas do que as crianças norte-americanas, o que acontece também na comparação entre os alunos das salas especiais e das salas regulares. Sendo os alunos das salas especiais mais fiéis aos seus colegas do que os alunos das salas regulares. Tal observação levanta a dúvida sobre os porquês dos alunos das salas especiais terem uma escala de valores acentuadamente mais valorativa da *malandragem* que a dos alunos das salas regulares. Seria uma questão de fragilidade no raciocínio moral ou uma maior coesão entre os colegas?

Embora o foco do presente estudo tenha sido o de observar as justificativas aos dilemas morais propostos, os dados apontam para uma diferenciação na qualidade das respostas e justificativas apresentadas. Assim, apesar de terem uma elaboração de suas escolhas morais menos sofisticadas, os alunos das salas especiais, demonstraram se adequar com mais

flexibilidade às diferentes situações propostas. Tal flexibilidade é conhecida em nossa sociedade como o *jeitinho brasileiro*, típico da malandragem presente na sociedade brasileira, como defende Biaggio (1985).

Portanto, atestar que existe uma diferença no raciocínio moral relacionada com o sistema de ensino que o aluno frequenta levanta duas questões:

Uma de cunho cognitivo: **as diferenças no sistema de ensino estão vinculadas à diferença no desenvolvimento metacognitivo dos alunos com deficiência mental?**

E outra de cunho social: **as diferenças no sistema de ensino para alunos com deficiência mental podem levar ao desenvolvimento de uma moralidade diferenciada?**

Dentre os caminhos para responder essas questões podem ser apontados estudos com pesquisa qualitativa com imagens e sons, para ilustração dos textos, bem como com a ampliação da amostra.

Referências Bibliográficas

AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION. Disponível em http://www.aamr.org/Policias/faq_mental_retardation.shtml Acesso em 01 de fevereiro de 2004.

BIAGGIO, A. M. B. Discussões de julgamento moral: idiosincrasias do caso brasileiro. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.1, p.195-204, 1985.

_____. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, p. 5-20, 1999.

BRASIL Secretaria de Educação Especial. **Deficiência mental**. Brasília: SEESP, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Base** Brasília: MEC. Disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em 27 de janeiro de 2005.

CÂNDIDO. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

CARRAHER, T. N. **Sociedade e inteligência**. São Paulo: Cortez, 1989.

CENTENO, D. M. **Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades: Adaptación y validación del ICAP**, Bilbao: Mensajero, 1996.

CENTRO BRASILEIRO DE CLASSIFICAÇÃO DE DOENÇAS - CBCD **CID10**. Disponível em <http://www.psiqweb.med.br/cid/cid10.html>. Acessado em 20 de setembro de 2004.

COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades Educativas Especiais**. Vol 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. Invariant sequence and internal consistency in moral judgment stages. In W. Kurtines; J. Gewirtz (orgs.), **Morality, moral behavior, and moral development**. New York: Wiley, 1984.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DEACON; WOOLDRIDG W. Structural memory deficits of mentally retarded persons. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 89, p. 393-402, 1985.

DIAS, M. G. B. B. A compreensão de conceitos sociais e morais em crianças de orfanatos **Psicologia, teoria e pesquisa**, v. 8, p. 207-218, 1992.

DIAS, M. G. B. B; HARRIS, P. Regras morais e convencionais no raciocínio de crianças. **Psicologia, teoria e pesquisa**, v. 6, p. 125-138, 1990.

DIAS, M. G. B. B., SALTZSTEIN; MILLERY Raciocínio moral em interação social: um estudo sobre sugestibilidade. **Estudos Em Psicologia**, v. 4, p. 199-219, 1999.

DOLLE, J. M. As oscilações cognitivas: ensaio de modelização em microgênese. **Revista Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 19, p. 29-46, 1994.

DSM IV Disponível em <http://www.psiqweb.med.br/dsm/dsm.html> Acessado em 1 de fevereiro de 2004

ELLIS, N. R. A behavioral research strategy in mental retardation: defense and critique. **American Journal of mental deficiency**, v. 73, p. 557-566, 1969.

_____ Memory Processes in retardates and normals. In N. R. Ellis, (Ed.) **International review of research in mental retardation**. vol.4, New York: Academic Press, 1970.

FIGUEIREDO, R. V. **L'émergence du langage écrit chez les enfant présentant une déficience intellectuelle**. Thèse (Doutorado em psicopedagogia), 1995.

_____ A Interpretação da escrita pela criança com deficiência mental. **20a Reunião Anual da ANPED Educação crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política** Caxambu, 1997.

_____ **A Organização escolar e a inclusão das diferenças em sala de aula: Só as Adaptações Curriculares Resolvem?** Trabalho apresentado no III – Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down, Curitiba, 2000.

_____ **Leitura, Cognição e Deficiência Mental**. Trabalho apresentado no XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, São Luis, 2001.

_____. **Políticas de inclusão: Escola-Gestão da Aprendizagem na Diversidade**. Rio de Janeiro: DP; A Editora e Editora Alternativa, 2002.

FIGUEIREDO, R. V; ROCHA, I. L. A manifestação de habilidades metacognitivas em sujeitos com deficiência mental. [ICD] **Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2003**. Aracaju, Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2003.

FOREST, M.; LUSTHAUS, E. Le kaleidoscope: un défi au concept de la classification en cascade. In M, Forest (org.) **Education-intégration**. Downsview, Ontario: L'Institut A. Roehner, pp. 1-16, 1987.

FREITAS, L. B. L. Piaget e a consciência moral: Um Kantismo Evolutivo? **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 15, p. 303-308, 2002.

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

INHELDER, B. **Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux**. 3. ed. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel/Suisse, 1963.

KOHLBERG, L. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Org.), **Moral development and behavior: Theory, research and social issues** (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977.

LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas** São Paulo: Harbra, 1977.

LUSTOSA, F. G; FIGUEIREDO, R, V **Convivendo com as diferenças na sala de aula**. Trabalho apresentado no Congresso Latino-Americano sobre Inclusão Melhorando a escola para atender a diversidade. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA. 1997(a).

_____. **A Integração da pessoa com deficiência: Contribuição para a Reflexão sobre o Tema**. São Paulo: Memmon, 1997(b).

_____. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES 46: A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. São Paulo: Centro de estudos educação e sociedade. Disponível em <http://www.scielo.br/>, Acessado em 29 de janeiro de 2005, da SciELO (Scientific Electronic Library On Line): 1998.

MARTÍN, M. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem Em C, Coll et al. **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades Educativas Especiais**. Vol 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARTINS, R. A. Concepções sobre Regras morais e convencionais em crianças de pré-escola e do primeiro grau. **Psicologia teoria e pesquisa**, v. 11, p. 203-211, 1995.

MORSE, J. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. **Nursing Research**, v. 40, p. 120-132, 1991.

NUCCI, L. Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. **Child Development**, v. 52, p. 114-121, 1981.

NOEL, B. **La metacognition** Paris: Mardaga, 1991

PAOUR, J. J. **Um modèle cognitif et developpemental du retard mental pour comprendre et intervenir**. 1991. 270p. Thèse (Doctorat d'Etat en psychologie), 1991.

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

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Original publicado em 1964).

ROAZZI, A. DIAS, M. G. B. B; SILVA, A. R. O juízo moral da criança com relação aos transgressores e às vítimas de injustiças: estudo em crianças de diferentes meios socioculturais. **Temas Em Psicologia**, v. 8, p. 21-34, 2000.

ROCHA, I. L. **O uso de habilidades metacognitivas em sujeitos com deficiência mental durante o processo de aquisição da linguagem escrita: Um estudo de caso** (2003) Monografia (Faculdade de psicologia). Fortaleza, Ceará, 2003.

SAMPAIO, L. Dissertação (Psicologia Cognitiva). Recife, Pernambuco, 2004

SPITZ, R. The role of input organization in learning and memory of mental retardates. In ELLIS, N.R. (ed), **International Review of Research in Mental Retardation** (2), New York: Academic Press, 1966.

SWEDER, R.; MAHAPATRA, M.; MILLER, J.G Culture and moral development. In J. Kagan; S. Lamb (orgs.), **The emergence of morality in young children** (pp.1-90). Chicago: Chicago University Press, 1987.

TURIEL, E. **The development of social knowledge: Morality and Convention**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Anexos

Anexo 1: Dilemas de Julgamento Moral

História de Zombar¹¹

Todas as crianças estão sempre zombando de Jane, que é novata na escola. Cris é amiga de Jane e lamenta por ela e promete a Jane confirmar tudo que ela diz. Jane está realmente chateada e diz às outras crianças: “Eu recebi um prêmio muito importante na minha outra escola”. As outras crianças começam a rir e perguntam a Cris: “Jane realmente recebeu um prêmio, Cris?” Chris sabe que Jane nunca recebeu um prêmio na outra escola. O que Cris deveria fazer? Por quê?

História de Colar¹²

Fred diz a seu melhor amigo Rodrigo que ele estava com medo de errar tudo na prova que tinha feito e então ele pescou na prova. Fred pede para Rodrigo não dizer a ninguém e Rodrigo promete não dizer. No dia seguinte, a professora suspeita que Fred pescou e pergunta a Rodrigo se Fred filou. O que Rodrigo deveria fazer? Por quê?

História de Esconder

Tiago diz a seu irmão Alex sobre um esconderijo secreto que ele tem em seu apartamento e pede para ele não dizer a ninguém. Alex promete não dizer nada sobre o esconderijo secreto de Tiago. No mesmo dia, mais tarde, seus pais não tinham visto Tiago e perguntam a Alex se ele sabe onde Tiago está! O que Tiago devia fazer? Por quê?

¹¹ No Ceará o termo zombar é substituído por mangar. Como a última forma é a reconhecida pelas crianças doravante será utilizado o verbo mangar em substituição ou verbo zombar.

¹² No Ceará o termo colar é substituído por pescar. Como a última forma é a reconhecida pelas crianças doravante será utilizado o verbo pescar em substituição ou verbo colar.

Anexo 2: Dilemas de Julgamento Moral (adaptados)

História de Pescar

Essa história tem dois amigos, o Fred e o Rodrigo que estudam na mesma escola e estavam fazendo prova. Depois da prova, os dois saem e ficam conversando. O Fred fala para o Rodrigo: “Cara, eu achei a prova muito difícil aí eu coleí. Mas tu não conta pra ninguém!” O Rodrigo fala: “Claro... Não precisa se preocupar. Eu prometo que não conto pra ninguém.” No dia seguinte, a professora corrigindo as provas, começa a desconfiar que o Fred tinha pescado e perguntou para o Rodrigo: “Rodrigo, o Fred pescou na prova?”

História de esconder

O Tiago e o irmão dele, o Alex, estavam conversando em casa quando o Alex pegou e disse para o Tiago: “Cara, eu tenho um esconderijo secreto muito legal. Lá ninguém vai me achar, mas não conta pra ninguém isso tá?” O irmão dele diz que tudo bem e promete que não vai contar nada. “Um tempo depois, mais tarde, os pais deles pegam e perguntam pro Tiago:” “Tiago, nós não estamos achando o Alex... Você sabe onde ele está?”

História de mangar

Essa história acontece em uma escola. Nessa escola estudam duas meninas: a Jane e a Cris. A Cris era novata na escola, tinha entrado há bem pouco tempo e a Jane estudava já há algum tempo na escola. Só que a Cris tinha um problema: lá na escola todo mundo mangava dela o tempo todo. Com isso ela ficava muito triste e a Jane também, pois não gostava que as pessoas mangassem de sua amiga. Então a Jane teve uma idéia e disse para Cris que iria dizer que tudo que ela dissesse era verdade: “Sempre que tu estiveres falando alguma coisa eu digo que é verdade.” A Cris então pergunta: “Você promete isso? E a Jane promete.” No dia seguinte, na hora do recreio, a Cris, muito chateada com todo mundo que mangava dela, fala: “Olha, eu ganhei um prêmio muito legal na outra escola que eu estudei.” Só que isso era mentira e a amiga dela sabia que era mentira. Logo que a Cris contou essa história, todo mundo começou a mangar e olharam pra Jane e perguntaram: “É verdade que a Cris ganhou esse prêmio?”

Anexo 3: Transcrição das entrevistas¹³

Alunos das salas regulares:

Rafael (2ª série – 14 anos)

História de mangar

Entrevistadora: E aí o que ela vai fazer?

Rafael: Diz que é mentira

Entrevistadora: Por que?

Rafael: Porque é.

História de pescar

Entrevistadora: O que você acha que o Fred vai dizer?

Rafael: Sim

Entrevistadora: Sim? Mas porque ele vai dizer que sim?

Rafael: Pq pescou a prova.

Entrevistadora: Mas a professora não vai ficar com raiva dele?

Rafael: Vai

Entrevistadora: Mas mesmo assim ele diz que o amigo pescou?

Rafael: Diz

História de esconder

Entrevistadora: E aí, o que você acha que ele vai fazer?

Rafael: Vai dizer onde ele está.

Entrevistadora: Mesmos tendo prometido pro irmão que não ia dizer?

Rafael: É

Entrevistadora: Por que?

Rafael: Porque ele sabe.

Mateus (1ª série – 10 anos)

História de mangar

Mateus: É que é verdade.

Entrevistadora: Por que?

¹³ Os nomes dos alunos foram modificados

Mateus: Porque ela prometeu para a amiga.

História de pescar

Mateus: Pescou

Entrevistadora: Por que?

Mateus: Porque a professora perguntou

Entrevistadora: Mas ele não tinha feito uma promessa?

Mateus: Ele não disse.

Entrevistadora: Porque?

Mateus: Porque ele prometeu

Entrevistadora: E a professora?

Mateus: Ficou desconfiada

Entrevistadora: E aí ele disse ou não?

Mateus: Não disse.

Entrevistadora: Por que?

Mateus: Porque prometeu

História de esconder

Mateus: Não sei. Ele disse que não sei.

Entrevistadora: Por que?

Mateus: Porque ele prometeu para o irmão dele.

Entrevistadora: E os pais iam ficar preocupados?

Mateus: Iam

Entrevistadora: E aí ele dizia o que?

Mateus: Que não sei.

Ricardo (Alfabetização – 13 anos)

História de mangar

Ricardo: Aí a amiga dela disse que era.

Entrevistadora: Ah... aí a amiga dela diz que é verdade?

Ricardo: É

Entrevistadora: Por que?

Ricardo: Pra ser amiga dela

Entrevistadora: Pra ser amiga dela tem que dizer que é verdade, mesmo sendo mentira?

Ricardo: É

Entrevistadora: Por que?

Ricardo: Porque é pra ser amiga dela

História de filar

Entrevistadora: E aí? O que o Rodrigo faz?

Ricardo: Diz que não tinha pescado.

Entrevistadora: Por que?

Ricardo: Porque não era pra dizer.

Entrevistadora: Mas ele tinha pescado, não tinha?

Ricardo: Tinha.

História de esconder.

Entrevistadora: O que você acha que ele vai fazer?

Ricardo: Ele diz que não sabe onde está não.

Entrevistadora: Por que?

Ricardo: Porque o irmão dele disse que não era pra ele dizer pra ninguém.

Entrevistadora: Mas e se os pais deles ficassem muito preocupados?

Ricardo: Tem problema não.

Entrevistadora: Tem não?

Ricardo: Tem, mas não é pra dizer.

Daniel (1ª série – 12 anos)

História de mangar

Daniel: Diz que é verdade.

Entrevistadora: Por que?

Daniel: Sei não.

História de pescar

Daniel: Vai contar pra professora.

Entrevistadora: Por que?

Daniel: Porque ele pescou.

História de esconder

Daniel: Diz que está escondido.

Entrevistadora: Por que?

Daniel: Porque diz.

Patrícia (8ª série – 19 anos)

História de mangar

Patrícia: Então ela mentiu.

Entrevistadora: Foi. E o que você acha que a amiga dela deve dizer?

Patrícia: Ela deve dizer a verdade que ela não ganhou

Entrevistadora: Mesmo ela tendo prometido pra amiga que tudo que ela dissesse era verdade?

Patrícia: Eu acho que ela deve dizer que é mentira, porque ela mentiu.

História de colar

Patrícia: Ele deve dizer que pescou.

Entrevistadora: Mas ele tinha prometido pro amigo que não ia dizer.

Patrícia: Eu acho que ele deve quebrar a promessa e dizer que o amigo pescou na prova.

Entrevistadora: Por que?

Patrícia: Porque não é justo que ele diga que ele não pescou

História de esconder

Patrícia: Eu acho que ele deve dizer que ele está escondido

Entrevistadora: Mas ele prometeu que não ia dizer....

Patrícia: Não sei...

Entrevistadora: Por que você acha que ele deve dizer?

Patrícia: Porque eu acho que ele não deveria mentir pros pais dele. Dizer que ele está escondido.

Entrevistadora: E por que não pode mentir?

Patrícia: Por que não.

Entrevistadora: E em momento algum a gente pode mentir?

Patrícia: Às vezes pode (risos)

Entrevistadora: E por que o Tiago não pode?

Patrícia: Não sei... porque eu acho que aí os pais dele iam ficar preocupados.

Alunos das salas especiais:

Breno (Ciclo I – 12 anos)

História de mangar

Entrevistadora: E o que a amiga dela vai dizer? Que é verdade ou não?

Breno: Sim...

Entrevistadora: Sim o que?

Breno: Não!

Entrevistadora: É verdade ou não?

Breno: Não! Não...

Entrevistadora: Ela vai dizer que é verdade que a Jane ganhou um prêmio?

Breno: Vai.

Entrevistadora: Mas ela sabe que é mentira?

Breno: Sabe.

Entrevistadora: Mas vai dizer que é verdade?

Breno: (afirma que sim com a cabeça)

Entrevistadora: Por que?

Breno:...

Entrevistadora: Por que ela vai dizer que é verdade?

Breno:...

Entrevistadora: Por que?

Breno: Não sei...

História de colar

Entrevistadora: O que é que o Fred vai dizer? Que o Rodrigo colou ou não?

Breno: Não

Entrevistadora: E o Rodrigo tinha olhado?

Breno: Tinha.

Entrevistadora: E o Fred vai dizer que ele não olhou, mesmo sabendo que ele tinha olhado?

Breno: É.

Entrevistadora: Por que?

Breno: Não sei.

Entrevistadora: O que era mais certo ele dizer que tinha olhado ou ele não dizer?

Breno:...

Entrevistadora: Se fosse você, você diria que o amigo tinha colado?

Breno: Não.

Entrevistadora: Por que?

Breno: Não sei.

História de esconder

Entrevistadora: O que você acha que o Alex deve fazer?

Breno: Não sei

(Entrevistadora repete a história)

Entrevistadora: Tu achas que o Alex ia dizer o que?

Breno: Não sei....

Entrevistadora: Será que ele está no esconderijo?

Breno: Fica calado e se dispersa, não voltando a se concentrar na história.

Em uma segunda tentativa, ao final das histórias, ele responde que deve dizer sim onde está:

Entrevistadora: Por que você acha que ele deve dizer onde estar?

Breno: Não sei....

Entrevistadora: Ela não tinha pedido pra ele não dizer pra ninguém onde era o esconderijo?

Breno: Tinha....

Entrevistadora: Mas ainda assim ele deve dizer onde estava?

Breno: (afirma que sim com a cabeça)

Entrevistadora: Por que?

Breno: Ân?

Entrevistadora: Por que você acha que ele deve dizer onde está?

Breno: (gesticula com os ombros indicando que não sabe)

Entrevistadora: Sabe não?

Breno: Não...

Joana (Aceleração – 15 anos)

História de mangar

Entrevistadora: E aí ela vai fazer o quê?

Joana: Ela vai dizer que não.

Entrevistadora: Ela vai dizer que não?

Joana: Vai... vai dizer que não, que é mentira.

Entrevistadora: Mas a amiga dele tinha prometido que tudo que a Jane dissesse era verdade.

Joana: Tinha?

Entrevistadora: Tinha.

Entrevistadora: E aí? O que ela faz quando a amiga conta uma mentira?

Joana: Aí ela vai dizer pros amigo que ela tava mentindo.

Entrevistadora: Vai dizer? Mesmo tendo prometido que ia dizer que era verdade?

Joana: Ia.

Entrevistadora: Por que?

Joana: Porque é mentira

História de pescar

Entrevistadora: O que você acha que ele deve dizer?

Joana: Ele acha que ele pescou e aí ele fez errado.

Entrevistadora: Ele fala pra professora que ele fez isso?

Joana: Fala.

Entrevistadora: Por que?

Joana: Porque ele pescou a prova dos outros

Entrevistadora: Mas eles não são amigos?

Joana: São.

Entrevistadora: Mas ainda assim ele vai entregar o amigo dele?

Joana: Vai.

História de esconder

Entrevistadora: E aí ele vai dizer o quê?

Joana: Num sei...

Entrevistadora: Mas ele sabe onde está... ou não sabe?

Joana: Ele vai dizer que não sabe.

Entrevistadora: Vai dizer que não sabe?

Joana: (Afirma que sim com a cabeça)

Entrevistadora: Por que?

Joana: Ele não sabe onde tá.

Entrevistadora: Mas ele sabe que ele está no esconderijo?

Joana: Sabe.

Entrevistadora: E ele não vai dizer para os pais dele que ele está no esconderijo?

Joana: Vai

Entrevistadora: Por que?

Joana: Para o pai dele botar ele de castigo

Entrevistadora: Por que?

Joana: Porque ele fez travessura

Tatiana (Ciclo II – 11 anos)

História de mangar

Entrevistadora: E aí o que você acha que ela vai dizer?

Tatiana: Que ganhou.

Entrevistadora: Que ganhou? Mas ela sabe que é mentira, mesmo assim ela vai dizer que ganhou?

Tatiana: Vai.

Entrevistadora: Por que você acha que ela vai dizer que ganhou?

Tatiana: Sei não.

Entrevistadora: Mas ela vai dizer que ganhou?

Tatiana: Vai.

História de pescar

Entrevistadora: E aí o que tu acha que ele vai dizer?

Tatiana: Que não pescou.

Entrevistadora: É? Por que?

Tatiana: Sei não.

Entrevistadora: Ele pescou?

Tatiana: Pescou.

Entrevistadora: Mas mesmo assim o amigo vai dizer pra professora que não pescou?

Tatiana: É

Entrevistadora: Por que?

Tatiana: Sei não

História de esconder.

Entrevistadora: O que você acha que ele vai dizer?

Tatiana: Vai dizer que não sabe onde ele está.

Entrevistadora: Mas onde é que você acha que ele está?

Tatiana: Tá no esconderijo

Entrevistadora: Ah... ele está no esconderijo?

Tatiana: É

Entrevistadora: E por que você acha que ele vai dizer ele não sabe?

Tatiana: Sei não.

Entrevistadora: Sabe não por que?

Tatiana: Sei não.

Entrevistadora: Mas ele diz que não sabe?

Tatiana: É.

André (Ciclo II – 14 anos)

História de mangar

Entrevistadora: E aí o que você acha que a amiga da Jane tem que fazer?

André: Diz que recebeu.

Entrevistadora: Ela diz que ela recebeu?

André: (afirma com a cabeça que sim)

Entrevistadora: Mesmo sabendo que era mentira?

André: É.

Entrevistadora: Por que ela diz que recebeu?

André: Porque ela foi boa aluna.

Entrevistadora: Por que foi boa aluna... mas por que ela vai dizer que ela vai receber o prêmio mesmo sabendo que era mentira?

André: Porque..... porque... sei não...

Entrevistadora: Presta atenção... vou repetir a história:

(repete a história)

Entrevistadora: O que você que ela vai falar?

André: Que é verdade, ela ganhou um prêmio.

Entrevistadora: Mas é verdade que ela ganhou? Ou é mentira?

André: É verdade.

Entrevistadora: Não.... ela mentiu... ela não ganhou o prêmio

André: Ela mentiu, ela?

Entrevistadora: Foi... E aí o que é que a amiga dela faz, sabendo que ela mentiu?

André: A amiga dela diz que é mentira

Entrevistadora: Mas aí todo mundo vai mangar dela, tu acha que ela vai dizer ainda que é mentira?

André: (afirma que sim com a cabeça)

Entrevistadora: Mas por que?

André: Porque ela mentiu pro coleguinha dela

História de pescar

Entrevistadora: O que você acha que o Fred diz?

André: Não diz nada.

Entrevistadora: Não diz nada? Por que?

André: Porque o Rodrigo pediu pra ele não falar

História de esconder

Entrevistadora: Aí os pais perguntam pro Tiago. Tiago, você viu o Alex? O que tu achas que ele faz?

André: Sim, tá no esconderijo.

Entrevistadora: Ah é? Por que ele vai dizer?

André: Porque é pra dizer. Porque aí o pai dele vai procurar ele

Luís (Ciclo I – 10 anos)

História de mangar

Luís: Vai contar que é mentira

Entrevistadora: Por que?

Luís: Porque é!

História de pescar

Luís: Não

Entrevistadora: Por que?

Luís: Porque ele prometeu.

História de esconder

Luis: Não

Entrevistadora: Por que?

Luis: Porque ele prometeu.