

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA
DOUTORADO 2006

**Estudo sobre o desenvolvimento dos valores
humanos da infância à adolescência**

MARIA WALESKA CAMBOIM LOPES DE ANDRADE

Recife

2006

MARIA WALESKA CAMBOIM LOPES DE ANDRADE

Estudo sobre o desenvolvimento dos valores humanos da infância à adolescência

Tese apresentada à Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva.
Professoras orientadoras:
Profa. Dra. Maria das Graças B. Dias e
Profa. Dra. Cleonice Camino

**Recife
2006**

A553e Andrade, Maria Waleska Camboim Lopes de

Estudo sobre o desenvolvimento dos valores humanos da
infância à adolescência / Maria Waleska Camboim Lopes de
Andrade. – Recife: O autor, 2006.

300 folhas: il. ; tab.

Orientadoras: Maria da Graça Bompastor Borges Dias e
Cleonice Camino

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco.
CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Recife,
2006.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Psicologia

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Waleska Camboim Lopes de Andrade

Estudo sobre o Desenvolvimento dos Valores Humanos da Infância à Adolescência.

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

Aprovado em: 24 de fevereiro de 2006

Banca Examinadora

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

Assinatura:



Profa. Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino
Instituição: U.F.PB

Assinatura:



Profa. Dra. Cristina Maria de Souza Brito Dias
Instituição: UNICAP

Assinatura:



Prof. Dr. Bruno Campello de Souza
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



**“Deixai vir a mim as criancinhas e não lho impeçais;
porque o reino dos céus é daqueles que se lhes
assemelham.**

**“Em verdade vos digo, todo o que não receber o
reino de Deus com a mentalidade de uma criança,
nele não entrará*.”**

• Jesus; citado nos Evangelhos de Lucas 18:15-17; Mateus 19:13-15 e Marcos 10:13-16. Bíblia Sagrada, 1962. :São Paulo: Editora Ave Maria.

AGRADECIMENTOS

Aos mentores, que com paciência me guiam para o caminho da luz.

À professora Cleonice Camino, um exemplo de coragem e trabalho, de bom senso e equilíbrio e pelo seu conhecimento profundo da obra de Jean Piaget.

À professora Graça Dias, por seu entusiasmo e incentivo, sem os quais esta tese deve a praticidade, teria demorado muito mais tempo para ser produzida e o acesso à CUNY (City University of New York) e ao professor Saltzstein.

Ao professor Valdiney Gouveia, que me orientou em tudo que aprendi sobre os valores humanos na psicologia social, que me apresentou aos professores Schwartz e Bilsky .

Ao professor Herbert Saltzstein, pelos seus conselhos, advertências e a recepção excepcional que me prestou na CUNY.

À minha mãe Letícia e ao meu pai José Lopes de Andrade (*in memorian*), cujos valores até hoje são também os meus e me guiam.

Aos meus filhos Genaro, Juliana e Aurora que souberam compreender o grande empreendimento que este trabalho se constituiu para mim.

Ao meu netinho Augusto César uma constante fonte de amor, inspiração e revelações.

À Isabel de Oliveira Possatti (*in memorian*) companheira alegre e espirituosa dos primeiros tempos.

À Síntria Labres Lautert amiga que me mostrou como trabalhar com equilíbrio, disciplina e força de vontade.

À Fátima, Maria do Rosário, amiga espirituosa que me apresentou o uso competente da tecnologia moderna.

Aos colegas de doutorado, Henrique, Leonardo, Alberto, Alex, Marsílio, Estefânea, Rafaela e todos os outros companheiros de jornada.

Ao professor Antonio Roazzi pela força e pela ajuda, uma presença sempre amiga ajudando a todos.

Aos professores do Programa de Doutorado em Psicologia Cognitiva da UFPE, pelo ensino atualizado e de alto padrão.

Aos funcionários da UFPE pelo tratamento atencioso e gentil.

Aos colaboradores na pesquisa: Aurora, Carla Virgínia, Thiago, Juliana, Carmem Plácida e Rosana Mira.

À Renato e à Lisandre que com gentileza e paciência me ajudaram nos primeiros acordes deste trabalho.

Às escolas IPEI, Carl Rogers e Sempre Viva, que permitiram a pesquisa em suas dependências e a todas as crianças e adolescentes que dela participaram.

À Capes pelo apoio financeiro.

RESUMO

CAMBOIM, M. W. L. A. Estudo sobre o desenvolvimento dos valores humanos da infância à adolescência. 2006. 295 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco.

Os valores humanos constituem um conjunto de elementos representativos da cultura de uma população em sua conjuntura histórica. Os valores também são considerados como orientadores do comportamento e atitudes dos indivíduos em suas experiências de vida. Um conhecimento mais aprofundado destes elementos pode permitir a elaboração de programas de intervenção para a melhoria das relações sociais, da convivência entre as pessoas. Além disto, uma melhor compreensão sobre os processos mentais pode advir do conjunto de informações que emergirão necessariamente deste estudo constituindo-se em um aporte para ampliar o conhecimento acadêmico na área entre outros resultados positivos. O presente estudo considera que, ao desenvolverem-se, as crianças e os adolescentes aumentam sua capacidade de perceber a perspectiva do outro alterando, ao mesmo tempo, suas escalas de valores. Pretende descobrir como, em conformidade com esta perspectiva, dar-se-á a apropriação dos valores pelas pessoas desde uma tenra idade até a adolescência. Adota a explicação piagetiana para o desenvolvimento dos processos mentais e, particularmente, a diferenciação das estruturas cognitivas e a formação de estruturas afetivas. Especificamente, pretende demonstrar quais dentre um conjunto de valores são aqueles que as crianças são capazes de entender ou assimilar e como estas estruturas vão se tornando mais complexas à medida que aumenta a idade e a capacidade de perceber perspectivas. Tem como objetivo identificar se existem diferenças quando se varia os gêneros e os tipos de valores, procurando descobrir uma possível estrutura de formação destes valores. Para tanto foi constituída uma amostra de 116 sujeitos com idades variando de 5 a 14 anos na maioria pertencentes a três diferentes escolas privadas da cidade de João Pessoa, Paraíba. Foi utilizado um instrumento de medida: a “O Teste dos Valores Como Nomes”, no qual pede-se aos sujeitos para dizerem o que entendem sobre cada um de uma lista de 12 valores extraídos dentre os culturalmente mais definidos na tipologia proposta por Schwartz (1995). Após este processo, pôde-se determinar quais os valores que reconhecem em diferentes faixas etárias e qual o grau deste reconhecimento.

Palavras-chave: Valores; Descentração; Desenvolvimento.

ABSTRACT

CAMBOIM, M. W. L. A. Study about the development of human values, from childhood to adolescence. 2006. 295 p. PhD Thesis – Cognitive Psychology Graduate Program – Federal University of Pernambuco.

The human values constitute a set of elements that represents a population culture in historic conjuncture. The values are also considered guides for behaviors and attitudes of individuals in their life experience. A more profound knowledge of these elements may permit to better elaborate intervention programs to improve social relations, the coexistence between people. Besides of this, a better comprehension about mental process may come up from the information that necessarily emerge in this study and that is an apron between other positive results. The present study regard children and adolescents improving their capacity of perceiving the perspective of the others and simultaneously changing their values scales. It intends to discover which aspects would involve this possible relation and how, from this perspective, people appropriate the values since they are very young. It adopts the piagetian theory to the development of mental process and particularly the differentiation of cognitive structures and the formation of affective structures. Specifically, it aims to demonstrate which values, between a group of twelve values, children and adolescents are able to understand or to assimilate. It also intends to investigate: (i) how these values as structures become more complex as the individuals age and the capacity to perceive perspective change; (ii) what happens when one varies gender and type of value and if is there a (iii) structure of formation of these values. In order to do this, one have investigate a sample of 116 participants, age ranging from 5 to 14 years old, mostly (86%) studying in IPEI a private school of João Pessoa, Paraíba, Brazil. An Instrument called “Testing Values as Words” was built specifically to attend these objectives. One demand the subjects to write what they understand about a set of 12 values extract from the culturally most defined in the Schwartz (1995) typology. In the end, one could declare which values the subjects recognize on each age and how they do it.

Key-words: Values; Descentration; Development

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 5.1: CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	177
TABELA 6.1: AS TRÊS DIMENSÕES SELECIONADAS	191
TABELA 6.2: MEDIDAS DISCRIMINATÓRIAS DAS VARIÁVEIS EM OITO DIMENSÕES	192
TABELA 6.3: SELEÇÃO DAS TRÊS DIMENSÕES PARA ANÁLISE	193
TABELA 6.4: VARIÁVEIS POR ORDEM DE CAPACIDADE DISCRIMINATÓRIA NA DIMENSÃO 1	194
TABELA 6.5: VARIÁVEIS POR ORDEM DE CAPACIDADE DISCRIMINATÓRIA NA DIMENSÃO 2	195
TABELA 6.6: VARIÁVEIS POR ORDEM DE CAPACIDADE DISCRIMINATÓRIA NA DIMENSÃO 3	195
TABELA 6.7: VALOR BEM SUCEDIDO - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	210
TABELA 6.8: VALOR PESSOA CAPAZ - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	210
TABELA 6.9: VALOR PRAZER - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	210
TABELA 6.10: VALOR TOLERÂNCIA - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	210
TABELA 6.11: VALOR PROTEGER O MEIO AMBIENTE - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	211
TABELA 6.12: VALOR CRIATIVIDADE - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	211
TABELA 6.13: VALOR HONESTO - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	211
TABELA 6.14: VALOR RESPEITO - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	211
TABELA 6.15: VALOR JUSTIÇA SOCIAL - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	212
TABELA 6.16: VALOR OBEDIENTE - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	212
TABELA 6.17: VALOR PRESTATIVO - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	212
TABELA 6.18: VALOR RESPONSÁVEL – QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	212
TABELA 6.19: FAIXAS ETÁRIAS - QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS	213
TABELA 6.20: TOTAIS DE INDIVÍDUOS EM CADA AGRUPAMENTO	244
TABELA 6.21: CARACTERIZAÇÃO DOS QUATRO AGRUPAMENTOS – INDICADORES DA IDADE	244
TABELA 6.22: CARACTERIZAÇÃO DOS QUATRO AGRUPAMENTOS – INDICADORES DOS VALORES	245
TABELA 6.23: CATEGORIAS DE RESPOSTAS DO GRUPO 1 (<i>CLUSTER 4</i>)	248
TABELA 6.24: CATEGORIAS DE RESPOSTAS DO GRUPO 2 (<i>CLUSTER 1</i>)	249
TABELA 6.25: CATEGORIAS DE RESPOSTAS DO GRUPO 3 (<i>CLUSTER 2</i>)	251
TABELA 6.26: CATEGORIAS DE RESPOSTAS DO GRUPO 4 (<i>CLUSTER 3</i>)	252

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 2.1: AS DUAS LISTAS DOS VALORES QUE COMPÕEM A TIPOLOGIA ELABORADA POR MILTON ROKEACH.....	40
QUADRO 2.2: CATEGORIAS DOS VALORES INSTRUMENTAIS E TERMINAIS EM ROKEACH.....	41
QUADRO 2.3: DEFINIÇÕES DOS TIPOS MOTIVACIONAIS, SEUS OBJETIVOS E OS VALORES ESPECÍFICOS QUE OS REPRESENTAM	50
QUADRO 2.4: TIPOS DE INTERESSES QUE INFLUENCIAM OS VALORES, SUAS RESPECTIVAS DIMENSÕES DE ORDEM SUPERIOR E SEUS CORRESPONDENTES TIPOS MOTIVACIONAIS.....	54
QUADRO 2.5: NECESSIDADES E PRÉ-CONDIÇÕES CORRESPONDENTES AOS 24 VALORES HUMANOS BÁSICOS.....	65
QUADRO 2.6: OS VALORES HUMANOS BÁSICOS E OS CRITÉRIOS DE ORIENTAÇÃO	66
QUADRO 3.1: ANALOGIA ENTRE AS FUNÇÕES BIOLÓGICAS E COGNITIVAS	92
QUADRO 3.2: OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO E COGNITIVO (ADAPTADO A PARTIR DE PIAGET, 1964 / 2004).....	100
QUADRO 4.1: O DESENVOLVIMENTO DA SOCIABILIDADE (SEGUNDO PIAGET, 1945 / 1995)	138
QUADRO 4.2: ESTÁGIOS DA DESCENTRAÇÃO (SEGUNDO SELMAN, 1976)	149
QUADRO 5.1: OS VALORES-TIPO E TIPOS MOTIVACIONAIS CORRESPONDENTES (SCHWARTZ & SAGIV, 1995).	179
QUADRO 6.1: CRITÉRIOS USADOS NO PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO	186
QUADRO 6.2: COMPONENTES DAS TRÊS DIMENSÕES CONFORME MEDIDA DISCRIMINATÓRIA.....	196
QUADRO 6.3: VARIÁVEIS NAS DIMENSÕES DO PLANO 1*2.....	201
QUADRO 6.4: VARIÁVEIS NAS DIMENSÕES DO PLANO 1*3	203
QUADRO 6.5: VARIÁVEIS NAS DIMENSÕES DO PLANO 2*3	206
QUADRO 6.6: EIXOS ESTRUTURAIS DO DESENVOLVIMENTO DOS VALORES.....	207
QUADRO 6.7: OS EIXOS ESTRUTURAIS COM SEUS VALORES E CATEGORIAS PRINCIPAIS.....	213
QUADRO 6.8: PERFIS DO DESENVOLVIMENTO DOS VALORES.....	221
QUADRO 6.9: GRUPOS DE VALORES DO PLANO 1*2 POR CATEGORIA DE RESPOSTAS E IDADES.....	229
QUADRO 6.10: PLANO 1*2 - ESQUEMA DOS VALORES POR CATEGORIA DE FAIXA ETÁRIA	230
QUADRO 6.11: PLANO 1*2 - RELAÇÃO ENTRE OS VALORES AS CATEGORIAS DE RESPOSTAS E DE FAIXA ETÁRIA	230
QUADRO 6.12: PLANO 1*3 – ESQUEMA DOS VALORES POR CATEGORIAS DE RESPOSTAS.....	234
QUADRO 6.13: PLANO 1*3 – ESQUEMA DOS VALORES POR FAIXA ETÁRIA	235
QUADRO 6.14: PLANO 1*3 - RELAÇÃO DOS VALORES POR IDADE E CATEGORIA DE RESPOSTAS	235
QUADRO 6.15: PLANO 2*3 - ESQUEMA DOS VALORES SEGUNDO AS CATEGORIAS DE RESPOSTAS	238
QUADRO 6.16: PLANO 2*3 - ESQUEMA DOS VALORES SEGUNDO AS CATEGORIAS DE FAIXA ETÁRIA	238
QUADRO 6.17: PLANO 2*3 - RELAÇÃO ENTRE OS VALORES, CATEGORIAS DE RESPOSTAS E DE FAIXA ETÁRIA	239
QUADRO 6.18: ESTRUTURA DOS VALORES SEGUNDO O PLANO DO ESPAÇO VALORATIVO E AS CATEGORIAS DE RESPOSTAS.	242
QUADRO 6.19: CARACTERIZAÇÃO DOS QUATRO PERFIS DEFINIDOS NO DESENVOLVIMENTO DOS VALORES	253

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	INTRODUÇÃO.....	19
2	TIPOLOGIAS DE VALORES.....	23
2.1	OS VALORES HUMANOS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SOCIAL	24
2.2	CONCEPÇÕES SOBRE OS VALORES	27
2.3	A NATUREZA DOS VALORES HUMANOS: NA CONCEPÇÃO DE MILTON ROKEACH	28
2.3.1	<i>Critérios que distinguem os valores.....</i>	29
2.3.2	<i>Pressupostos e definição dos valores.....</i>	29
2.3.3	<i>Valor como conceito.....</i>	30
2.3.4	<i>Estabilidade.....</i>	31
2.3.5	<i>Prioridades.....</i>	36
2.3.6	<i>Direção.....</i>	38
2.3.7	<i>Primeiro instrumento de medida dos valores</i>	39
2.4	A TIPOLOGIA DA ESTRUTURA E DO CONTEÚDO UNIVERSAIS DOS VALORES: A VERSÃO DE SHALOM SCHWARTZ.	43
2.4.1	<i>Uma medida escalar.....</i>	45
2.4.2	<i>O conteúdo e a estrutura.....</i>	47
2.5	OS VALORES HUMANOS BÁSICOS: A TIPOLOGIA DE VALDINEY GOUVEIA.....	55
2.5.1	<i>Críticas à concepção de Schwartz</i>	56
2.5.2	<i>A noção de valor</i>	59
2.5.3	<i>Medida dos Valores.....</i>	61
2.6	REFLETINDO SOBRE A AQUISIÇÃO DE VALORES	70
2.6.1	<i>Considerações sobre a Cultura.....</i>	74
3	ORIGEM DOS VALORES HUMANOS	76
3.1	OS VALORES HUMANOS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO	77
3.2	CONTEXTUALIZANDO ALGUNS CONCEITOS DA TEORIA DE PIAGET	78
3.2.1	<i>Os esquemas de ação</i>	80
3.2.2	<i>As estruturas mentais</i>	81
3.2.3	<i>A origem das estruturas</i>	81
3.2.4	<i>As características das estruturas mentais.....</i>	82
3.2.5	<i>A equilibração das estruturas</i>	84
3.2.5.1	<i>As regulações</i>	87
3.2.6	<i>As estruturas afetivas</i>	89
3.3	OS VALORES NA TEORIA DE PIAGET.....	90
3.3.1	<i>Os valores no sistema cognitivo.....</i>	91
3.3.2	<i>A origem dos valores no domínio da afetividade.....</i>	94
3.3.2.1.a)	<i>As idéias de Janet</i>	95
3.3.2.1.b)	<i>A definição dos valores</i>	96
3.3.3	<i>Os valores nos estágios de desenvolvimento.....</i>	100
3.3.3.1	<i>Estágio 3 - Surgimento dos sistemas de valores</i>	101

3.3.3.1.a)	Os valores na ação	102
(a)	As idéias de Claparède	104
3.3.3.1.b)	Comentário sobre o terceiro estágio	105
3.3.3.2	Estágio 4 – A conservação dos valores	106
3.3.3.2.a)	Os sentimentos interpessoais	108
(a)	Os esquemas afetivos	110
3.3.3.2.b)	A origem das idéias morais	111
(a)	Obediência e Respeito	111
(b)	Outras fontes de sentimentos morais	112
(c)	Responsabilidade	113
3.3.3.2.c)	Os valores interpessoais	114
3.3.3.2.d)	Comentário sobre o quarto estágio	116
3.3.3.3	Estágio 5 – O desenvolvimento dos valores	117
3.3.3.3.a)	As operações mentais	117
3.3.3.3.b)	A afetividade	119
3.3.3.3.c)	A Lógica dos Sentimentos	119
3.3.3.3.d)	Novos sentimentos morais	120
3.3.3.3.e)	Sentimentos autônomos	122
(a)	Justiça	122
(b)	Respeito Mútuo	124
3.3.3.3.f)	Os valores e o ato de vontade que os conserva	125
(a)	Regulação das Regulações	127
3.3.3.3.g)	Comentário sobre o quinto estágio	129
3.3.3.4	Estágio 6 – Valores Ideais	129
3.3.3.4.a)	O pensamento e suas operações	131
(a)	Condições para a construção do pensamento formal	132
3.3.3.4.b)	A vida afetiva	133
3.3.3.4.c)	Sistema único de valores	134
3.3.3.4.d)	Comentário sobre o sexto estágio	135
4	VALORES, COGNIÇÃO E LINGUAGEM	136
4.1	A COGNIÇÃO SOCIAL	137
4.1.1	<i>Egocentrismo e processamento mental</i>	140
4.1.2	<i>A perspectiva do outro</i>	143
4.1.3	<i>Algumas anotações sobre a perspectiva do outro segundo Gerorge Mead</i>	143
4.1.4	<i>O desenvolvimento da tomada de perspectiva segundo Robert Selman</i>	146
4.2	VALORES E LINGUAGEM	150
4.2.1.1	O Modelo de Construção - Integração	154
4.2.1.2	Variáveis Envolvidas na Compreensão	155
4.2.1.3	As Variáveis de Níveis Alto e Baixo	156
4.2.1.4	A Geração de Inferências	159
4.2.1.5	Seguir a Pista da Própria Compreensão	164
4.3	A TÍTULO DE CONCLUSÃO DA REVISÃO TEÓRICA SOBRE OS VALORES	169
5	O ESTUDO EMPÍRICO	175
5.1	MÉTODO	176
5.2	AMOSTRA	176

5.3	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO ESPECÍFICO	177
5.3.1	<i>Definições dos valores</i>	177
5.4	PROCEDIMENTOS GERAIS	179
6	ANÁLISE DOS DADOS	182
6.1	ANÁLISE DOS DADOS	183
6.2	SISTEMA DE ANÁLISE	183
6.2.1	<i>Processo de categorização</i>	184
6.2.2	<i>Medidas de Concordância</i>	187
6.2.3	<i>Tabulação dos dados</i>	187
6.3	CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DOS VALORES: ANÁLISE DE HOMOGENEIDADE	188
6.3.1.1	Identificação dos eixos que estruturam o Espaço Valorativo	190
6.3.1.2	Seleção das dimensões mais representativas	190
6.3.1.2.a)	Identificação das dimensões com valores próprios mais elevados	190
6.3.1.2.b)	Identificação das variáveis com medidas de discriminação mais elevadas nas dimensões	191
6.3.1.2.c)	Leitura gráfica das medidas de discriminação	197
(a)	V.2.1.1.4.1. Variáveis no plano 1*2	198
(b)	V.2.1.1.4.2. Variáveis no plano 1*3	201
	V.2.1.1.4.3. Variáveis no plano 2*3	203
6.3.1.2.d)		203
6.3.1.3	Interpretação das dimensões por via das categorias das variáveis	207
6.3.1.3.a)	Análise das associações e oposições entre as categorias	208
(a)	V.2.1.2.1.1 Processo de Seleção das categorias	209
6.3.2	<i>Análise de grupos homogêneos no espaço valorativo</i>	222
6.3.2.1.a)	Análise do plano 1*2: o Espaço de Desenvolvimento dos Valores – Criatividade e Responsabilidade	223
6.3.2.1.b)	Análise do plano 1*3: o Espaço do Desenvolvimento dos Valores – Criatividade e Respeito	232
6.3.2.2	Análise do plano 2*3: Espaço do Desenvolvimento dos Valores - Responsabilidade e Respeito	237
6.4	DEFINIÇÃO DE AGRUPAMENTOS NO DESENVOLVIMENTO DE VALORES: ANÁLISE DE CLUSTERS	243
6.4.1	<i>Quatro grupos característicos no desenvolvimento dos valores</i>	246
6.4.1.1	Grupo 1 - os adolescentes	246
6.4.1.2	Grupo 2 – pré-adolescentes	248
6.4.1.3	Grupo 3 – As crianças na segunda infância	249
6.4.1.4	Grupo 4 – As crianças na primeira infância	251
7	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO	254
7.1	DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	255
7.1.1	<i>A forma e o conteúdo</i>	255
7.1.2	<i>A estrutura multidimensional da relação valor-idade</i>	256
7.1.2.1	Pessoa Capaz, Obediente e Proteger o Meio Ambiente	259
7.1.2.2	Valores de fácil assimilação?	261
7.1.2.3	Discutindo Criatividade e Prazer, Respeito e Responsável	263

7.1.2.4	Valores que apresentam dificuldade de definição	264
7.1.2.5	O caso de Justiça Social	264
7.1.2.6	Discutindo Honesto, Bem Sucedido, Prestativo e Tolerância.....	266
7.1.3	<i>Os sistemas de valores na seqüência do desenvolvimento.....</i>	268
7.1.3.1	O sistema das crianças pequenas.....	269
7.1.3.2	O sistema das crianças maiores	271
7.1.3.3	O sistema dos pré- adolescentes.....	275
7.1.3.4	O sistema dos adolescentes	276
7.1.4	<i>Conclusão.....</i>	277
7.1.5	<i>Futuras pesquisas.....</i>	280
8	REFERÊNCIAS	282
8.1	REFERÊNCIAS	283
9	ANEXOS	292
9.1	ANEXO A	293
	<i>Instrumento usado para a Definição dos Valores.....</i>	293
9.2	ANEXO B	296
	<i>Dados brutos da Definição dos Valores</i>	296

1 Introdução

1.1 Introdução

Este é um estudo sobre os valores humanos, sobre as coisas que as pessoas valorizam e que servem como orientação para sua vida e para o seu comportamento.

Os valores humanos constituem uma das mais evidentes preocupações de pais, educadores, psicólogos, clérigos, ambientalistas, criminólogos, pessoas que lidam com populações de risco e da sociedade em geral. Todavia, afirma Brown (1996), a função destes conceitos, na construção e no uso do conhecimento ou na adaptação geral da mente, merece ainda maiores investigações.

Nas ciências sociais e humanas, muitos autores têm se referido ou estudado a existência de valores humanos. Por exemplo, segundo alguns antropólogos, os valores são expressões de uma cultura, o que permite distingui-las umas das outras (INGLEHART, 1991; KLUCKHON, 1951; THOMAS e ZNANIECK, 1920 / 1984; ZAVALONI, 1980 para uma revisão sobre o assunto); nos estudos de sociólogos como Adler (1981), na obra clássica de Parsons (1937 / 2004), encontram-se os valores humanos como sendo relacionados às ações humanas ou às interações sociais.

Na psicologia social, Rokeach (1973) conceitua os valores como crenças superiores, estados finais da existência ou comportamentos desejáveis. Schwartz e Bilsky (1987, 1990) a sua vez consideram os valores como propósitos, como tipos motivacionais ou concepções desejáveis que influenciam a forma como os indivíduos selecionam ou julgam os eventos em sua vida. Alguns outros autores neste mesmo campo do conhecimento, como por exemplo, Braithwaite e Scott (1991) e Gouveia (1998), propõem que se veja os valores como *esquemas mentais*.

Todos estes estudos lidam com os valores humanos observando-os da perspectiva de indivíduos adultos. Pode-se dizer que todas as pessoas possuem valores, tal como postula Rokeach (1973), entretanto, uma questão que é ao mesmo tempo filosófica e instrumental pode

ser feita: como e por quê tais valores são adquiridos? Em outras palavras, como os seres humanos adultos¹ chegam a adotar estes estáveis e organizados princípios-guia para a sua ação?

De alguma maneira, ao longo do curso da vida de uma pessoa ou de uma sociedade, os valores tornam-se presentes e, mais ainda, são, muitas vezes, conscientemente escolhidos, chegando mesmo a constituir um *sistema hierarquizado de valores*. No presente estudo, pretende-se lidar com perguntas como: seria esta uma característica do comportamento adulto? Ou crianças e adolescentes também teriam seus próprios valores? Desde quando as pessoas começam a possuir valores ou princípios-guia para a ação, e por que ou como os adquirem? Não se pretende, na atual conjuntura, apresentar explicações definitivas para a tais questões, mas tão somente adir algumas contribuições para ampliar seu entendimento.

Autores na área da socialização infantil também se referem aos valores humanos (ver GRUSEC, no prelo, por exemplo). Por esta perspectiva, estes são em geral vistos como valores morais ou como normas culturalmente desejáveis; no sentido de serem facilitadores ou de contribuírem para uma boa integração do que se poderia pensar como sendo a nova geração de pessoas, recém-vindas, as crianças que estão presentes em qualquer sociedade, em qualquer período sócio-histórico.

Algumas pesquisas têm sido feitas considerando-se os valores em faixas etárias não adultas. Por exemplo, pode-se citar os estudos de GLOVER (1991), MORAIS (2001), SCHNEIDER, 2001; TAMAYO, 1988 e VIANA (2000). Molpeceres (1994), especificamente, assinala a necessidade de o pesquisador ressaltar ou não desconhecer a perspectiva da criança. Esta também é uma afirmação de Jean Piaget.

¹ Não se pode deixar de pensar que as instituições sociais também constituem um processo particular de adquirir e privilegiar certos valores. Contudo, este aspecto não será especificamente desenvolvido no presente contexto (ver referências sobre a cultura de organizações produtivas em Lopes de Andrade (1991))

Na interação social se constitui o aprendizado daquilo que é mais característico nos seres humanos, o seu repertório cultural (BAKHTIN, 2002; MEAD, 1973; VALSINER & VAN DER VEER, 2000). É observando a reação do outro às suas próprias ações que uma pessoa consolida sua visão de mundo e pensa em si mesma como um sujeito, como alguém diferenciado, um eu.

No presente estudo se considera que os estágios mais avançados da capacidade de tomada de perspectiva social, segundo Piaget (1964 / 2004) e Selman (1976), podem levar, todavia, a pensar-se em um processo inverso, as pessoas tornando-se capazes de reintegrarem-se ao mundo, de se sentirem de novo como parte deste, só que agora num patamar mais consciente. Piaget refere-se, por exemplo, à cooperação, ao pensamento abstrato e sistêmico como sendo característicos de estágios mais avançados do desenvolvimento cognitivo.

Piaget compõe em sua vasta obra uma elaborada explicação sobre os primeiros passos no desenvolvimento do funcionamento mental humano. Entre muitos aspectos relevantes deste funcionamento, Piaget refere-se aos valores. Semelhantemente à Molpeceres, Piaget também quer destacar a perspectiva da criança. Para Piaget (1953-1954 / 1981, p. 31), os valores constituem uma “dimensão geral da afetividade”, influenciando as ações mais primárias, aquelas que acontecem a partir do momento em que os indivíduos começam a se relacionar com o mundo externo.

Numa versão mais social, Piaget (1960 / 1995) aponta para a educação. Esta seria em si um dos fatores fundamentais da coesão social: as sociedades humanas dependem da transmissão do conhecimento e do desenvolvimento, os quais ocorrem tanto através da herança biológica, como das relações entre diferentes gerações e entre os indivíduos de uma mesma geração.

Pretende-se neste trabalho retomar à teoria deste autor, em alguns de seus pontos específicos, para estudar os valores humanos, no contexto desenvolvimental, como esquemas mentais construídos nas interações sociais.

A dicotomia indivíduo sociedade, tão presente nas questões abordadas pela Psicologia, gera alguma incerteza sobre a origem dos valores nas concepções individuais e sociais: como e quando estes são de fato transmitidos, construídos ou incorporados pelos indivíduos e instituições?

De uma maneira geral, pretende-se contribuir para uma melhor compreensão sobre a natureza humana e seus comportamentos. Considera-se aqui que é preciso que se incorpore a tentativa de teorização sobre os valores humanos aos estudos sobre a socialização e o desenvolvimento dos processos cognitivos e afetivos.

Dessa forma, uma revisão teórica propõe, inicialmente, apontar alguns dos atributos essenciais a respeito dos valores humanos como são reconhecidos pela Psicologia Social, para em seguida, apresentar alguns conceitos da teoria de Piaget que importariam para estabelecer a relação entre a formação dos valores e o desenvolvimento mental destacando-se a questão relativa à cognição social e à problemática da socialização.

A segunda parte deste trabalho é dedicada à pesquisa empírica sobre a formação de alguns valores em crianças e adolescentes. Os valores como esquemas mentais podem ser vistos como nomes, que são assimilados por todas as pessoas em suas experiências de vida. Entretanto, diferentes formas de assimilação estão associadas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, além da inserção social.

2 Tipologias de Valores

2.1 Os Valores Humanos na Perspectiva da Psicologia Social

Milton Rokeach (1973) lançou as bases de uma teoria sobre os valores humanos que vem sendo desenvolvida e aperfeiçoada nos últimos 30 anos com inúmeras pesquisas a respeito (ver, por exemplo, BRAITHWAITE & SCOTT, 1991; FEATHER, 1995; GOUVEIA, 1997, 1998; ROS & GOMES, 1997; SAGIV & SCHWARTZ, 1995, 1998; TAMAYO, 1988; WOJICISZKE, 1997). Nos últimos anos, tem-se verificado também a elaboração de variadas tipologias de valores (GOUVEIA, 1998, HOFSTEDE, 1984; ROKEACH, 1973; SCHWARTZ & BILSKY, 1987, 1990, 1995; INGLEHART, 1991). Entretanto, questões importantes para a compreensão sobre os valores humanos restam ainda não respondidas: como se adquire valores, quando isto acontece, quais os primeiros valores que se aprende, por que se os adquire?

De maneira a lidar com estes questionamentos, procura-se reunir nesta seção, de forma sucinta, conceitos que vêm sendo estudados e estabelecidos em abordagens sobre os valores humanos por autores que privilegiam o enfoque da psicologia social. Nas ciências sociais, o estudo dos valores humanos dotou-os de algumas características gerais, estes são tidos como: (1) inerentes aos seres humanos, quanto a suas idéias e ações; (2) referindo-se ao desejável, na forma como se avalia o mundo; (3) subjetivos e sempre presentes, não se pode evitá-los; (4) passíveis de serem avaliados de forma objetiva (ADLER, 1981; FEATHER, 1995; GOUVEIA, 1998; HOFSTEDE, 1984; INGLEHART, 1991; KLUCKHON, 1951; ROKEACH, 1973; SPATES, 1983; ZAVALLONI, 1980).

A questão sobre o que vem exatamente a ser os valores, contudo, ainda é objeto de controvérsias. Franz Adler (1981), por exemplo, empreende uma análise do conceito de valor tal como é utilizado por sociólogos. Para Adler (1981) este conceito remete a quatro noções

principais: (1) a de ser algo absoluto, existente na mente de Deus, como idéias eternas, validades independentes, etc.; (2) a de ser algo inerente ao objeto, seja este material ou não; (3) a de ser algo interno ao ser humano, originado de suas necessidades biológicas ou em sua mente, dessa forma os seres humanos, sejam individualmente ou em grupos, sociedades, culturas, estados ou classes, são vistos como detentores de valores e (4) a de operacionalização dos valores para o comportamento. Este autor aponta ainda para o uso de conceitos de valores que misturam estas características básicas de várias formas.

De fato, é possível reconhecer-se alguns destes atributos na forma como são tratados por muitos dos autores na atualidade, por exemplo, Rokeach (1973) afirma que os valores são defendidos pelos seus possuidores com relativa firmeza, o que de certa forma reafirma o seu caráter dogmático, como na primeira definição apontada por Adler. Maio e Osion (1998) chegam a demonstrar que alguns valores (de auto-transcendência) podem ser tidos como truísmos, uma vez que as pessoas os adotariam sem que tenham um suporte cognitivo para apoiar a sua escolha, sendo passíveis de mudá-los quando concitadas a pensar a respeito. Esta característica dos valores ressalta de alguma forma um aspecto afetivo na formação destes conceitos, o que corroboraria a sua inserção nos processos mentais segundo a forma apontada por Jean Piaget, o que se discutirá mais adiante.

A segunda das noções incorporadas aos valores, dentre as apontadas por Adler (1981), diz respeito à idéia de valores como sendo inerentes aos objetos. Este juízo tem sido contudo rejeitado por autores da psicologia social (FEATHER, 1995; GOUVEIA, 1998). Feather (1995), por exemplo, propõe a distinção entre valores e valências, verificando que, embora estejam bastante relacionados, estes dois conceitos são distintos. Segundo este autor, *valências* referem-se à atratividade subjetiva de objetos ou eventos específicos num contexto imediato, tal como foi

definido por Kurt Lewin (1936; citado por FEATHER, 1995): são propriedades objetivas de ações potenciais e resultados percebidos por uma pessoa num dado momento e numa certa situação. Os valores seriam então diferenciados das valências por se constituírem como propriedades das pessoas, por serem mais abstratos e gerais, mantendo-se relativamente estáveis por um período de tempo mais longo.

Estas idéias de Feather (1995) já permitem entrever a relevância da terceira noção que subjaz aos estudos sobre os valores humanos apontada por Adler (1981). Os valores estão ligados à natureza interpretativa da percepção, são relativos à mente humana e não aos objetos em si. O próprio Adler (1981, p.273) recusa a justeza da concepção que vê um valor como algo inerente aos objetos, argumentando que esta levaria a um impasse e não seria empiricamente acessível e, sobretudo, a capacidade de um objeto satisfazer necessidades não poderia ser observada antes que tais necessidades fossem expressas ou satisfeitas. O objeto por si mesmo não indicaria todas as necessidades que poderia satisfazer, ao contrário, o valor é criado no objeto quando ele se torna o alvo de necessidades ou desejos. Adler conclui que o homem, e não os objetos, é que deve ser o foco apropriado para a atenção de quem deseja entender os valores, que observar objetos para descobrir nestes o valor é algo fútil².

Por fim, a quarta noção apontada por Adler, a que associa os valores às ações, é defendida praticamente por unanimidade por diferentes autores, tais como: Braithwaite e Scott, 1991; Feather, 1995; Gouveia, 1998; Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973 e Schwartz, 1990, 1992, 1994, 1995. Entretanto, não se especifica exatamente como se dá esta relação, ou seja, os valores são ora tidos como motivos, ora como objetivos, ora como critérios avaliativos, ou ainda como

² Considerando-se a perspectiva interacionista, não interessa muito quem precede quem na interação (o indivíduo ou o social), mas o fato da existência da interação sujeito/ mundo como algo incontestavelmente formador. Com outras palavras Piaget (1960 / 1995) refere-se a esta mesma indiferenciação.

categorias. Nesta tese, assume-se que os valores são *esquemas mentais*, formados através do conjunto de experiências acumuladas pelo indivíduo na forma de ações interativas.

A partir destas noções, pode-se considerar que os valores humanos são algo inerente aos seres humanos, que estão ligados ao que estes valorizam conforme a suas necessidades ou alguma outra motivação básica, refletindo ainda uma natureza que pode ser caracterizada como afetiva, cognitiva e comportamental.

O que seriam então os valores humanos?

2.2 Concepções sobre os valores

Reconhece-se aqui a contribuição teórica decorrente do estudo dos valores pela perspectiva social. Nas ciências sociais e humanas, muitos autores têm se referido e pesquisado a existência de *valores* como sendo elementos relativamente padronizados e fundamentais, presentes nas expressões mentais de pessoas e sociedades, norteando suas interações com o mundo físico e social em que vivem. Uma revisão dos trabalhos clássicos de Thomas e Znaniecki (1920 / 1984) assim como de estudos mais modernos de autores como: Adler, 1981; Gouveia, 1998; Hofstede, 1984; Inglehart, 1991; Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973; Schwartz, 1990; Zavalloni, 1980, permite verificar a relevância que tem sido dada à compreensão que envolve uma teoria sobre os valores humanos.

A ciência do século XX constatou que é praticamente impossível a neutralidade na aquisição objetiva de conhecimentos sobre o mundo, que há sempre por trás do conhecimento um juízo de valor ou uma forma interpretativa de perceber as coisas e as pessoas (AGATTI, 1977; LOPES DE ANDRADE, 2001^{ai}; PIAGET, 1960 / 1995, 1978). Tal constatação afasta qualquer outra controvérsia sobre a existência de juízos de valor e juízos de fato como bem é apontado por Agatti (1977).

Em estudos que focalizam a natureza dos valores humanos, estes são tidos como padrões, socialmente aceitos, transmitidos e internalizados para servirem como princípios-guia para a ação, relacionados com as necessidades humanas, com a motivação para agir, com objetivos de vida. Os valores adquirem, assim, além de uma natureza social ao exprimir padrões de uma cultura transmitidos através de gerações (INGLEHART, 1991), uma natureza individual, na medida em que expressam a opção³ de cada pessoa por um certo conjunto de valores (ROKEACH, 1973).

O presente estudo, ao optar por interrogar os sujeitos sobre suas concepções acerca dos valores e tentar fazer associações com a sua capacidade de alcançar a perspectiva do outro, está adotando uma perspectiva principalmente interindividual em sua tentativa de compreender melhor como surgem os valores durante a vida das pessoas. Neste sentido, foram reunidos alguns elementos conceituais considerados importantes para a definição dos valores os quais estão organizados em torno das obras de Rokeach (1973 e 1998), Schwartz (1987 a 1995) e Gouveia (1998).

2.3 A Natureza dos Valores Humanos: na concepção de Milton Rokeach

Dentre os principais estudos sobre os valores humanos na perspectiva das ciências sociais e sobretudo na psicologia social encontra-se a teorização elaborada por Milton Rokeach. Este autor conseguiu concretizar um largo conhecimento que vinha sendo amalhado sobre o assunto na compleição de um primeiro arcabouço teórico e de medida objetiva dos valores humanos (BRAITHWAITE & SCOTT, 1991; SPATES, 1983).

³ Reconhece-se que a aquisição de valores não é inteiramente deliberada, uma vez que a pessoa não escolhe, no início da vida, em que cultura vai ser socializada nem a que conjunto de valores vai ser exposta. Por outro lado, não é possível deixar de considerar que esta aquisição de valores vai ser influenciada de alguma maneira pelo temperamento dos indivíduos e por suas características de personalidade. O presente estudo preocupa-se principalmente com a influência do desenvolvimento cognitivo na aquisição de valores.

2.3.1 Critérios que distinguem os valores

Rokeach (1973) caracteriza os valores estabelecendo inicialmente alguns critérios básicos e essenciais para sua distinção. Segundo este autor, os valores, antes de tudo, (1) têm que ser no mínimo intuitivamente aceitáveis e, além disto, passíveis de uma definição operacional; (2) é preciso que sejam claramente distinguíveis de outros conceitos, tais como as atitudes, as normas sociais e as necessidades, com os quais são freqüentemente relacionados; (3) não sejam definidos com termos vagos, tais como “deve”, “deveria” ou “concepções do desejável” e (4) devem ser tratados a partir de uma abordagem livre de valores pré-concebidos, ou seja, tal abordagem deve poder ser alcançada por pesquisadores independentes quaisquer que sejam seus valores.

Estes são critérios interessantes para quem quer lidar com uma teoria sobre os valores humanos sendo necessários tê-los em mente no presente contexto, aproveitando reflexões já coordenadas pelo autor que permitem uma elaboração mais formal ou científica, no sentido de corroborar a nível social. Voltar-se-á aos mesmos no decorrer do presente trabalho.

2.3.2 Pressupostos e definição dos valores

Além dos critérios acima, Rokeach (1973) identificou cinco pressupostos básicos, os quais podem ser resumidos da seguinte maneira: (1) todas as pessoas possuem um pequeno número de valores; (2) estes compõem um conjunto de valores semelhantes para os diferentes grupos sociais ou indivíduos; (3) cada grupo ou indivíduo possui um sistema organizado de valores, sendo que o que vai variar entre eles é quais são as suas prioridades de valores; (4) os antecedentes dos valores humanos podem ser encontrados na cultura, na sociedade, suas instituições e na personalidade; e (5) as conseqüências dos valores humanos estarão manifestas em virtualmente todos os fenômenos que os cientistas sociais possam considerar como importantes para serem pesquisados e compreendidos.

Tendo firmado estas bases, este autor define os valores como sendo “crenças duradouras de que um modo específico de conduta ou estado último de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo de conduta ou estado final de existência oposto”. Por sua vez, os sistemas de valores são definidos como “uma organização duradoura de crenças com relação a modos de conduta ou estados finais de existência, preferíveis ao longo de um contínuo de relativa importância” (ROKEACH, 1973, p. 5).

Nestas definições estão incluídos aspectos fundamentais relativos aos valores humanos. Para melhor caracterizar a natureza dos valores segundo a perspectiva social e para que se possa cumprir o objetivo de compará-la com o que alvitraram autores na psicologia do desenvolvimento, de maneira a constituir-se um quadro de referência para a análise de como surgem os valores durante a existência de certas pessoas, alguns elementos específicos destas definições serão brevemente discutidos nesta seção.

2.3.3 Valor como conceito

Ao se referir a crenças, Rokeach está considerando que se trata de um tipo específico destas: as chamadas crenças *prescritivas* ou *poscritivas*, que são *meios* ou *fins* para ações desejáveis ou não desejáveis. Os valores são então considerados como crenças que permitem determinar quais os *meios* (valores instrumentais ou modos de conduta morais e de competência) ou as *finalidades* das ações (valores terminais ou estados finais da existência, pessoais e sociais) que são consideradas desejáveis ou não. Segue-se que, para Rokeach (1973), um valor é ao mesmo tempo: uma *cognição* sobre o desejável (a pessoa sabe a forma correta de se comportar ou o objetivo pelo qual lutar); uma *afetividade*, no sentido de que a pessoa se sente emocionalmente contra ou a favor do valor ou de quem o exhibe ou não, e um *comportamento*, pois é uma variável interveniente que leva à ação quando ativada.

Neste ponto, Rokeach e Piaget concordam, uma vez que para este último, não existe um comportamento que seja só afetivo ou só cognitivo. Além disto, Piaget também aponta para o período no qual a criança desperta para a intencionalidade do seu ato, a organização de meios e fins, como sendo as primeiras demonstrações da inteligência sensório-motora (início de uma atividade inteligente) e o que seria a fase inicial para a aquisição de valores. Este ponto será discutido mais adiante.

Embora tal concepção aproxime os valores da definição de um outro importante conceito na psicologia: as atitudes, os valores se distinguiriam destas pelo fato de serem mais abstratos, de não serem específicos a uma conjuntura, mas gerais ou generalizáveis a variados contextos, não sendo assim adstritos às situações, como é o caso das atitudes em geral.

Assim, os valores seriam então algo que se manteria ao longo de um certo tempo. Os valores dos adultos seriam os mesmos que teriam adquirido desde o período infantil?

2.3.4 Estabilidade

Um outro aspecto importante imbuído na definição de Rokeach (1973) diz respeito à estabilidade dos valores. Essa noção apóia a teoria de Kluckhohn (1951 / 1968) de que estes não mudam imediatamente após uma demonstração lógica de sua invalidade.

Tradicionalmente, os valores humanos são vistos como traduzindo a expressão de uma cultura (ver ZAVALLONI, 1980). Pode-se dizer então que existe uma ligação entre as manifestações sociais, a personalidade dos indivíduos e as mudanças de valores.

Ao considerar a temporalidade dos valores, Rokeach referiu-se ao fato de estes serem internalizados durante a fase de socialização, sendo aprendidos isoladamente e de forma absoluta.

Na maturidade então adquiririam estabilidade ao constituírem uma organização hierárquica que atribui a cada valor uma importância relativa (GOUVEIA, 1998; ROKEACH, 1973).

Observa-se aí uma sutil distinção quando se trata da permanência dos valores. Haveria uma relativa estabilidade dos valores em face do desenvolvimento. Estes devem se conservar de alguma forma para que sejam incorporados como esquemas mentais, as crianças manteriam os primeiros valores adquiridos até que fossem progressivamente sendo reestruturados e finalmente modificados, quando fosse o caso, ou os manteriam por toda a vida. E uma estabilidade em face de diferentes situações, mantendo-se um comportamento íntegro diante das situações, implicando uma hierarquia de prioridades relativamente fixa (ver próximo item).

Dilatando sua definição dos valores, Rokeach (1973) considera que a relativa estabilidade dos valores seria a característica sem a qual a continuidade da personalidade e das sociedades humanas seria impossível. Este autor sugere que tal estabilidade provavelmente deve-se à forma como os valores são inicialmente *ensinados e aprendidos*, qual seja, como algo desejável e absoluto: não se ensinaria, por exemplo a ser mais ou menos honesto ou lógico ou a tentar um pouco de salvação ou paz, nem se ensina que um estado final de existência é às vezes desejável e outras vezes não.

Ocorreria então que à medida que a criança vai amadurecendo e experimentando novas situações sociais, o número de valores que adota se expande, passando estes a competir uns com os outros, ensejando que sejam pesados e escolhidos os que forem julgados mais importantes.

As mudanças de valores, nestes estágios superiores do desenvolvimento, seriam percebidas como reordenações de prioridades. Neste sentido, Rokeach conclui que os valores: (1) são passíveis de serem acrescentados ou rejeitados ao conjunto dos valores humanos e (2) podem

ser reordenados em sua importância relativa nos sistemas de valores de indivíduos ou grupos sociais.

Com relação à característica de estabilidade, no que se refere aos sistemas de valores adotados pelas sociedades, Rokeach (1973) refere-se a sistemas de valores que também se prestam a diferenciar os estilos de vida de cada sociedade mudando sob a influência de um contexto mais amplo. Rokeach e Ball-Rokeach (1989) aportam uma explicação para o que leva a mudanças e a estabilidade dos valores para toda uma sociedade.

Estes autores consideraram pesquisas feitas com a população norte-americana durante o período de 1968 a 1981, utilizado o *Rokeach Value Survey – RVS* (ver descrição mais adiante; ver também Inglehart, 1991). Os próprios Rokeach e Ball-Rokeach (1989) fizeram uma pesquisa experimental em duas cidades dos E.U.A. para verificar como um informe televisivo, apresentado no intervalo de um programa popular da TV norte-americana, poderia afetar os valores de uma população desavisada.

Com base nos dados destas pesquisas, estes autores concluíram que existe um processo *motivacional* básico que leva a uma mudança ou à estabilidade dos valores. Trata-se do despertar de *sentimentos* de auto-satisfação ou auto-insatisfação. Tais sentimentos podem ser despertados quando se proporciona a alguém o reconhecimento da existência de consistências ou inconsistências em seu sistema de crenças; mais especificamente, naquelas consistências ou inconsistências que têm implicações na motivação para pensar em si mesmo como um ser humano competente ou moral. Assim, a mudança de valores é vista como um produto da auto-insatisfação e é iniciada para reduzir ou eliminar tal sentimento. Em contraste, a estabilidade dos valores é o resultado de se experimentar satisfação e, portanto, do reforço de tal sistema de crenças.

Esta explicação de Rokeach e Ball-Rokeach (1989) pretende rejeitar em parte a que foi dada por Inglehart. Segundo estes dois primeiros autores, a mudança de valores não é apenas o resultado da socialização da juventude sob condições de fartura, a qual instigaria uma crescente insatisfação com uma dureza posterior que meramente tocaria suas necessidades básicas; o que é a proposta de Inglehart. Na realidade, para Rokeach e Ball-Rokeach (1989), a estabilidade ou não dos valores é o resultado da conjunção de três fatores: (i) a insatisfação que nasce na tomada de consciência de inconsistências no sistema de crenças; (ii) da insegurança econômica e (iii) da percepção de que se está fazendo discriminação ou de que se é discriminado.

Inglehart (1991) rebate estas críticas de Rokeach com uma análise mais detalhada e uma comprovação mais incisiva de sua tese de que ao longo das gerações, desde há algum tempo, tem havido uma tendência para a transformação das prioridades de valores materialistas em direção às pós-materialistas. Este autor explica a origem da mudança e da estabilidade dos valores nas sociedades valendo-se de duas hipóteses: (1) *Hipótese da escassez*. As prioridades de um indivíduo refletem seu meio sócio-econômico. Outorga-se maior valor subjetivo às coisas relativamente escassas. (2) *Hipótese da socialização*. A relação entre o meio ambiente socioeconômico e as prioridades valorativas não é de ajuste imediato. Existe aí um desajuste temporal substancial, dado que os valores básicos próprios refletem em grande medida as condições prevalecentes *durante os anos prévios à idade adulta*⁴.

Seus estudos levaram à conclusão de que os períodos de prosperidade proporcionam a difusão de valores pós-materialistas, e à compreensão de que as mudanças de valores dão-se lentamente, produzindo-se quando uma geração mais jovem substitui uma mais velha na idade adulta. Inglehart (1991) oferece alguns exemplos esclarecedores: um avaro que sofreu privações

⁴ Grifo nosso.

quando era jovem continua acumulando riqueza sem descanso muito depois de haver obtido segurança material; um asceta permanece fiel às metas de ordem superior que fazem parte de sua cultura mesmo quando sofre privações. A explicação para isto, esclarece este autor, está na socialização primária, a qual explica também porque os estudos empíricos não comprovaram a hierarquia das necessidades: as prioridades do indivíduo se fixam na maturidade e depois não mudam facilmente; apenas situações extremas as fariam mudar.

Estas afirmações de Inglehart (1991), portanto, não estão realmente distantes daquelas feitas por Rokeach e Ball-Rokeach (1989), segundo as quais não se muda tão facilmente os valores. Não obstante, estes últimos autores acrescentam motivações subjetivas aos fatores contextuais. Os dados analisados por Inglehart (1991), além de mostrarem que cada geração tem seus próprios valores, tornando-se, após a Segunda Guerra mundial, cada vez mais pós-materialistas, mostraram também que, embora estáveis por geração, estes oscilam quando há mudanças bruscas no meio sócio-econômico.

Especificamente, tais dados demonstram que existem diferenças substanciais entre os valores das diferentes gerações, sendo que as mais jovens tendem a ser menos materialistas que as mais velhas (seria resultado do messianismo adolescente?). Mas ainda, que não há indícios de declínios a longo prazo que façam refletir um efeito de ciclo vital, ou seja, uma geração determinada não se torna mais materialista a medida que envelhece; uma mesma geração é tão materialista em 1970 quanto em 1987.

Observa-se que, se os valores forem tidos como esquemas mentais, tais afirmações seriam compatíveis com a proposta de Piaget sobre a formação de estruturas mentais (como se verá mais adiante), pois estas de fato se transformam progressivamente apesar de uma relativa estabilidade. A questão do reordenamento das prioridades, contudo, deixa margem a questionamentos.

2.3.5 Prioridades

A respeito da estabilidade e desejabilidade dos valores, Seligman e Katz (1996) argumentam que os indivíduos constroem sistemas de valores em contextos específicos e não simplesmente aplicam um sistema geral de valores às situações quando elas surgem. Estes autores apresentam um exemplo típico desse procedimento: algumas pessoas são contra a pena de morte, pois adotam o valor relativo ao *respeito à vida*, mas, em outro contexto, essas mesmas pessoas são a favor do aborto, privilegiando agora um outro valor, a *liberdade* de agir ou dispor de seu corpo.

Estes autores retiram daí várias implicações. Uma delas refere-se à idéia de que as pessoas defendem valores diferentes para si e para os outros. Uma segunda é que, para um mesmo indivíduo, os valores podem ser organizados diferentemente (ocorre uma reordenação de prioridades) conforme seja a questão a ser resolvida. Tais implicações apóiam sua proposta de um sistema de valores dinâmico ao invés de estático, e aplicado criativamente a situações em lugar de padronizado.

Este aspecto de uma possível natureza dos valores é sem dúvida uma contribuição à obra de Rokeach, mas deve ser ponderado. A concepção de Seligman e Katz (1996) parece retratar bem o comportamento real das pessoas. No entanto, leva a refletir sobre a moralidade de um tal comportamento. Ao defender certos valores para si e diferentes para os outros, as pessoas estão incorrendo num tipo de comportamento que denigre um preceito moral que diz que não se deve fazer aos outros o que não se quer que se lhe faça. Certamente, é possível criativamente reordenar as prioridades de valores conforme a situação, contudo, este procedimento, de mudar a direção do valor a ponto de negar inteiramente um valor anteriormente defendido, demonstra, no mínimo, falta de integridade moral ou, nas palavras de Rokeach (1973), de integridade de si mesmo.

Entretanto, esta idéia de que os indivíduos defendem diferentes valores para si e para os outros não é inteiramente desconhecida na literatura. Wojciszke (1997) anuncia a mesma idéia, de que as pessoas sustentam diferentes valores quando os pretendem para si e para os outros.

Este autor traçou um paralelo entre valores e traços de personalidade, utilizando a lista dos 18 valores instrumentais de Rokeach. Para isto, subdividiu os valores em individualistas e coletivistas (baseando-se nos estudos de GEERT HOFSTEDE, HARRY C. TRIANDIS & SHALOM H. SCHWARTZ) e os traços de personalidade foram classificados como de competência (por exemplo, *persistente*, *industrioso*, *hesitante*) e de moralidade (por exemplo, *sincero*, *prestativo*, *desonesto*).

Esta última classificação está baseada em um estudo anterior feito pelo próprio Wojciszke, no qual estas duas dimensões, subdivididas em bem e mal, demonstraram ser bastante fortes na avaliação que as pessoas fazem quanto aos seus próprios traços e comportamentos e os dos outros. Sua pesquisa mostrou que os valores individualistas se referem mais à competência e servem para proveito próprio, enquanto que os valores coletivistas se referem mais à moralidade e são, por natureza, para proveito dos outros. Em outras palavras, os valores individualistas alcançavam uma posição mais elevada na hierarquia de valores quando formulada para o próprio indivíduo, enquanto que os valores coletivistas eram mais altos na hierarquia formulada para as outras pessoas.

Wojciszke confirma assim a existência de um moralismo “faça o que eu digo, mas não o que eu faço”. Fica o alerta para quem trabalha com a transmissão de valores, pois ao se incitar a pensar no coletivo, todos aproveitam o resultado da ação (ver pesquisa de Campos,).

Também as denúncias de Baumam (1998) quanto à falta de moralidade no discurso e nas atividades da sociedade moderna ficam ressaltadas. Conforme este último autor, existe uma

discrepância entre o discurso moral coletivista, o qual seria algo dado como resolvido pelas Ciências Sociais, e a lógica do capitalismo, que prega a relevância do indivíduo e da competitividade. Mais ainda, estando a sociedade moderna fundamentada na burocracia, esta por si só minaria a responsabilidade pessoal pelos próprios atos. Pelas concepções de Eucken (1908) e de Frankl (1946 / 1992), apenas quando se encontra um equilíbrio entre o individual e o coletivo e quando alcança a consciência da responsabilidade pelos atos na vida é que se chega de fato a agir moralmente.

Os valores seriam sempre positivos?

2.3.6 Direção

Para Rokeach, os valores são preferíveis, ou seja, têm um direcionamento positivo. Quando se fala em mudança de valores ou em conflito de valores, está-se referindo à prioridade que se dá a uns em detrimento de outros. Este aspecto dos valores é bastante controvertido, pois influencia diretamente a forma como serão medidos. Rokeach adota uma medida *ipsativa*⁵ dos valores; as pessoas são concitadas a ordenarem uma lista de valores conforme a importância que eles têm para si. Tal procedimento é criticado por alguns autores, com a argumentação de que determinados valores podem ter importâncias paralelas e certos outros serem completamente irrelevantes para o sujeito, confundindo-o (ver GOUVEIA, 1998).

Rokeach e Ball-Rokeach (1989), no entanto, não aceitam tal questionamento e argumentam que a vida em si é *ipsativa*, ou seja, que ao se verem confrontadas com opções de escolha as pessoas ponderam e escolhem a alternativa que consideram mais favorável. Por isso, defendem uma medida com esta característica, ajuizando que dessa forma: (1) infere-se mais

⁵ O termo refere-se à natureza ordinal da escala de medida empregada por Rokeach, fazendo com que cada posição hierárquica comporte um único valor, produzindo uma interdependência das prioridades valorativas subsequentes.

diretamente sobre as prioridades dos valores; (2) tem-se mais chance de evitar a desejabilidade social e (3) uma maior capacidade de predição.

Apesar desta defesa para utilização de uma medida *ipsativa* dos valores, mesmo os autores que mais de perto seguiram suas orientações passaram a usar medidas de tipo intervalar ou semi-intervalar (ver, por exemplo, SAGIV & SCHWARTZ, 1995; SCHWARTZ, 1992; TAMAYO, 1988). Uma das grandes dificuldades da pesquisa empírica é a construção de instrumentos adequados para captar o fenômeno desejado.

2.3.7 Primeiro instrumento de medida dos valores

O *Rokeach Value Survey – RVS* foi usado na coleta dos dados em que se baseiam parte dos estudos de Inglehart. Trata-se de pesquisas realizadas nos EUA por três instituições diferentes por um período de treze anos. Até então, época da elaboração do *RVS*, os valores eram avaliados principalmente através de questões abertas (ZAVALLONI, 1980).

Rokeach (1973) criou um instrumento de medida dos valores que consiste em duas listas separadas de 18 valores cada uma. A primeira lista apresenta os valores *terminais*, os quais representam estados finais da existência. A segunda lista é composta pelos valores *instrumentais*, que expressam um conjunto de adjetivos que descrevem alguns modos de conduta que podem ser

considerados preferíveis. As duas listas contêm os seguintes valores mostrados no Quadro 2.1.

Tipologia proposta por Rokeach (1973)	
Valores Terminais*	Valores Instrumentais
<i>Uma vida confortável</i> (próspera)	<i>Ambicioso</i> (que trabalha duro, tem aspirações)
<i>Uma vida excitante</i> (estimulante, ativa)	<i>Tolerante</i> (mente aberta)
<i>Sensação de realização</i> (de contribuições importantes)	<i>Capaz</i> (competente, efetivo)
<i>Um mundo em paz</i> (livre de guerras e conflitos)	<i>Alegre</i> (despreocupado, contente)
<i>Um mundo de beleza</i> (beleza da natureza e das artes)	<i>Limpo</i> (asseado, arrumado)
<i>Igualdade</i> (irmandade, oportunidade igual para todos)	<i>Corajoso</i> (firme em suas crenças)
<i>Segurança na família</i> (cuidar de quem se ama)	<i>Que desculpa</i> (deseja perdoar os outros)
<i>Liberdade</i> (independência, escolha livre)	<i>Prestativo</i> (trabalha pelo bem estar dos outros)
<i>Felicidade</i> (ser contente)	<i>Honesto</i> (sincero, verdadeiro)
<i>Harmonia interna</i> (livre de conflitos internos)	<i>Imaginativo</i> (ousado, criativo)
<i>Amor</i> (um relacionamento significativo)	<i>Independente</i> (auto-suficiente, auto-confiante)
<i>Segurança nacional</i> (proteção contra ataques)	<i>Intelectual</i> (inteligente, reflexivo)
<i>Prazer</i> (uma vida agradável, sem pressa)	<i>Lógico</i> (consistente, racional)
<i>Salvação</i> (salvo, vida eterna)	<i>Amável</i> (afetuoso, terno)
<i>Auto respeito</i> (auto-estima)	<i>Obediente</i> (respeitador, respeitoso)
<i>Reconhecimento social</i> (respeito, admiração)	<i>Polido</i> (cortês, de boas maneiras)
<i>Amizade verdadeira</i> (amigos íntimos)	<i>Responsável</i> (de confiança, seguro)
<i>Sabedoria</i> (uma compreensão amadurecida da vida).	<i>Auto-controlado</i> (auto- disciplinado, contido).

Quadro 2.1: As duas listas dos valores que compõem a tipologia elaborada por Milton Rokeach

As categorias de valores estão também subdivididas em quatro outras, como se descreve na Quadro 2.2 a seguir:

Terminais ou Estados Finais de Existência	Instrumentais ou Modos de Conduta
<i>Foco intrapessoal</i>	<i>Foco intrapessoal</i>
Pessoais: Centrados na própria pessoa. Ex: salvação, harmonia interior.	Competência: Sua transgressão provoca vergonha Ex.: lógico, inteligente.
<i>Foco interpessoal</i>	<i>Foco interpessoal</i>
Sociais: Centrados na sociedade Ex.: um mundo em paz,	Morais: Sua transgressão provoca culpa. Ex.: honesto, responsável, amigável, verdadeira.

Quadro 2.2: Categorias dos Valores Instrumentais e Terminais em Rokeach

Wojciszke (1997) esclarece que os 18 valores instrumentais estão todos integrados na lista de 18.000 descritores das pessoas compiladas por Allport e Odbert, sendo que um quarto destes se constitui de traços de personalidade. Ainda segundo este autor, os valores instrumentais também estão todos contidos na lista de 555 traços condensada por Anderson, a qual é usada nos estudos sobre a formação de impressões e nas modernas pesquisas sobre a inferência de traços, memória pessoal e outros assuntos relacionados.

A despeito de sua grande importância, a abordagem de Rokeach foi, entretanto, objeto de críticas. Uma delas é comumente feita a medidas objetivas de um construto através de itens, qual seja, a de que os resultados destas avaliações, que são descritivos, são passíveis de interpretações especulativas e na maioria das vezes são apresentados como determinantes dos fenômenos observados (ZAVALLONI, 1980).

Zavalloni (1980) aponta outras fraquezas da abordagem de Rokeach; especificamente, comenta que seus trinta e seis conceitos e/ou adjetivos são poucos para compreender um construto complexo como o dos valores humanos, tais como definidos pelo próprio Rokeach. Uma outra crítica diz respeito ao procedimento *ipsativo*, mencionado previamente. Considera que para cada indivíduo suas respostas são interdependentes. Assim, a diferença de posição de um valor no conjunto de variações pode ser devida à importância atribuída pelo sujeito a algum outro valor e não propriamente pelo significado intrínseco deste valor (ver também GOUVEIA, 1998).

Estas críticas se completam afirmando faltarem aos valores de Rokeach precisão e operacionalização na forma como se expressa a hierarquia dos valores (por exemplo, linear ou outra) e de sua complexidade intrapsíquica ou cognitiva (BRAITHWAITE, 1991; ZAVALLONI, 1980). Critica-se ainda a divisão entre valores terminais e instrumentais, que apesar de vir sendo citada desde Kluckhohn (1951 / 1968), não parece bem definida e não vem sendo adotada pelas principais medidas de valores desenvolvidas após Rokeach (GOUVEIA, 1998), possivelmente por não encontrar respaldo empírico (ver SCHWARTZ 1994; SCHWARTZ & BILSKY, 1990).

Questões também são levantadas quanto à utilização do instrumento deste autor em comparações trans-culturais. Muitos autores têm apontado para as dificuldades em se obter medidas equivalentes de valores ao transpô-los através das culturas (HOFSTEDE, 1984; HUI & TRIANDIS, 1985; ZAVALLONI, 1980). Os valores presentes no *RVS* têm uma concepção ocidental, não sendo, assim, apropriados para outras culturas (LEE, 1991).

Braithwaite e Scott (1991) consideram que o principal problema dentro desta perspectiva está na interpretação que o sujeito pode fazer do conceito traduzido e propõem para isso que se adote medidas multi-itens, ou seja, que cada valor venha acompanhado de diversas definições. Dessa forma, afirmam estes autores, os respondentes teriam mais de uma oportunidade de

comunicar sua apreciação e os pesquisadores teriam bastantes fontes de dados para apoiar a interpretação dos resultados. Schwartz (1992) e Gouveia (1998) encontraram soluções específicas para estas questões, como se verá na sequência.

2.4 A Tipologia da Estrutura e do Conteúdo Universais dos Valores: a Versão de Shalom Schwartz.

Dentro da mesma perspectiva que considera os valores como orientações ou princípios-guia para a vida, que foi adotada por Kluckhohn (1951 / 1968) e Rokeach (1973), encontram-se os estudos de Shalom H. Schwartz. Este autor e seus colaboradores procuraram definir uma tipologia da estrutura e do conteúdo dos valores humanos que tenha como característica principal a universalidade.

Mais especificamente, sua tipologia pretende ter validade tanto intra como intercultural. Para tanto, Schwartz aplicou um instrumento de medida dos valores a 88 amostras em 40 países⁶. Os resultados destes estudos demonstraram a validade de uma estrutura circular e, além disto, que os sujeitos reconheciam o conteúdo dos valores específicos que lhes eram apresentados (SCHWARTZ & SAGIV, 1995), embora existam críticas a respeito (ver GOUVEIA, 1998).

Schwartz e Bilsky (1987, 1990) apresentam os valores como sendo concepções do desejável que influenciam como as pessoas selecionam ações e avaliam eventos. Estes autores incorporam os elementos sobre os valores que são consensuais nas teorias de Kluckhohn e Rokeach, quais sejam: (i) a idéia de que os valores são conceitos ou crenças; (ii) que são estados finais ou comportamentos desejáveis, (iii) que transcendem às situações específicas, (iv) que guiam a seleção ou a avaliação de comportamentos ou eventos e (v) que são ordenados conforme sua importância relativa.

Lembrar que estas mesmas qualidades podem ser aplicadas aos valores do ponto de vista desenvolvimentista.

Schwartz (1994) rejeita ou re-elabora alguns aspectos destas características dos valores. Por exemplo, considera que estas não esclarecem sobre o conteúdo dos valores, motivo pelo qual sente falta de uma teoria que defina tais conteúdos. Conforme esclarece, Rokeach (1973) propôs que se investigasse os valores próprios das instituições sociais que se especializaram em mantê-los, promovê-los e transmiti-los (por exemplo, as famílias, as instituições políticas).

Ao compor seu questionário sobre os valores, Schwartz (1992, 1994) procurou identificar tipos motivacionais e definir seu conteúdo. Distingue assim três fontes principais dos valores, consideradas como requerimentos humanos universais, a saber: (i) as necessidades humanas relacionadas ao organismo biológico; (ii) os motivos sociais, que dizem respeito às interações entre as pessoas e (iii) as demandas institucionais, que remetem ao bem-estar coletivo e à sobrevivência dos grupos sociais.

Schwartz propõe que se dê maior relevância à tomada dos valores como *metas*. Dessa maneira, o conteúdo dos valores seria então distinguido pelos tipos motivacionais que eles expressariam. Neste sentido, algumas outras características dos valores, segundo Schwartz, se sobressairiam⁷: (a) os valores servem a *interesses* de alguma entidade social; (b) podem motivar a ação dando-lhe direção e *intensidade emocional*; (c) funcionam como padrões para julgar e justificar as ações, e (d) são adquiridos tanto pela *socialização* de valores do grupo dominante como a partir das *experiências* singulares dos indivíduos.

Observa-se então que a idéia que este autor faz sobre os valores não se distancia dos valores vistos pelo ponto de vista do desenvolvimento humano, como se verá mais à frente.

⁶ Schwartz (1994) relata um novo estudo com 97 amostras em 44 países, que apoia os fundamentos da sua teoria.

⁷ Grifos nossos.

2.4.1 Uma medida escalar

Em sua proposta, Schwartz (1994) rejeita a admoestação de Rokeach (BALL-ROKEACH & ROKEACH, 1989; ROKEACH, 1973) para o uso de uma medida ordinal. A respeito, argumenta que existem razões tanto metodológicas como conceituais que justificam o uso de escalas intervalares ou tipo *rating*, a saber:

- *Justificativas metodológicas.*

As escalas tipo rating: (1) Têm propriedades estatísticas mais úteis; (2) permitem usar listas de valores mais longas e adicionar alternativas sem afetar as pontuações dos valores originais; (3) Não forçam o problema de discriminar valores igualmente importantes ou de comparar diretamente valores que se pensaria serem incomensuráveis porque expressariam objetivos pessoais e sociais (por exemplo, *saúde* e *ordem social*); (4) Permitem medir valores “negativos”, isto é, os que as pessoas não gostariam de expressar ou promover em suas escolhas e comportamentos (seriam desejáveis numa cultura, mas podem não sê-los noutra) e (5) Seus problemas inerentes podem ser suplantados pela ancoragem (indicação prévia por parte do sujeito sobre quais seriam para si o valor mais e o menos importante).

- *Justificativa conceitual:*

(1) A medida escalar deve estar próxima fenomenologicamente do processo de ordenar valores em situações de escolha de comportamento. Ordenar implicando expressar preferências incisivas e definitivas entre pares de valores. (2) Contudo, este autor considera que as pessoas, ao fazerem suas escolhas de comportamento, em geral não estão bastante cientes das possíveis contradições entre valores relevantes. Segundo pensa, na aplicação dos valores, o processo que as pessoas usam para pesar e combinar suas prioridades não é nem exato, nem auto-consciente. (3) Por isso, a escala facilita a tarefa das pessoas, ao permitir distinguir valores que são competitivos entre si (ao perceberem seletivamente um ou outro valor como mais relevante para a questão que têm em mãos; ou, em outro processo perceptual como o defensivo, quando se evidencia a necessidade de escolher definitivamente qual valor é o mais importante). (4) Para Schwartz (1994), portanto, considerando a ancoragem inicial da lista de valores que

as pessoas têm em mãos, as escalas estariam provavelmente mais perto do que seria uma escolha psicológica. Permitem que se eleja a importância de cada valor separadamente, enquanto se mantém em mente a importância dos outros valores.

Com estas afirmações acima seqüenciadas, Schwartz (1994), intencionalmente ou não, expõe o caráter limitado da racionalidade humana na tomada de decisões. Não reafirma completamente a vida *ipsativa* idealizada por Rokeach, que se identifica com a noção de responsabilidade pelos próprios atos proposta por Frankl (1946 /1992; ver LOPES DE ANDRADE, 2001), mas corrobora a fundamentação da miserabilidade cognitiva dos seres humanos.

Ao assumir definitivamente a incapacidade das pessoas de estarem conscientes das alternativas e implicações na escolha dos valores que guiam sua vida, pode-se estar corroborando com uma construção quase fatalista imposta por uma visão social sobre a natureza humana, (esta foi denunciada por FRANKL, 1946 /1992, ver LOPES DE ANDRADE, 2001), a qual contribui, de certa forma, para justificar deslizes morais. Uma outra corrente dentro da psicologia cognitiva social veria esta possível limitação da capacidade cognitiva das pessoa mais como uma questão de etapa evolutiva ou histórica.

A classificação dos valores em *terminais* e *instrumentais*, como proposta por Rokeach (1973), é inicialmente defendida por Schwartz e Bilsky (1987). Não obstante, em publicações posteriores esta é descartada sob a argumentação de que não existe evidência empírica para esta distinção (SCHWARTZ, 1992, 1994; SCHWARTZ & BILSKY, 1990).

Segundo Schwartz e Bilsky (1990), o uso de listas separadas promove um efeito indesejado, o qual tentam resolver através da ancoragem. Uma análise fatorial que fizeram para as listas combinadas do *RVS* parece ter fornecido pouco apoio para a distinção mencionada. O próprio Rokeach (1973) observou que os valores *terminais* podem ser usados como *instrumentais*

e vice-versa. Assim, deduz que as diferenças entre *social* e *pessoal*, *competência* ou *moralidade* podem refletir apenas a escolha entre os itens e não uma propriedade inerente aos valores humanos.

Observe-se, todavia, que para fins da pesquisa que se realiza neste estudo, a qual pretende adotar uma perspectiva do desenvolvimento humano, considerou-se interessante manter em vista uma certa distinção entre valores intrapessoais, interpessoais e sociais.

2.4.2 O conteúdo e a estrutura

As considerações acima levaram Schwartz a procurar desenvolver uma teoria que demonstrasse o que ele se refere como sendo o conteúdo e a estrutura dos valores. Para realizar tal empreendimento, considerou os três requerimentos humanos básicos (necessidades biológicas, interacionais e institucionais), acima citados, que para este autor fundamentam a natureza e a origem dos valores. A respeito, propõe especificar teoricamente os seguintes aspectos: (i) as dimensões conceituais que seriam necessárias para definir os valores humanos; (ii) os diferentes domínios de conteúdos dos valores que seriam distinguidos por pessoas de todas as culturas; (iii) os exemplos de valores típicos de cada domínio e (iv) algumas das relações estruturais entre os diferentes domínios de valores.

Alguns argumentos apóiam a concepção sobre os requerimentos básicos, enquanto fonte dos valores. O principal dentre estes está relacionado à cognição. Segundo Schwartz, os indivíduos para enfrentar a realidade têm que pensar, reconhecer e planejar respostas aos três requerimentos, além de que, para se tornarem membros efetivos de um grupo, devem também ser capazes de falar ou se comunicar com base neles. Seria, portanto, através do desenvolvimento cognitivo que as pessoas tornar-se-iam capazes de informar sobre seus objetivos e valores,

cabendo ao processo de socialização indicar os termos que são culturalmente partilhados e que são empregados na formação dos valores.

Schwartz e Bilsky (1987, 1990) afirmam que os valores são derivados das necessidades humanas universais (compreendidas nos três requerimentos já citados), surgindo através de um processo de transformação destas necessidades em valores, na medida em que se aprende a *representar* os requerimentos como metas e a lhes atribuir diferentes graus de importância.

A respeito oferecem os seguintes exemplos: as necessidades sexuais podem ser transformadas em valores de *intimidade* e *amor*; a necessidade de coordenar recursos transforma-se em valores para a *igualdade* ou a *honestidade*; as necessidades de sobrevivência do grupo tornam-se valores para *segurança nacional* ou *um mundo de paz*.

Tais suposições sugeriram a Schwartz e seus associados, a existência de valores singulares e de domínios motivacionais que os agrupam; igualmente anunciaram o fato de que os valores podem ter conteúdos diferentes que permitem representar o interesse de uma pessoa ou de um grupo.

Estes autores derivaram da literatura, principalmente da lista dos 36 valores de Rokeach (1973), os valores de sua tipologia e os domínios motivacionais, a partir do seu significado e das necessidades individuais, interacionais e institucionais.

A princípio, compuseram sete domínios motivacionais que mais tarde, após estudos empíricos, consolidaram-se em dez tipos de valores. No Quadro 2.3 a seguir são apresentados cada um dos 10 tipos motivacionais, que agrupam determinados valores individuais. Cada valor tipo, neta tabela, é definido por seus objetivos centrais e é seguido pelos valores específicos que os representam (apresentados entre parênteses). Conforme explica Schwartz, um valor específico representa um tipo motivacional ou de valor se as pessoas, ao agirem, pretenderem atingir determinado objetivo central, de maneira que seu comportamento está exprimindo este valor.

Pela concepção de Schwartz, qualquer valor encontrado, não importa a cultura, deveria ser passível de estar virtualmente classificado em algum destes dez tipos de valores (SCHWARTZ, 1994). Esta tipologia dos valores permite que novos valores singulares possam ser acrescentados. Nesta, o significado de um valor é dado pela sua localização espacial em relação aos outros valores dentro de um mapa apresentado pela técnica estatística *SSA* (*Smallest Space Analysis*, ou simplesmente *Análise do Menor Espaço*) (SCHWARTZ, 1994). Dois valores com significados semelhantes (por exemplo, *vida excitante*, *vida variada*) estarão altamente intercorrelacionados, estando localizados bem próximos na configuração do *SSA*, enquanto que terão uma correlação bem menor com outros (por exemplo, *segurança familiar*, *honesto*), que estarão mais distantes.

Tipologia proposta por Schwartz (1994)	
Poder:	significa <i>status</i> social e prestígio, controle ou domínio sobre as pessoas e sobre os recursos (<i>poder social, autoridade, riqueza</i>).
Realização:	é o sucesso pessoal pela demonstração de competência segundo o padrão social aceito (<i>bem sucedido, capaz, ambicioso, influente</i>).
Hedonismo:	é gratificação sensual e prazer para si mesmo (<i>prazer, apreciar a vida</i>).
Estimulação:	refere-se à excitação, novidade e desafio na vida (<i>ousadia, vida variada, vida excitante</i>).
Auto-direção:	independência de pensamento e de ação, criando, explorando (<i>criatividade, liberdade, independência, curiosidade, escolhendo seus próprios objetivos, inteligente</i>).
Universalismo:	compreensão, estima, tolerância e proteção para com o bem-estar de todas as pessoas e da natureza (<i>mente aberta, justiça social, igualdade, um mundo em paz, um mundo de beleza, protegendo o meio ambiente</i>).
Benevolência:	preservação e aumento do bem-estar das pessoas com quem se tem contato pessoal freqüente (<i>prestativo, honesto, que perdoa, leal, responsável e verdadeiramente amigo</i>).
Tradição:	respeito, compromisso e aceitação dos costumes e das idéias que a tradição cultural ou a religião fornecem (<i>humilde, aceitando a porção na vida, devoto, respeito às tradições</i>).
Conformidade:	é o ato de conter as próprias ações, inclinações e impulsos que possam fazer mal ou causar sofrimento aos outros ou que violem as expectativas ou normas sociais (<i>polidez, autodisciplina, honrar seus pais e os mais velhos</i>).
Segurança:	segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, dos relacionamentos ou da própria pessoa (<i>segurança da família, segurança nacional, moderação, proteção da imagem pública</i>).

Quadro 2.3: Definições dos tipos motivacionais, seus objetivos e os valores específicos que os representam

Tais relações ficam mais claras quando se conhece a forma como o autor propõe a dinâmica entre os tipos motivacionais dos valores. Sagiv e Schwartz (1995) esclarecem que, quando se age tomando um dos valores como objetivo, as conseqüências práticas, psicológicas ou sociais podem ser conflitantes ou compatíveis com um outro valor que se persiga.

Baseando-se nessa idéia, Schwartz elaborou uma estrutura completa que padroniza as relações de conflito e compatibilidade entre os valores. Essa estrutura é circular, tal como a apresentada na Figura 2.0 a seguir. Nesta, os valores que são conflitantes situam-se em direções

opostas a partir do centro da figura, e aqueles que são compatíveis situam-se ao lado um do outro ao longo do círculo.

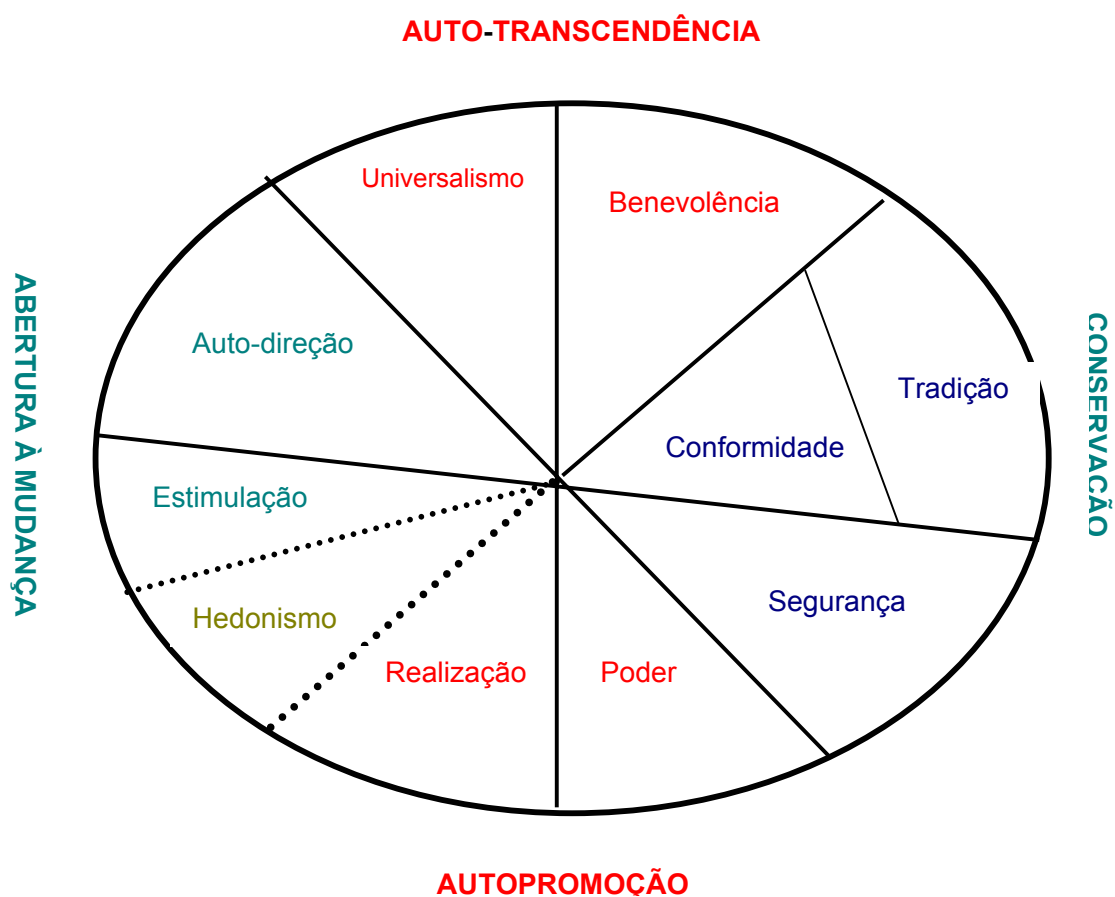


Figura 2.1: Estrutura Bidimensional dos Tipos Motivacionais

A estrutura apresenta duas dimensões bipolares. Cada pólo constitui um tipo de valor, de ordem superior, que combina dois ou mais dos dez tipos de valores. Uma das dimensões põe em oposição a **Abertura a Mudanças** (*Auto-direção e Estimulação*) à **Conservação** (*Conformidade, Tradição e Segurança*); a outra opõe a **Auto-Transcendência** (*Universalismo e Benevolência*) à **Auto-Promoção** (*Realização e Poder*). O *Hedonismo* está relacionado tanto com a **Abertura a Mudanças** como com a **Auto-Promoção**.

Este sistema de valores possui duas implicações: (1) qualquer variável externa tende a ser relacionada, similarmente, com os tipos de valores que são adjacentes na estrutura de valores. Isto quer dizer que as ligações com tipos de valores adjacentes não diferem significativamente; e (2) as associações para qualquer variável externa decrescem monotonicamente ao se mover ao redor da estrutura circular (SAGIV & SCHWARTZ, 1995).

Esta tipologia tem sido testada empiricamente através de uma análise multidimensional, verificando quão bem os domínios motivacionais, seus conteúdos, seus valores típicos e sua estrutura de relações representam o uso que as pessoas fazem dos valores. Mais precisamente, Schwartz utiliza o *SSA* para distinguir a extensão pela qual as diferenças apontadas pela teoria correspondem às que as pessoas fazem em diferentes sociedades ao avaliarem a importância relativa de seus valores (ver SCHWARTZ & SAGIV, 1995).

Este procedimento, além de querer demonstrar a universalidade dessa tipologia da estrutura e do conteúdo dos valores, pretende identificar, interpretar e predizer o impacto dos valores (como variável independente) sobre as atitudes e o comportamento, através de índices de importância dos domínios de valores, além dos efeitos de diferentes variáveis sociais e estruturais

(econômicas, políticas, religiosas, étnicas e familiares) sobre os valores como variável dependente, pelo uso de domínios em vez de valores únicos e específicos (SCHWARTZ & BILSKY, 1987).

Para completar a caracterização da teoria dos valores apresentada por Schwartz, não se pode deixar de enfatizar o fato de que este autor considera que os valores como objetivos procuram atender a interesses específicos, quais sejam: interesses individualistas (por exemplo, *prazer, independência*), interesses coletivistas (por exemplo, *igualdade, responsabilidade*) ou interesses mistos (por exemplo, *sabedoria, um mundo de beleza*) (SCHWARTZ, 1990; SCHWARTZ & BILSKY, 1990). Tratam-se de dimensões relevantes para a diferenciação de valores tanto ao nível de análise social como individual. Neste sentido, a importância dada aos valores é influenciada sistematicamente pelo interesse ao qual servem.

Schwartz e Bilsky (1990) baseiam-se nas conclusões de Hofstede de que os membros de uma sociedade variam substancialmente na ênfase que dão ao individualismo e ao coletivismo. Tal fato afetaria a avaliação que o indivíduo faz sobre qual interesse determinado valor estaria servindo ou mesmo a noção de que o interesse em si é uma característica própria do valor. Entretanto, a classificação dos valores nestes três grandes grupos não é unânime na literatura, embora haja uma certa convergência, conforme demonstram Gouveia e Vidal (1998). Schwartz (1994, 1996) distribui os valores segundo se apresenta na Quadro 2.4 seguir.

Interesse	Dimensão de Ordem Superior	Tipo Motivacional
Individualista	Abertura a mudanças	Auto-direção, Estimulação
	Autopromoção	Hedonismo Poder, Êxito
Coletivista	Conservação	Conformidade, Tradição
	Auto-Transcendência	Benevolência
Misto	Conservação	Segurança
	Auto-Transcendência	Universalismo

Quadro 2.4: Tipos de interesses que influenciam os valores, suas respectivas dimensões de ordem superior e seus correspondentes tipos motivacionais

Esta teoria tem acumulado larga repercussão no mundo acadêmico e é hoje em dia alvo de muitas pesquisas dentro da Psicologia Social. Entretanto, alguns autores tecem críticas aos fundamentos e postulados teóricos da sua proposta (ver GOUVEIA, 1998). Por exemplo, Molpeceres (1994) descreve que “em ocasiões tem-se a impressão de que não há, subjacente à proposta de Schwartz, uma concepção elaborada do homem como ser social, senão uma hábil revisão da literatura psicológica e sociológica. Neste sentido, pois, não é uma teoria em si, mas uma plataforma útil para a elaboração teórica [...]” (p. 76). Fruto de críticas como esta, foi elaborada a tipologia discutida a seguir.

2.5 Os Valores Humanos Básicos: a tipologia de Valdiney Gouveia

Em que teoria específica baseia-se Schwartz para adotar o conjunto das três fontes dos valores: as necessidades do organismo; os motivos sociais e as demandas institucionais? Esta pergunta foi inicialmente formulada por Gouveia (1998), o qual se antecipa em respondê-la: na atualidade não há uma teoria social que contemple satisfatoriamente todos estes componentes e fontes dos valores.

Neste sentido, esclarece que 40% dos valores apresentados no modelo de Schwartz foram retirados do instrumento proposto por Rokeach (1973), e que este último autor, por sua parte, baseou-se num procedimento intuitivo e não em uma fonte teórica concreta. A adequação do instrumento de Schwartz pode assim ficar comprometida; por exemplo, este autor não citaria a origem dos outros 60% dos valores constantes em sua tipologia, sugerindo que estes foram reunidos na literatura com o fim de representar cada um dos seus dez tipos motivacionais, os quais, por sua vez, não possuem um número uniforme de valores.

Apresentar-se-ia assim, segundo a argumentação de Gouveia (1998) quanto ao modelo proposto por Schwartz, um problema de representatividade de construto e um problema de ordem técnica: a extensão da escala dos valores condiciona os índices de consistência interna, geralmente baseados no Alfa de Cronbach. Gouveia (1998) considera que a falta de informação sobre a origem específica de cada um dos valores ou dimensões, postuladas por Schwartz, pode trazer incertezas quanto a sua tipologia. Daí a sua formulação de uma outra tipologia.

Na presente tentativa de reunir uma compreensão mais ampliada a respeito dos valores humanos dentro da perspectiva da psicologia social, a proposição deste autor contribui com algumas idéias interessantes como passa-se a expor a seguir.

Gouveia acrescenta ainda outras críticas ao modelo proposto por Schwartz.

2.5.1 Críticas à concepção de Schwartz

Em resumo, na proposta de Schwartz os valores apresentam quatro atributos formais: são metas instrumentais ou terminais; expressam interesses individualistas, coletivistas ou ambos; formam domínios motivacionais (*hedonismo*, *poder*, etc.) e são avaliados em uma escala de importância. Mais ainda, mantêm a estruturação proposta por Rokeach de que os valores se agrupam normalmente em duas categorias: *instrumentais* e *terminais*.

Segundo Gouveia (1998), a existência destas categorias foi comprovada quando da aplicação do instrumento de Rokeach que contém 36 valores, porém tal resultado não se repetiu quando da utilização do instrumento de Schwartz, o qual contém 56 valores. Apesar disto, ressalta Gouveia, Schwartz (1992) continuaria a aplicar as duas listas em separado.

Separar os valores *terminais* dos *instrumentais* é considerado muitas vezes como uma questão de semântica e, mais ainda, como conjuntural, sendo que tal fato é admitido pelo próprio Rokeach, 1973, como já se afirmou acima. Gouveia (1998) argumenta que se os valores têm como característica o fato de serem duradouros, então não podem assumir este caráter de transitoriedade. A separação dos valores em duas listas apresentaria uma inconveniência de ordem prática: exigiria um esforço maior e desnecessário aos sujeitos que têm que lidar com dois conjuntos de instruções, requerendo mais tempo e atenção de sua parte (GOUVEIA, 1998; GOUVEIA, CLEMENTE & VIDAL, 1997).

Gouveia (1998) considera que a idéia de que os valores atendem a interesses, ao nível pessoal de análise, é simplista e significa uma redução dos valores humanos a um único atributo, o interesse. Esta crítica respalda de alguma forma aquelas já citadas no item anterior relativamente à lógica do capitalismo, quando se procurou apontar a existência de uma tendência na sociedade moderna para privilegiar os interesses utilitários os quais são diferentes daqueles que promovem o bem-estar coletivo. Neste caso, o problema relativamente à questão do interesse

estaria no próprio contexto sócio-histórico no qual se situa a presente compreensão sobre os valores e não na formulação teórica.

Numa primeira versão observou-se que esta idéia de Schwartz tanto poderia ser uma constatação da preponderância dos interesses capitalistas na orientação fundamental do comportamento das pessoas, como poderia ser meramente uma corroboração deste modo de pensar dentro do meio acadêmico, sobretudo influenciada por uma visão norte-americana. Em ambos os casos, encontrar-se-ia a influência do contexto histórico cultural sobre a forma de se pensar. Entretanto, como se verá mais adiante, Piaget vai remeter a existência dos valores a uma concepção diferenciada do que seja o interesse. Este teria uma conotação mais de necessidade de adaptação em mundo no qual se tem que sobreviver. Neste caso, o interesse passa a ser um conceito menos conjuntural.

Continuando seu cabedal de críticas, afirma Gouveia (1998) que nem todos os valores são classificáveis como cumprindo um dos três interesses postulados; este dado teria ficado comprovado em diversos estudos (por exemplo, GOUVEIA, 2000; OISHI, SCHIMMACK, DIENER & SUH, 1998). Além disto, argumenta que o coletivismo, pode referir-se tanto ao endogrupo imediato da pessoa como ao universo dos seres humanos; Schwartz (1990) tampouco desconsidera este fato.

Triandis, McCusker e Hui (1990) demonstraram que nem todos os valores apresentam uma correlação com as pontuações de individualismo-coletivismo; Ros e Gómez (1997) observaram uma correlação dos tipos motivacionais dos valores *conformidade* e *auto-direção* tanto com o individualismo como com o coletivismo, o que parece indicar que existem mais valores mistos do que se supõe *a priori*.

Em relação à estrutura dos domínios motivacionais e suas independências à cultura, Gouveia (1998) cita vários estudos em que não se repetiram a harmonia geralmente encontrada em outras investigações que utilizaram o instrumento de Schwartz.

Por exemplo, na Austrália *hedonismo* e *poder* estavam misturados numa região fora da que compreende o *êxito* (ver SCHWARTZ & SAGIV, 1995); *hedonismo* misturou-se com *estimulação* numa pesquisa com 165 estudantes do estado de Murcia, na Espanha (VERA & MARTÍNEZ, 1994); na Polónia os valores *hedonismo* e *poder* se misturaram, assim como aconteceu com *conformidade* e *segurança* que se diferenciaram pouco de *tradição* (MOLPECERES, 1994); Menezes e Campos (1997), numa amostra de 200 professores de escolas públicas secundárias do Porto, Portugal, não conseguiram separar os tipos motivacionais *êxito* e *poder*.

Uma derradeira crítica aos atributos dos valores na definição de Schwartz refere-se ao aspecto da aplicação prática da medição dos valores. Como já se observou mais acima, critica-se a proposta de ordenação dos valores, feita por Rokeach, como sendo *ipsativa*.

Para contornar estas críticas, Schwartz propôs uma medida intervalar, mas com uma ordenação anterior para cada lista de valores *terminais* e *instrumentais*, onde se escolhe os valores de maior importância como princípio-guia para a vida, e aqueles que se opõem aos próprios valores da pessoa. A escala proposta por este autor varia de **-1** a **7**, sendo que o **-1** representa os valores opostos aos princípios-guia o **0** os valores que não têm importância; e de **1** a **7** os valores se apresentam em níveis crescentes de importância.

Gouveia (1998) classifica esta escala como *semi-intervalar*, *quase-ipsativa* e claramente assimétrica (com um só valor negativo). Em pesquisa realizada previamente demonstra que, tomando como referência a lista de valores de Schwartz, resultados muito similares podem ser observados usando a estratégia que propõe este autor com uma escala de respostas mais simples,

com cinco pontos e os seguintes extremos: **0** = *Nada Importante* e **4** = *Muito Importante* (GOUVEIA, CLEMENTE & VIDAL, 1997).

2.5.2 A noção de valor

Considerando este conjunto de críticas, Gouveia (1998) propôs uma tipologia alternativa para os valores humanos. Esta é composta de 24 valores básicos que representam as necessidades humanas e as pré-condições para satisfazê-las. À guisa de uma teoria para os valores, Gouveia toma como base a teoria das necessidades humanas elaborada por Maslow (1954 / 1970).

Gouveia afirma que, por representar as necessidades humanas mais fundamentais, os valores são reconhecidos universalmente; constituem modos de orientações disponíveis a todas as pessoas, as quais os adotam em diferentes magnitudes. Estas últimas sendo determinadas pelas experiências pessoais e pelo contexto sociocultural de cada um. Este autor supõe ainda que tais valores estão correlacionados entre si, mas que cada um tem seu significado próprio, o que justifica sua inclusão no modelo.

Os valores humanos básicos são definidos como sendo *categorias de orientação* que possuem os seguintes atributos: são consideradas como desejáveis; são baseadas nas necessidades humanas e nas pré-condições para satisfazê-las; são adotadas por atores sociais, e podem variar quanto às suas magnitudes e quanto aos elementos que as definem.

Em sua revisão sobre os valores e na tentativa de expor a diferenciação entre estes e outros conceitos, Gouveia (1998) expõe outras características próprias do que se concebe como valores, entre as quais destacam-se:

- *Atitudes*. Os valores contribuem para explicá-las, embora, diferentemente destas, sejam mais resistentes a mudanças e sejam independentes dos objetos;

- *Crenças*. Os valores são mais abstratos do que as crenças além de, diversamente destas, permitirem efetuar uma avaliação moral do que é bom ou mau, justo ou injusto;
- *Valências*. Os valores não se confundem com valências pois estas se referem à atração ou à aversão exercida por um objeto específico;
- *Necessidades*. Os valores surgem das necessidades e as criam simultaneamente, servindo a mais de uma delas, inibindo-as, bloqueando-as ou satisfazendo-as apenas parcialmente; transcendem à escassez existindo mesmo onde há abundância do conteúdo a que se refere;
- *Traços de personalidade*. Os valores são menos resistentes à mudança do que estes, podendo variar por um processo de educação ou pelas próprias condições sócio-culturais;
- *Interesses*. Os valores não se reduzem aos interesses, pois estes não têm necessariamente uma natureza moral.
- *Ideais*. Os valores são desejáveis, mas são possíveis ou viáveis;
- *Normas sociais*. A diferença entre estas e os valores não aparece muito clara;
- *Ideologia*. Os valores estão incluídos numa ideologia, sendo portanto menores do que esta, a qual se referiria a toda a coletividade;
- *Costumes*. Os valores diferem destes pelas características de serem mais internos e pessoais;

Os valores não compreendem o mesmo que estilo de vida, que formas de perceber o mundo ou que uma expressão de bem-estar. São conceitos mais amplos, que reúnem uma gama de atributos psicossociais e muitas vezes demográficos (GOUVEIA, 1998).

Ao utilizar a expressão *categoria de orientação*, este autor pretende, além de estabelecer sua natureza diferenciada de outros conceitos, fixar-lhes certas propriedades particulares, a saber: (i) Os valores seriam traços latentes, (ii) passíveis de serem operacionalizados; (iii) seriam representações cognitivas das necessidades humanas, (iv) construídos num contexto social, (v) aprendidos e internalizados por cada indivíduo; (vi) transcendem as situações específicas e (vii) implicam o compromisso do sujeito com a ação a qual orientam.

2.5.3 Medida dos Valores

Conforme esclarece Gouveia (1998), em geral os valores de uma escala correspondem ao conjunto de elementos ou itens que a compõem. Diferentemente, o modelo dos valores básicos propõe que cada valor constitua uma categoria de elementos mais particulares, os quais tratam de abarcar o significado teórico do construto que está sendo medido. Isto significa operacionalizar os valores através de itens.

Este processo, no entender do autor, permite minimizar os erros próprios do processo de medição e evitar o desequilíbrio no número de itens. Propõe que primeiro se identifique e conceitue cada valor e só então se elaborem as unidades comportamentais ou elementos para descrever seu conteúdo.

Esclarecendo melhor, as características dos valores, Gouveia (1998) sugere que a desejabilidade de um valor não diga respeito apenas ao que o indivíduo deseja, mas também ao que pensa que deveria querer. Isto implica um componente de desejabilidade social nos valores, reconhecida por outros autores (SCHWARTZ, VERKASALO, ANTONOVSKY & SAGIV, 1997). Além deste aspecto, para esse autor a importância que adquire um certo conjunto de valores depende da cultura, compreendida como o cenário de interações sociais e produtora de códigos morais.

Quanto à relação entre os valores e as necessidades, este autor também faz sua própria análise. Aceita apenas em parte a definição de Rokeach de que os valores são representações cognitivas e transformações das necessidades. A rejeição ocorre com relação à *transformação das necessidades*. Ninguém explica como se dão estas transformações nem qual valor é a transformação de qual necessidade, argumenta.

Neste sentido, sugere que os valores são representações cognitivas das necessidades, porém estes dois conceitos não são isomorfos. Por exemplo, valorizam-se as coisas que são escassas, mas a escassez não determina sozinha a importância que se atribui a um determinado valor; o contexto sócio-econômico e cultural em que se tem vivido durante anos faz com que se ponha ênfase num valor que não precisamente corresponde a uma necessidade não cumprida no presente (ver também INGLEHART, 1991).

A maioria das críticas feitas ao instrumento elaborado por Rokeach (1973) deve-se ao fato de que sua teoria não contempla uma definição mais estruturada sobre a origem e as fontes dos valores. Por isso o modelo dos valores básicos baseia-se na teoria de Abraham H. Maslow sobre as necessidades. Neste sentido, ficam aceitas seus principais fundamentos, a saber: (1) as necessidades humanas são relativamente universais; (2) são neutras ou positivas; (3) obedecem a uma hierarquia; (4) o homem caminha para a auto-realização; e (5) a pessoa é um todo integrado e organizado. Esta teoria dá coerência, por exemplo, ao fato de existirem apenas valores positivos, pois parte do princípio de que os homens são essencialmente bons e portanto sua orientação não poderia ser diferente.

Além das necessidades definidas por Maslow (1954 / 1970), o modelo dos valores básicos aceita o que este autor define como pré-condições para a satisfação das necessidades. Estas correspondem aos pré-requisitos imediatos para satisfazer as necessidades básicas, quais sejam:

liberdade, justiça, equidade, honestidade e disciplina do grupo. Sem tais condições a satisfação das necessidades básicas é quase impossível.

Outras características dos valores são ainda aceitas pelo modelo dos valores humanos básicos. Estes são pessoais (representam respostas ou condutas concretas de pessoas concretas), mas estão mediados tanto pelas interações sociais como pelo meio ambiente. Por isso, seus elementos podem variar para adaptar-se à linguagem ou à realidade particular das pessoas.

Baseado nestas considerações, Gouveia (1998) define sua tipologia dos 24 valores humanos básicos, que não seria exaustiva de toda a extensão dos valores humanos, mas que deveria estar presente em todas as culturas. Tal tipologia cumpre também a flexibilidade de poder ajustar-se a outras teorias de necessidades e, além de poder integrar novos valores, procura justificar teoricamente, *a priori*, a seleção de cada um de seus valores.

Adota como princípio a elaboração de valores como um padrão referencial geral; dessa forma os valores seriam então úteis para explicar a conduta em distintos âmbitos da vida, independentemente de um marco específico. Isto justifica o fato de não se considerar valores tais como os do trabalho, da família ou da política. A Tabela 4 a seguir apresenta os valores correspondentes às necessidades e pré-condições das quais derivam.

O elemento que define a estrutura e a relação entre os valores humanos básicos é o fato de serem desejáveis, atendendo ao requisito de que a natureza humana é essencialmente boa. Contudo, como antes foi indicado, este aspecto não impede que sejam adotados por ordem de importância, podendo ainda vários valores estarem situados num mesmo nível. São valores com sentidos diferentes, embora correlacionados entre si e, possivelmente, com outros construtos como o individualismo-coletivismo.

Gouveia (1998) postula a existência de três *critérios de orientação*, sendo os dois primeiros subdivididos conforme a função psicossocial dos valores, como segue: (1) **valores**

pessoais, subdividem-se em *existenciais*, de *experimentação* e de *realização*; (2) **valores sociais**, compreendem os valores *normativos* e *interacionais*; e (3) **valores suprapessoais**, que incluem aspectos dos dois níveis anteriores, estando portanto, sendo compatível com os valores *pessoais* e *sociais*.

Ilustrando a proposta de Gouveia segue-se o Quadro 2.5 demonstrando a relação entre as necessidades humanas básicas e suas condições, conforme a teoria de Maslow e os valores que se acham a estas associados, em seguida o Quadro 2.6 ilustra a estrutura dos valores segundo este autor.

Tipologia dos valores proposta por Gouveia (1998)	
VALOR	NECESSIDADE / PRÉ-CONDIÇÃO
Afetividade	Amor, Pertença
Apoio Social	Segurança
Autodireção	Liberdade
Beleza	Estética
Convivência	Amor, Pertença
Emoção	Ter excitação, Experiências arriscadas
Estabilidade Pessoal	Segurança
Estimulação	Movimento, Variedade de estímulos
Êxito	Estima
Honestidade	Responsabilidade, Honestidade
Justiça Social	Justiça, Igualdade de oportunidades
Maturidade	Auto-Realização
Obediência	Disciplina do grupo, Conformar-se
Ordem Social	Segurança
Poder	Estima
Prazer	Hedonismo, Sensações agradáveis, prazerosas
Privacidade	Liberdade
Prestígio	Estima
Religiosidade	Segurança
Sabedoria	Cognitiva
Saúde	Segurança
Sexual	Sexo
Sobrevivência	Fisiológica
Tradição	Disciplina do grupo, Conformar-se

Quadro 2.5: Necessidades e pré-condições correspondentes aos 24 valores humanos básicos

SUPRAPESSOAIS

• Beleza • Justiça Social • Maturidade • Sabedoria

SOCIAIS

Normativo	Interacional
• Obediência • Ordem Social • Religiosidade • Tradição	• Afetividade • Apoio Social • Convivência • Honestidade

PESSOAIS

Existenciais	Experimentação	Realização
• Estabilidade • Saúde • Sobrevivência	• Emoção • Estimulação • Prazer • Sexual	• Auto-direção • Êxito • Poder • Prestigio • Privacidade

Quadro 2.6: Os Valores Humanos Básicos e os Critérios de Orientação

É possível observar, a partir do descrito, que Gouveia concebe sua estrutura dos valores como compreendendo um sistema com duas subdivisões principais. Uma divisão mais geral que se assemelha à própria percepção humana em seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, partir-se-ia

de uma percepção eminentemente pessoal dos valores, seguindo-se de uma ampliação para a integração do universo social em direção a um estágio mais amplo em que as duas formas de perceber o mundo estariam integralizadas para a adoção dos valores que lhe correspondem. Na segunda subdivisão da estrutura dos valores humanos básicos apontada por este autor, contempla-se a função psicossocial dos valores.

Para chegar a esta segunda divisão na sua composição dos valores, Gouveia estipulou a existência de três aspectos básicos que são utilizados pelas pessoas quando avaliam quais os valores que deveriam privilegiar. Estas devem distinguir: (a) a finalidade de cada valor; (b) o resultado de sua realização e (c) a sua adequação ao contexto social (ao outro ou ao grupo). Dessa forma, o autor propõe um padrão típico aos quais as pessoas obedecem ao adotarem um ou outro valor como sendo o mais importante como princípio-guia em suas vidas, que corresponderia a:

Valores Pessoais. As pessoas que privilegiam tais valores, em seus relacionamentos sociais, estabeleceriam uma espécie de relação contratual na qual o que mais importa são os benefícios próprios que possam auferir. A dimensão social estando em segundo plano, estas pessoas não se preocupam com um marco de referência particular (papel social ou *status*) quando distinguem de modo exclusivo seu próprio benefício. Segundo Gouveia (1998), as pessoas que se inserem neste padrão valorativo tendem a preocupar-se mais em garantir a própria existência orgânica (*valores existenciais*) ou a apreciar e descobrir novos estímulos, a enfrentar situações limites e a procurar a satisfação sexual (*valores experimentais*).

Podem ainda obedecer a uma necessidade de sentirem-se importantes e poderosas, de terem seu próprio espaço e identidade, dentro de uma dimensão de realização pessoal (*valores de realização*). Trata-se de uma definição um tanto mais elaborada do que a referência que Rokeach faz aos valores *intrapessoais* ou, na concepção de Schwartz, aos valores que cumprem aos interesses individualistas.

Estes dois autores também apontam para uma natureza *interpessoal* na opção por valores que atendem a interesses coletivistas, relacionando-se ao que Gouveia chama de valores sociais.

Valores Sociais. Ao privilegiar este tipo de valores a pessoa está demonstrando uma orientação mais dirigida para os outros. Todavia, Gouveia considera que estaria incluído ainda neste caso um foco inerentemente intrapessoal ou egocêntrico, o fato de que o indivíduo seria estimulado pelo desejo de sentir-se considerado, de assegurar-se a aceitação no grupo de pertença (perceberia os outros como elementos diferentes de si, que precisariam ser de alguma forma manipulados). Existe já uma procura pela harmonia entre os diversos atores sociais, embora dentro de seu próprio contexto social, demonstrando assim uma abertura para uma perspectiva mais ampla de si mesmo.

Especificamente, existiriam duas tendências nesse nível: (i) ênfase na vida social e na estabilidade do grupo, deferência pelos símbolos e padrões culturais que vêm prevalecendo ao longo do tempo e uma propensão para a ordem acima de qualquer coisa (*valores normativos*) e (ii) o desejo de sentir-se querido, de ter uma amizade verdadeira e ainda uma vida social ativa (*valores interacionais*).

Valores Suprapessoais. Gouveia esclarece que Rokeach (1979) utiliza a expressão supra-individual, sem contudo estar-se referindo ao mesmo que define como sendo estes valores típicos, os suprapessoais. Para este primeiro autor, as pessoas que distinguem tais valores como os mais importantes para si e para os outros são aquelas que procuram realizar seus objetivos independentemente da condição social ou do grupo ao qual é afiliada; tratar-se-ia de alguém maduro, com preocupações menos materiais, que não se limita a características descritivas ou a considerar traços específicos quando inicia um relacionamento ou proporciona algum benefício.

Observa-se que Gouveia (1998) aprofunda uma estrutura dos valores considerando seus aspectos formadores e também psicológicos. Estas características serão retomadas na análise da questão dos valores pela perspectiva desenvolvimental. Por enquanto, é importante observar como Gouveia apresenta sua tipologia.

O instrumento de medida que operacionaliza os valores humanos básicos é composto por 24 etiquetas ou valores específicos, com dois itens exemplares que procuram descrever seu conteúdo. Sua escala de respostas é supostamente intervalar, compreendendo nove pontos, variando de **0** = *O Menos Importante de Todos* a **8** = *O Mais Importante de Todos*; estes valores extremos devem aparecer uma única vez, devendo a pessoa considerar inicialmente todos os valores e avaliá-los em uma escala de sete pontos, com a seguinte amplitude: **1** = *Nada Importante* a **7** = *Totalmente Importante*. Este é mais breve que o *Rokeach Value Survey*, com 36 valores (ROKEACH, 1973) ou o *Schwartz Value Survey*, com 56 valores (SCHWARTZ, 1992). Ocupa assim uma única página.

A introdução das definições dos valores ou itens exemplares podem ser ponderados de duas formas:

- Atende à necessidade de tornar a medida mais concreta, em termos da exatidão dos conceitos ou valores que estão sendo medidos. Sem denegrir o caráter trans-situacional dos valores, estipulado por Rokeach (1973), a medida auxilia os sujeitos a tornarem o valor mais próximo das situações concretas de suas vidas, o que provavelmente facilita a verificação da flexibilidade nos sistemas de valores como apontada por Seligman e Katz (1996).
- Auxiliar na avaliação da importância dos valores como princípios-guia para a vida das pessoas. A respeito desta questão, um exemplo encontra-se nos estudos de Betsch e Fiedler (1999) sobre como as pessoas se utilizam de modelos mentais implícitos na avaliação em tarefas que exigem um julgamento subjetivo de probabilidade na junção de proposições a um cenário. Estes autores descrevem que a avaliação não corresponde apenas a uma comparação entre as proposições e o cenário dado, mas depende da ativação de um modelo mental elecitado pelas proposições. Tanto mais estas proposições são coerentes, tanto maior a probabilidade do julgamento subjetivo. Por exemplo, pela lógica formal, dado um cenário específico é mais provável que uma das proposições se enquadre nele do que o conjunto de duas ou mais proposições. O que acontece em geral no julgamento

subjetivo é que as pessoas normalmente agrupam as proposições, pois, demonstram os autores, elas não as comparam diretamente com o cenário mas criam um modelo mental que faz a aproximação. Ou seja, as pessoas na maioria das vezes julgam sem obedecer aos preceitos da lógica formal, no entanto, seu raciocínio não foge a um procedimento específico e detectável.

Considerando os dados sobre a validade e a precisão da medida proposta por Gouveia (1998; MAIA, 2000), observa-se em resumo que: (a) trata com um conjunto de valores representativos das necessidades humanas, teoricamente elaborados; (b) comparada com as tipologias prévias (ROKEACH, 1973; SCHWARTZ, 1994), pretende diferenciar os valores sociais dos pessoais (MUELLER & WORNHOFF, 1990); (c) admite a existência de valores suprapessoais, que não seriam incompatíveis com estas duas orientações, refletindo modos de ser e padrões culturais presentes em alguns países (SINHA & TRIPATHI, 1994).

2.6 Refletindo sobre a aquisição de valores

Dentre as características dos valores cima descritas, observa-se que alguns teóricos da Psicologia Social ressaltam a relativa estabilidade dos valores. Esta característica aparece quando estes autores se propõem a explicar a forma como os valores são adquiridos, relacionando tal potencialidade ao porquê dos valores se manterem. Assim, os valores são tidos como razoavelmente estáveis, uma vez que se tenham fixado. Todavia, poucos estudos empíricos reportam-se ao momento em que se começa a perceber valores e a fixá-los, nem em que fase se tornarão estáveis. Neste sentido, o estudo aqui proposto pretende identificar quais os valores que são em geral adotados pelas crianças em tenra idade, ou melhor, quais os valores que estas parecem ser capazes de reconhecer considerando-se o nível de descentração em que se encontram e quais os que são incorporados à medida que estas adquirem maior complexidade cognitiva e social. Além disto, apontar-se-á o foco para a forma como estes são adquiridos: em que medida

seriam construídos tomando como base as necessidades individuais ou socialmente impostas pela educação direcionada.

Pretende-se estudar os valores como esquemas mentais. Tais esquemas possuindo algumas propriedades diferenciadoras conforme a abordagem adotada, considera-se que a maneira como Piaget os trata é, em geral, a base de todas as definições. Por exemplo, para Fiske e Taylor (1991), os esquemas apresentam os seguintes atributos e definições que são comparáveis aos dos valores como já exposto: (1) são tidos como teorias ou conceitos sobre o mundo, relativamente aos casos gerais, conhecimentos genéricos e abstratos que se aplicam a circunstâncias variadas; (2) são estruturas cognitivas que representam conhecimento sobre um conceito ou tipo de estímulo, inclusive seus componentes e as relações entre eles; (3) facilitam os processos dirigidos por conceitos, teorias, ou influenciados pelo conhecimento previamente organizado que a pessoa tem; (4) formam um conhecimento estruturado, trazido diariamente para a percepção e levando à construção ativa do mundo; (5) formam uma configuração no contexto, ativamente dada pelo percebedor, ou um conhecimento anteriormente organizado que dá forma ao que é percebido e lembrado.

Alguns autores da Psicologia Social procuram identificar mecanismos que sublinham a manutenção e aquisição dos valores. Inglehart (1991), por exemplo, propõe duas hipóteses sobre a socialização dos valores: (1) a de que os indivíduos priorizam as coisas que lhes são escassas, e a de que (2) fixam-se os valores que foram priorizados durante o período pré-adulto, conforme o contexto de escassez ou fartura de então. Para este autor, um avaro que sofreu privações quando era jovem, por exemplo, continua acumulando riqueza sem descanso muito depois de haver obtido segurança material. Isto ocorreria porque as prioridades do indivíduo se fixariam na maturidade e depois não mudariam facilmente a não ser em situações extremas.

Os estudos de Inglehart sobre as modificações por que passam os valores das populações ao longo de sucessivas gerações refletem a ênfase dada por este autor à estabilidade dos valores. Contudo, ao se considerar os valores dos indivíduos, adquiridos no início de sua existência, um período de grandes alterações em sua estrutura cognitiva, tende-se a supor um processo mais metódico de transformação destas estruturas antes que aconteça uma possível e relativa estabilização de uma escala de valores na idade adulta. Esta é a proposta do presente estudo. A questão todavia ainda não se firma de maneira clara, uma vez que outras variáveis podem explicar a aquisição, as mudanças e a relativa estabilidade dos valores.

Verifica-se que, segundo os autores da perspectiva social, a estabilidade dos valores depende tanto de sua aquisição, como também das circunstâncias vividas. Schwartz (2001, em comunicação pessoal) propõe que se investigue a existência ou não do seguinte mecanismo que estaria conforme a estrutura que propôs: privilegia-se os valores ligados à dimensão de auto-promoção, quando estes faltam ou são escassos, e os valores ligados à dimensão de auto-transcendência, quando estes são abundantes. Para este autor, portanto, os valores são adquiridos pela socialização durante a fase pré-adulta, mas são transformados através das experiências singulares dos indivíduos.

Para Rokeach e Ball-Rokeach (1985) as pessoas modificam seus valores conforme a percepção de consistências ou inconsistências em seus sistemas de crenças; mais especificamente, naquelas consistências ou inconsistências que afetam o pensar em si mesmas como uma pessoa competente ou moral. Dessa forma, a auto-insatisfação levaria a uma modificação dos valores com vistas a reduzir tal sentimento, enquanto que a auto-satisfação levaria à manutenção dos valores e do reforço do sistema de crenças. Assim, estes autores apontam para uma motivação básica na formação dos valores: uma necessidade de coerência na maneira de pensar sobre o mundo e a satisfação desta necessidade.

Observa-se a este respeito o caráter afetivo dos valores como orientações sobre o julgamento a respeito de uma compreensão básica que se teria sobre o mundo ou a realidade em si. Se em princípio os valores forem adquiridos durante a fase de socialização, quando a criança observa as reações dos outros ao seu próprio comportamento ou a sua maneira de estar e lidar neste mundo, a explicação do casal Rokeach limita-se a atribuir tal proposição a apenas um sistema de crenças. Na proposição dos valores como esquemas mentais, estas modificações dos valores teriam a ver com a forma como se organiza o processamento mental (de natureza flexível e muitas vezes involuntária).

Chama a atenção ainda nestas concepções sobre a forma como os valores se fixam e se mantêm, o fato de que já pressupõem a existência de um conhecimento reflexivo sobre si mesmo e sobre os outros. Implica que se aplicam a um período do desenvolvimento humano não anterior à fase adolescente. Parecem considerar que os sistemas de valores apenas se fixam quando os processos cognitivos já se tornaram plenamente amadurecidos. Contudo, considerando-se a natureza inerente dos valores em todos os aspectos avaliativos e de tomada de decisões cotidianas, pode-se inferir a sua construção ou existência adquirida antes da fase do pensamento operacional, para usar a terminologia utilizada por Jean Piaget.

A presente tese sugere que os valores são formados em fases anteriores do desenvolvimento humano e pretende encontrar uma forma de abordar esta formação. Porém, antes de ir mais além nesta proposição, dois outros aspectos sobre os valores humanos devem ser considerados: as propostas de uma tipologia dos valores humanos segundo diferentes autores e a relação dos valores com a cultura.

2.6.1 Considerações sobre a Cultura

Os valores têm sido tradicionalmente um meio para distinguir-se entre diferentes culturas, sendo portanto expressões de um conhecimento geral e abstrato aceito por um grupo social como aplicável a situações nas quais se identifica certas semelhanças (ver FRANKL, 1946 / 1992; ZAVALLONI, 1980). Passando de alguma forma do geral para o particular, ou do social para o individual, os valores seriam também a expressão cognitiva ou o motivador das ações individuais. Segundo Rokeach (1973), todas as pessoas e todas as sociedades possuem um sistema de valores com poucos elementos organizados hierarquicamente segundo a ordem de importância que têm para si. Assim, o sistema de valores de uma sociedade caracterizaria sua cultura e os de um indivíduo variariam conforme a influência cultural e a opção pessoal.

Ressalta-se assim, mais uma vez, em outras palavras, a questão diretiva do estudo proposto: o que ensejaria uma maior ou menor influência da cultura sobre as opções pessoais e por que o privilégio de certos valores em detrimento de outros?

Pretende-se investigar o processo de aquisição, o momento e o porquê de se privilegiar certos valores. Considerando-se os atributos dos valores discutidos acima, é possível presumir-se que os indivíduos adotam valores como formas socialmente aceitas de lidar com o mundo objetivo. Assumindo-se que as pessoas normalmente se valem de formas cognitivas para interferir ou dar significado às coisas, a aquisição de valores seria feita como um procedimento não questionado ou racionalmente utilizado, mas não intencionalmente percebido (ver FISKE & TAYLOR, 1991).

Colocando a questão cognitiva como um prolongamento das funções básicas da interação do ser humano, como uma entidade física e pensante, com o meio físico e social, Jean Piaget fornece algumas indicações de como as pessoas se desenvolvem assimilando e acomodando

informações, usando processos de auto-regulação. Esta teoria pode ser um indicativo de como os indivíduos adquirem os valores.

3 Origem dos Valores Humanos

3.1 Os Valores Humanos na Perspectiva do Desenvolvimento

Às características gerais que correspondem aos valores, tais como descritos até agora dentro do ponto de vista da psicologia social, juntam-se outras que são próprias de uma perspectiva desenvolvimentista, na qual se considera as transformações por que passam os processos mentais desde a concepção da vida e ao longo desta.

Ainda com base no que foi discutido dentro da perspectiva da psicologia social, pode-se situar o objetivo geral deste estudo de maneira a direcionar e delimitar o que possa compor tal visão desenvolvimentista. Então, reafirma-se a pretensão de conhecer quais os primeiros valores que as crianças e os adolescentes provavelmente têm durante estas fases de suas vidas, assumindo-se, inicialmente, como o fez Rokeach (1973), (a) que todas as pessoas são detentoras de valores, (b) os quais se constituíam como esquemas mentais (BRAITHWAITE & SCOTT, 1996; GOUVEIA, 1998), (c) que seriam adequados à capacidade social cognitiva de cada indivíduo (SELMAN, 1976) e (d) ao que a coletividade em que se insere privilegia (INGLEHART, 1991; ZAVALLONI, 1980). Tal conhecimento interessando a quem lida com a transmissão dos valores nesta fase do desenvolvimento humano, pais e educadores de uma maneira geral, mas também àqueles que cogitam sobre a possibilidade de elaboração de um instrumento geral que permita pesquisar quais os valores que crianças e jovens privilegiariam num determinado momento histórico.

Neste sentido, considera-se que a teoria elaborada por Jean Piaget, sobre o desenvolvimento humano em termos mentais, permite pensar não apenas numa explicação quanto às transformações que ocorrem nas estruturas cognitivas durante o desenvolvimento humano no período considerado, como também num tratamento relativo aos valores enquanto esquemas ou estruturas mentais. Para este autor, os valores surgem como sentimentos, como formas de afetividade atuando na avaliação positiva ou negativa das experiências vividas, e só

em concomitância com o desenvolvimento cognitivo, em seus momentos de maior equilíbrio é que se transformam em verdadeiras “estruturas afetivas”, uma vez que para Piaget, uma estrutura mental seria sempre cognitiva como se verá a seguir.

Reitera-se assim o objetivo de procurar entender quais os primeiros valores que crianças e adolescentes por ventura chegam a compreender, reconhecendo que ocorrem em sua interação com o meio social. Considera-se que se trata de um processo complexo de aquisição e constituição de uma espécie de “padrões” mentais, formas típicas de reação, os quais, eventualmente, poderiam ser voluntariamente modificados. Trata-se então de lidar com os valores assumindo-os como estruturas mentais, adquiridas durante as interações com o meio físico e cultural, conforme a capacidade intelectual de cada um. Considera-se, portanto, que as explicações propostas por Jean Piaget para o desenvolvimento humano vão ajudar a esclarecer um pouco mais esta problemática.

3.2 Contextualizando alguns conceitos da teoria de Piaget

A linguagem se constitui em um grande código pelo qual as pessoas se comunicam e dão sentido ao mundo. Associa-se à linguagem o pensamento e a intenção. Estes deveriam constituir um fundamento para a atividade mental. Piaget percorre a trilha de um processo de funcionamento da mente. Alheio inicialmente aos interesses ou às intenções da pessoa, existiria um tal funcionamento que possibilita a sua própria existência, sendo este ao mesmo tempo flexível, estável e mutável, como um sintoma pós-moderno...

Piaget (1981) observa o desenvolvimento humano considerando suas dimensões cognitivas e afetivas. Para este autor, estes seriam dois fenômenos interligados e indissociáveis, em se tratando de uma mesma ação. A inteligência constituir-se-ia numa forma de adaptação do organismo físico ou do indivíduo a um meio ambiente físico e social em que está inserido.

Para Piaget (1967 / 2000), o conhecimento humano está relacionado ou é um prolongamento das funções do organismo. Constitui uma forma de suprir a insuficiência de instintos, da transmissão hereditária (PIAGET, 1960 / 1995), ou de sua organização vital na realização de seu próprio programa de evolução, conforme as leis desta organização (PIAGET, 1967 / 2000). Ao contrário do conhecimento, a programação genética, seria uma função restrita, que não conseguiria conciliar, simultaneamente, em um mesmo dinamismo coerente, a construção e a conservação, não teria informações suficientes sobre o meio. “Esta dupla insuficiência dos organismos nas trocas materiais com o meio é compensada em parte pela constituição do comportamento inventado pela organização como extensão de seu programa interno” (PIAGET, 1967 / 2000, p. 411).

Assim, a ação constitui o conhecimento, o qual, para Piaget (1967 / 2000), é a própria organização da vida, aplicada e generalizada nas trocas com o meio; formariam esquemas de ações que seriam um prolongamento das formas orgânicas. Mais ainda, este autor explica que mesmo quando meramente perceptivo, o conhecimento não constitui uma simples cópia do real, ao contrário, age sobre este empreendendo um processo de assimilação a estruturas superiores. Conforme a situação vivida, tais estruturas podem permanecer invariáveis ou serem modificadas, sem descontinuidade com relação a um estado precedente, implicando uma acomodação à nova situação.

Os esquemas de ações mais importantes de que trata Piaget são os esquemas perceptivos sensório-motores e os esquemas operatórios, cuja conservação constitui a memória e sua organização, a lógica. Tais esquemas não admitem um começo absoluto e desenvolvem-se por equilíbrio e auto-regulação crescentes. A lógica seria assim uma forma de equilíbrio móvel e reversível que caracterizaria o final do desenvolvimento humano, e não um mecanismo inato, presente desde o início. Ela se impõe como uma necessidade, mas na

forma de um equilíbrio derradeiro para o qual necessariamente tendem as coordenações práticas e mentais, embora não como uma necessidade desde o início (PIAGET, 1945 / 1995).

Este rápido esboço de algumas idéias de Piaget permite que se questione onde se inseriria a gênese dos valores humanos em relação ao desenvolvimento da inteligência. Estariam presentes em estruturas primitivas incorporando-se gradualmente a outras a medida que os processos mentais vão se tornando mais complexos? Ou seriam adquiridos apenas após atingir-se um certo grau de socialização? Nesse caso seriam internalizados, construídos ou ambos? Estas questões que orientam a elaboração do estudo proposto encontram uma melhor direção à medida que se aprofundam as idéias de Piaget sobre a sequencialidade do desenvolvimento e a natureza social do conhecimento.

3.2.1 Os esquemas de ação

Piaget construiu um largo cabedal de conhecimento sobre o desenvolvimento humano, ao observar, de maneira acurada, a conduta ou a ação se processando em uma conjuntura natural. Para Piaget (1964 / 2004), a ação humana constitui-se num movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou equilibração. Toda conduta humana implica destarte em uma interação entre fatores internos e externos.

Piaget (1964 / 2004) considera que a ação humana (movimento, pensamento, sentimento) corresponde a uma necessidade (motivo, impulso, desequilíbrio) e se verifica quando qualquer coisa mudou fora ou dentro da pessoa. Assim, alguém só agiria quando acontece um desequilíbrio, momentâneo, que impulsiona para um reajustamento da conduta em função desta mudança.

As pessoas adotam dessa maneira um comportamento eminentemente adaptativo ou inteligente. Para Piaget (1966 / 1987), a inteligência é adaptação. Esta consiste em incorporar as coisas e as pessoas à atividade própria do sujeito, um processo constituído da assimilação

do mundo às estruturas mentais já construídas e do reajustamento destas estruturas às transformações ocorridas, de maneira a compor uma acomodação aos objetos externos.

3.2.2 As estruturas mentais

Admitindo-se que exista uma realidade externa previamente construída no momento em que a criança nasce, pode-se dizer que a psicologia do desenvolvimento humano trata de estudar como acontece esta inserção da pessoa no mundo e o que provoca as transformações, observáveis nos indivíduos durante um período de existência. Para Piaget, existe uma certa seqüencialidade quanto à ocorrência de algumas destas transformações. Tal seqüencialidade das modificações que acontecem durante o desenrolar da vida, seria comum aos seres humanos de uma maneira geral, uma vez que seriam resultantes da ação do organismo que de alguma forma “estimula” e é estimulada pela a atividade mental.

3.2.3 A origem das estruturas

Nas palavras de Piaget (1966 / 1987, p.13), existe uma “certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de morfogênese e adaptação ao meio”. Ao explicar a natureza desta continuidade Piaget refere-se à existência de estruturas mentais: (1) de um lado se encontra a influência exercida pela capacidade perceptual estrutural inerente ao funcionamento dos órgãos do corpo físico, capacidade esta que seria limitativa pois só permite certos tipos ou graus de percepção e, (2) por outro lado, tem-se a existência de uma atividade mental que é característica da razão humana, que é dedutiva e organizadora, que tem poderes ilimitados e conduz a generalizações que ultrapassam a intuição.

Assim, tem-se um meio ambiente que é dinâmico e uma atividade mental que promove a adaptação do organismo e do comportamento para uma sobrevivência neste meio. Este se torna cada vez mais complexo à medida que a mente procede a uma descentração de si mesma para focalizar perspectivas diferentes da sua, promovendo assim a objetivação do mundo externo.

O pesquisador, como uma terceira pessoa observando um fenômeno, verifica a estreita relação entre o interno e o externo no nível interindividual. Piaget (1966 / 1987, p.14) propõe que a mente se estrutura: (i) como uma peculiaridade do ser humano, enquanto comparado a outros seres vivos da natureza (que é uma “herança especial da espécie humana”, p.14) ou (ii) como a atividade funcional da razão (que seria a “herança geral da própria organização vital”).

É esta organização intelectual que permite a adaptação ou o equilíbrio entre o interno e o externo, é o que Piaget chama de “realidades psicológicas hereditárias” (p.14).

3.2.4 As características das estruturas mentais

Encontra-se na obra de Piaget, em geral, uma referência à ação, ao processo ou a dinâmica da vida. Esta é em si um movimento continuado, uma tendência para um equilíbrio, e é esta dinâmica que exige adaptação, que põe em relação o interno e o externo, o sujeito e o meio, o indivíduo e sua criação mental. De fato, para Piaget (1966 / 1987), a vida é uma criação contínua de formas, cada vez mais complexas, tendendo sempre a se equilibrar com o meio.

O autor acentua em sua obra a equivalência funcional entre o mental e o biológico. Sendo assim, coloca a inteligência como um caso particular da adaptação biológica, implicando desta forma em uma organização cuja função é *estruturar o universo* tal como o organismo estrutura o meio ambiente imediato (PIAGET, 1966 / 1987).

Trata-se aqui de uma função invariante “que orienta o conjunto das sucessivas estruturas que a razão vai elaborar em seu contato com o real” (PIAGET, 1966 / 1987, p.14). Piaget explica que tais estruturas não estão feitas ou acabadas desde o início do desenvolvimento (não são estruturas elaboradas *a priori*), mas que vão gradualmente se impondo à consciência graças a elaboração de estruturas cada vez mais adaptadas ao próprio funcionamento.

Nota-se que por esta versão, as estruturas mentais referem-se às funções cognitivas e não afetivas ou de um outro tipo. Para Piaget (1981), a característica principal de uma estrutura é o seu caráter de ser uma totalidade *fechada*. Uma estrutura mental seria então um sistema fechado, como, por exemplo, o conjunto dos números inteiros, que pode ser gerado através de operações repetidas (p.10).

O fato de serem totalidades fechadas não implica que as estruturas não se transformem. Recorrendo à teoria dos sistemas, à qual Piaget faz grande recurso, este autor explica que um sistema pode sempre ser integrado num sistema mais geral, construído posteriormente. O fechamento da estrutura refere-se então a uma estabilidade provisória que pode se desfazer quando o sistema se move para um equilíbrio mais amplo ou mais estável.

O termo fechamento utilizado por Piaget para referir-se a esta qualidade de estabilidade e de totalidade das estruturas cognitivas pode levar a que se confunda a mente com um sistema fechado. Contudo, a teoria deste autor se pauta nas relações entre o externo e o interno, considerando que só através desta interação é que se torna possível as transformações ou o desenvolvimento. A medida que as estruturas vão se diferenciando, todavia, Piaget (1975, p.13) admite a formação de sistemas formais em que o sujeito “só considera como objetos tematizados de pensamento os primeiros destes elementos [elementos internos] com sua estrutura, mas sem lhes fornecer conteúdos exteriores”. Piaget (1975) serve-se da teoria geral dos sistemas para descrever sua teoria sobre o funcionamento mental.

Para deixar mais claro o caráter das estruturas mentais, Piaget (1981) faz uma comparação com outros conceitos:

- (i) A *energia* – esta é observável pela sua intensidade, um sentimento pode ser mais forte ou mais fraco. As estruturas, em contraste, não se definem desta forma, elas se distinguem uma da outra por suas diferentes qualidades e não por uma variação na intensidade.

- (ii) *A função* – as estruturas são o resultado do funcionamento e este exige estruturas prévias.
- (iii) *O conteúdo* – as estruturas se diferenciam gradualmente de seu conteúdo. Assim:
 - a. ao nível pré-operacional, ou nos primeiros anos de vida, as estruturas não são muito bem equilibradas e dificilmente são distinguíveis de seu conteúdo de ação;
 - b. ao nível das operações concretas, período da infância propriamente dita, a criança alcança certas operações práticas como a seriação, por exemplo. Piaget explica que isto implica uma estrutura, mas que a criança não estaria ainda apta para reconhecê-la ou não seria capaz de reproduzi-la em situações análogas;
 - c. no estágio do pensamento formal, as estruturas tornam-se bem diferenciadas e os adolescentes e pré-adolescentes tornam-se capazes de aplicar uma operação em situações análogas e não idênticas (Piaget, 1981).

A mente humana, na concepção de Piaget, funciona de uma maneira análoga ao funcionamento do corpo físico, na sua relação com o mundo externo; elabora o mundo e é modelada por este. A mente se constitui em seu funcionamento tomando as características de um sistema complexo. Piaget recorre à Teoria Geral dos Sistemas, desenvolvida por von Bertalanffy (1982) no início do século vinte. Esta teoria funda uma metodologia admiravelmente adequada aos estudos da era pós-moderna, da ciência do novo milênio. Passa-se a descrever alguns dos conceitos elaborados por Piaget na explicação da busca do conhecimento pela mente como um sistema. Tais conceitos interessam para compreender a visão deste autor sobre o desenvolvimento dos valores humanos.

3.2.5 A equilibração das estruturas

Em sua obra “A Equilibração das Estruturas: Problema Central do Desenvolvimento” (1976), Piaget refere-se a questões epistemológicas. Propõe estudar o desenvolvimento do conhecimento como um sistema que elabora, em construções sucessivas constantes, novas e

melhores estruturas. Este desenvolvimento se daria através de um processo de equilibração, querendo este termo dizer que se trata de processos de equilíbrios eminentemente dinâmicos.

Os processos de equilibração e re-equilibração permitem o melhoramento das estruturas. As reequilibrações, significando o retorno a um estado de equilíbrio após este haver se desequilibrado, teriam a característica de serem “marjorantes”, ou seja, não levariam, na maioria das vezes, de volta a um estado de equilíbrio inicial, mas a um novo e melhor equilíbrio.

Os sistemas cognitivos são ao mesmo tempo abertos (fazem trocas com o meio externo) e fechados (formam ciclos internamente). Um ciclo é constituído de elementos (A, B, C, ..., N) que têm alimentadores no meio externo (elementos A', B', C', ..., N'). Uma estrutura pode então ser representada da seguinte forma (PIAGET, 1976):

$$(A \times A') \longrightarrow B; (B \times B') \longrightarrow C; \dots; (N \times N') \longrightarrow A.$$

Tal estrutura está associada às seguintes propriedades: (i) o sistema cognitivo total pode ser diferenciado em subsistemas hierarquizados com estruturas análogas a esta. Estes estão religados uns aos outros por estruturas da mesma forma cíclica. (ii) Os elementos e subsistemas exercem uma ação conservadora uns sobre os outros e o sistema total exerce uma tal ação sobre os subsistemas e vice versa (solidariedade entre a diferenciação e a integração). (iii) A maioria dos sistemas cognitivos se aplicam à realidade. A conservação mútua do ciclo A, B, C, ... só é possível com uma alimentação contínua por A', B', C', etc. Quando, contudo, as estruturas formais são alcançadas, os sujeitos serão capazes de considerar os primeiros destes elementos como conteúdos do pensamento sem lhes fornecer os alimentadores externos.

Os elementos do sistema cognitivo são constituídos através da assimilação de elementos exteriores em um esquema sensório-motor ou conceitual do sujeito (relação entre A' , B' , C' , ... N e A , B , C , ... N) ou pela assimilação recíproca de dois esquemas ou subsistemas se aplicando ao mesmo objeto (exemplo: olhar e pegar) ou se coordenando sem o conteúdo atual.

No primeiro caso, é preciso que o sujeito possua certos caracteres A' e que os distinga de caracteres diferentes (X , Y ou Z) considerados como não- A' . Para usar ou julgar os caracteres A' de um certo A' sendo necessário recorrer ao esquema A e não a outros, considerados como não- A .

No segundo tipo de equilibração, acima mencionado, a coordenação dos subsistemas $S1$ e $S2$ implica descobrir uma parte operativa comum $S1.S2$, que se opõe a $S1.não-S1$ e a $não-S2.S1$.

O terceiro e último caso de equilibração é a diferenciação de uma totalidade T em subsistemas S . Implica afirmar o que cada um destes subsistemas tem de próprio e negar as propriedades que não comportam e que pertencem a outros. Por outro lado, constituir um sistema T é destacar positivamente as propriedades comuns a todos os S e distinguir, negativamente, as propriedades comuns dos caracteres particulares não pertencentes a T .

A assimilação dos elementos externos é complementada pela acomodação às particularidades próprias dos elementos assimilados (exemplo: objetos grandes e pequenos) e às estruturas reciprocamente assimiladas. Na acomodação, ocorre uma modificação em função das particularidades dos elementos assimilados, porém não há perda de continuidade (fechamento do ciclo) nem da capacidade anterior de assimilação.

O equilíbrio do sistema cognitivo é um equilíbrio entre assimilação e acomodação. Tal equilíbrio se manifesta de três formas: - entre os esquemas do sujeito e os objetos exteriores;

na assimilação e acomodação recíproca de subsistemas e na integração e diferenciação de esquemas. Os três tipos de equilíbrio podem dar-se de forma espontânea e intuitiva, por tateio sucessivos (exemplo: eliminar fracassos e reter sucessos), mas também de uma forma regulada, o sujeito tende a obter uma estabilidade coerente.

Os desequilíbrios do sistema cognitivo são motivacionais e inevitáveis. Exercem um papel formador, atuando como fonte de progresso no desenvolvimento do conhecimento, obrigando o sujeito a ultrapassar seu estado inicial para procurar coisas diferentes, direções novas. A potencialidade de um desequilíbrio como formador depende da condição de iminência, por parte do sujeito, em dar um novo passo, em superar um estado atual para chegar a uma re-equilibração específica. A fecundidade de um desequilíbrio, afirma o autor, é medida pela possibilidade de supera-lo, de sair dele.

Nas etapas do desenvolvimento do conhecimento, ocorrem desequilíbrios (perturbações ou conflitos) que devem levar à uma re-equilibração marjorante. O equilíbrio ou re-equilíbrio depende das regulações.

3.2.5.1 As regulações

A mente como um sistema cognitivo funciona em equilíbrio quando os mecanismos de assimilação e de acomodação estão equilibrados. Piaget (1976) refere-se à assimilação como a reunião, num todo, da utilização de um objeto ou elemento qualquer, junto com uma associação, envolvendo o mesmo. O esquema de assimilação confere significado aos objetos assimilados, determinando os objetivos das ações que a estes se relacionam. Se algo serve de obstáculo à uma assimilação (por exemplo, alcançar um objetivo) Piaget o chama de perturbação. A regulação, do ponto de vista do sujeito, é uma reação à perturbação.

Piaget (1976) apresenta as características do processo de regulação. Para começar, é preciso saber que nem toda perturbação acarreta uma regulação ou uma equilibração. Complementando, este autor propõe duas classes de perturbação: (i) uma oposição à

acomodação (exemplo: resistência do objeto, obstáculo às assimilações recíprocas de esquemas ou subsistemas, etc.), que é uma causa de fracasso ou erro. O sujeito se torna consciente do fato, gerando regulações que são retroalimentações ou *feedback* negativo. (ii) Lacunas. Estas deixam as necessidades insatisfeitas e resultam da insuficiente alimentação de um esquema. Nem toda lacuna leva à regulação. Como exemplo, este autor refere-se ao fato de que embora conheça sua ignorância sobre certos assuntos, um cientista não se perturba com isto, porque, para ele, seriam lacunas sobre domínios que não lhe concernem. A lacuna, sendo perturbação, é relativa a um esquema de assimilação já ativado e gera regulações positivas.

Piaget (1976), aponta ainda para processos que não são reguladores e que não levam a reequilibrações; estes ocorrem : (i) Quando perturbações provocam uma simples repetição do ato. Exemplo: o bebê que repete o ato com a ilusória pretensão de ser melhor sucedido na próxima vez. (ii) Quando o obstáculo leva ao cessar da ação. Mesmo que haja um desvio para outra direção.

O *feedback* positivo é um reforço e o negativo, uma correção. Ambos são em geral complementares. Piaget (1976) aponta diferentes tipos de regulações: (i) As que visam conservar um estado e as que intervêm nos encaminhamentos para um estado ainda não atingido. (ii) As que permitem as relações do sujeito com os objetos com os quais ele deve adaptar-se e as que concernem as relações entre esquemas ou entre sistemas de esquemas (assimilações e acomodações recíprocas). (iii) As que se referem aos meios utilizados. Podem ser de dois tipos: regulações quase automáticas e regulações ativas. Nas primeiras os meios são pouco passíveis de modificações, o sujeito não é levado à tomada de consciência. No segundo caso, o sujeito muda de meios ou pode hesitar entre vários. As regulações ativas provocam a tomada de consciência e originam uma representação ou conceituação das ações materiais.

As regulações ativas, portanto, são aquelas que subordinam suas regulações a uma direção de instância superior, o que é o início de regulação do segundo grau. Piaget (1981) refere-se à possibilidade de classificar as regulações segundo sua hierarquia, estas poderiam então ser: regulação simples, regulação de regulação, e outros tipos; em última instância existiria a auto-regulação, com auto-organização suscetível de modificar e de enriquecer seu programa original por diferenciação, multiplicação e coordenação dos objetivos a atingir e integração dos subsistemas num sistema total.

Considerando-se a explicação para o desenvolvimento mental como sendo as transformações por que passa o sistema cognitivo em sua relação com o meio, torna-se fácil perguntar se existiria um sistema afetivo da mesma sorte. Para Piaget (1981), o sistema afetivo não modifica as estruturas cognitivas, mas influem sobre o seu conteúdo.

3.2.6 As estruturas afetivas

Ao longo do desenvolvimento, os sistemas afetivos podem terminar se tornando estruturas. Segundo Piaget (1981), as estruturas afetivas são isomórficas das estruturas cognitivas. Estas primeiras resultam de uma “intelectualização” dos sentimentos, quando desta maneira estes se estruturam. Os dois sistemas mentais se desenvolvem e se transformam de forma interconectada, em função da progressiva organização do comportamento.

O autor cita dois exemplos deste caso de formação de estruturas afetivas. No primeiro, acontece de os interesses serem *projetados em objetos na forma de valores*, chegando a formar *escalas de valores* que se pareceriam com seriações. O segundo, seria o caso dos sentimentos tipo moral e social que se cristalizariam em estruturas bem determinadas.

Piaget (1981) explica que certos objetos, sem serem interessantes em si mesmos, adquirem interesse em relação a outros objetos que são valorizados. O valor dos meios é

determinado em relação ao valor de um certo objetivo provocando assim a hierarquia dos valores.

Assim, um valor é resultado da valorização de um meio neutro para alcançar um objetivo valorizado. Daí a característica de desejabilidade do valor, um meio para chegar a um fim. Como exemplo, este autor refere-se aos valores paz e amor que promovem o bem estar, ou a responsabilidade e a cooperação que resultam num trabalho mais bem feito e melhor.

Pode-se entrever a idéia de valores como estruturas mentais, no sentido de serem estas, entidades organizadas, com um funcionamento específico, envolvendo o conjunto de funções afetivas e cognitivas. Em outros momentos Piaget esclarece a natureza desta geração de uma escala de valores como se verá mais à frente.

3.3 Os valores na teoria de Piaget

O funcionamento inteligente está imbricado pelo conjunto da afetividade. Em diferentes momentos de sua obra, Piaget refere-se aos valores ora constituindo parte do primeiro ora sendo inerente ao segundo destes aspectos do processamento mental.

Uma dentre as críticas que são feitas aos estudos de Piaget é a de que este autor não teria focado com o mesmo primor o desenvolvimento da afetividade como o fez com o da cognição. Entretanto, algumas de suas obras mostram a concomitância dos fenômenos mentais dos dois tipos (ver por exemplo, PIAGET 1981; 1962; 1963 e 1964). Observando a conduta humana do ponto de vista da inteligência e da afetividade, Piaget (1981) estabeleceu, por exemplo, algumas das características próprias desta imbricação as quais permite entrever as peculiaridades desta relação.

Assim, portanto, ter-se-ia que, segundo Piaget (1981): (1) o desenvolvimento afetivo não geraria a formação de estruturas novas de raciocínio, embora a afetividade esteja em constante atuação no pensamento. Tais estruturas se diferenciam progressivamente, em

termos de seu conteúdo, por intermédio de leis de equilíbrio, constituindo um funcionamento independente do processamento cognitivo; (2) a energia necessária ao deslanchar de uma ação seria proveniente da afetividade, enquanto que as funções cognitivas dariam origem às estruturas mentais; (3) a afetividade está ligada à atenção seletiva que se dá a objetos contidos dentro de um campo total. Piaget (1981) apóia a teoria de Kurt Lewin quando esta coloca que o campo de ação de uma pessoa é constituído de (i) uma *estrutura*, que é perceptual, intelectual ou cognitiva (não sendo estática porém) e (ii) de uma *dinâmica* ou energia que é afetiva.

Os conceitos de cognição e afetividade interessam mais de perto ao presente estudo, uma vez que Piaget (1981) identifica *os valores* em formação com, principalmente, o processamento afetivo. Entretanto, vale distinguir como Piaget construiu a sua noção de valores considerando tanto a perspectiva cognitiva como afetiva.

3.3.1 Os valores no sistema cognitivo

Para situar a presença dos valores na concepção teórica de Piaget é preciso acompanhar sua proposição relativa à continuidade ou à relação de reciprocidade entre o intelecto e a organização biológica. Neste sentido, este autor explica que as categorias da razão estão meio que pré-formadas no funcionamento biológico, embora não contidas aí como estruturas conscientes ou inconscientes. A adaptação biológica seria então uma espécie de conhecimento material do meio ambiente.

No início do desenvolvimento existiriam estruturas primárias que permaneceriam à superfície do organismo e do meio ambiente exprimindo relações superficiais e mútuas entre si. Com o passar do tempo, explica Piaget (1966 / 1987), as invariantes biológicas, refletidas e elaboradas pela consciência, transformam-se num tipo de *a priori* funcional da razão. Dessa forma, Piaget (1966 / 1987, p. 22) apresenta as equivalências entre estes dois tipos de estruturas num quadro bastante elucidativo, o qual está reproduzido no Quadro 3.1.

Funções biológicas	Funções intelectuais	Categorias
Organização	Reguladora	- Totalidade x Relação (reciprocidade) - Ideal x <i>Valor</i> (fins e meios)
Adaptação	- Assimilação Implicativa	- Qualidade x Classe - Quantidade x Numero
	- Acomodação Explicativa	- Objeto x Espaço - Causalidade x Tempo

Quadro 3.1: Analogia entre as funções biológicas e cognitivas

Nesta representação estática das funções cognitivas em equilíbrio, observa-se Piaget (1966 / 1987) apresentar os valores como uma categoria da razão associada à função reguladora. A relação entre o “ideal” e o “valor”, conforme explica este autor, é essencialmente dinâmica. Como regulação, estas categorias combinam-se com todas as outras e encontram-se em qualquer operação física. Sua característica principal é a de constituir sistemas de relações, formando totalidades e reciprocidade entre as partes.

Estendendo a explicação sobre as categorias da razão em seu equilíbrio cognitivo, Piaget (1966 / 1987) considera o “ideal” como constituindo um *sistema de valores* o qual incluiria todo e qualquer objetivo final das ações. A sua vez, os valores seriam os meios que permitiriam alcançar estes objetivos. Existiria assim uma relação entre ideal e valor tal qual existe entre o todo e as partes. Mais ainda, os ideais e os valores seriam totalidades em via de constituição, o valor exprimindo desejabilidade em todos os níveis. Desejabilidade, em si,

indicaria uma ruptura de equilíbrio ou uma totalidade inacabada, promovendo assim uma tendência para um elemento que lhe faltaria na realização de seu equilíbrio.

Os valores integrariam, por conseguinte, uma relação entre os fins e os meios de uma totalidade ainda não equilibrada. Piaget (1966 / 1987, p.22) considera, então, que os objetivos ou a finalidade são a “tradução subjetiva” de um processo de equilíbrio, que não implicaria em si mesmo tal finalidade, mas a distinção geral entre os equilíbrios reais e um equilíbrio ideal.

Este autor apresenta como exemplo, para esclarecer esta sua idéia, a existência de normas de coerência e unidade inerentes ao pensamento lógico. Estas traduziriam um esforço incessante no sentido de estabelecer um equilíbrio nas totalidades intelectuais, demonstrando assim a existência de um equilíbrio ideal, que nunca será atingido pela inteligência e que comanda os *valores próprios do juízo*.

Seria possível se pensar, a partir destas considerações, por exemplo, que os princípios básicos da razão humana envolveriam valores que orientam o pensamento avaliativo constituindo valores do juízo. Neste caso, tais valores formariam um conjunto básico de orientação para um pensamento racional que seria desejável. Como ficariam então a posição dos outros valores, ou dos valores culturais os quais foram referidos na primeira parte deste trabalho?

Vale lembrar neste ponto as afirmativas de Rokeach e Ball-Rokeach (1985) quanto à necessidade que as pessoas sentem de achar coerência entre suas atitudes e o sistema de crenças que possuem, como determinando a estabilidade de seus valores. Como poder-se-ia observar esta explicação através do prisma estabelecido por Piaget? Seria a própria procura de coerência que constituiria um valor?

Considerando-se, por exemplo, a ocorrência de uma auto-insatisfação com o próprio sistema de crenças. Observando a necessidade de coerência, a pessoa tenderia a mudar tal

sistema. O que seria de fato o valor? Os elementos que compõem este sistema de crenças cuja desejabilidade é culturalmente indicada e adotada pelo sujeito? Ou a função reguladora da razão? A finalidade seria o mudar valores que não interessam mais ou a própria coerência dos elementos em si? Considerar os valores como constituindo uma relação entre meios e fins coloca problemas desta ordem e um aprofundamento da obra de Piaget merece ser tentado. Isto é o que será feito na próxima seção que observa como este autor aponta para valores dentro do domínio da afetividade.

3.3.2 A origem dos valores no domínio da afetividade

A afetividade causa ou está constantemente envolvida com a inteligência. A idéia básica de Piaget em sua obra “Inteligência e Afetividade: sua Relação Durante o Desenvolvimento da Criança” (1981), é a de que não existem estados afetivos puros nem comportamentos só cognitivos. A relação entre estes dois domínios é funcional, a afetividade faria o papel de fonte de energia, da qual depende o funcionamento da inteligência, mas não alteraria as estruturas. Da mesma forma, a inteligência não atua sobre a afetividade modificando-a. Assim como a gasolina ativa o motor, mas não o modifica.

Entretanto, relativamente à afetividade, Piaget termina por não restringir-se a esta noção eminentemente freudiana. Por afetividade, Piaget (1981) quer referir-se também aos *sentimentos* e a várias *orientações* ou tendências mentais. Este autor situa suas idéias em relação à teoria de Janet. Faz-se portanto necessário uma descrição sumária dos pontos relevantes desta teoria, citados por Piaget em seus escritos de 1954. Tais escritos foram compilados e vieram a se tornar a obra citada acima (“Inteligência e Afetividade”, 1981) que servirá de fonte principal para a descrição de como Piaget situa os valores humanos no domínio da afetividade.

3.3.2.1.a)

As idéias de Janet

Segundo expõe Piaget (1981), o desenvolvimento, na concepção de Janet, implica uma hierarquia de comportamentos que se tornam crescentemente complexos, em estágios sucessivos. Os indivíduos iniciam suas vidas com ações primárias (reflexos; hábitos; inteligência prática, etc.) que se desenvolvem em quatro fases: latência, sobrevivência (*triggering*), ativação e terminação. Estas ações são influenciadas pelas circunstâncias que as podem: *facilitar* (simplicidade, familiaridade com a situação, existência de capacidades internas e assistência externa); *dificultar* (complexidade da tarefa, novidade do problema, demanda de pressa, ausência de ajuda e presença de obstáculos) e *reforçar* (desejo, ardor).

O importante para Janet seria a reação do sujeito às suas ações primárias, as quais causariam as ações secundárias ou reguladores das primeiras. Estas regulações aumentam ou reduzem a força do comportamento e finalmente o termina. Isto significando que o comportamento não seria suficiente em si mesmo, mas requereria regulações positivas e ou negativas. Por exemplo, sentir-se pressionado na fase de ativação é positivo, por acelerar a ação primária; na fase de terminação, é positiva a existência de sentimentos de orgulho e alegria e negativa a ocorrência de sentimentos de tristeza, angústia, ansiedade.

Segundo Janet, os sentimentos são as regulações das forças que um indivíduo tem ao seu dispor. Todo mundo, segundo esta teoria, experimentaria alternâncias de força e de fraqueza, de euforia e de depressão. Todo comportamento envolveria o uso de uma energia de reserva e a reposição da energia gasta (como redução da tensão psicológica).

Piaget critica tal teoria, a qual acusa de reduzir todo comportamento humano a uma questão de regulação de energia, uma ação cuja motivação é meramente econômica. Os sentimentos têm, sim, um papel regulador, contudo, replica Piaget, é preciso distinguir entre o *valor* da ação e o seu custo. Argumenta que a valorização não é simplesmente a

consequência de um comportamento econômico, pode-se valorizar muito uma ação que seja custosa.

Como exemplo, Piaget cita o comportamento do bebê que fica repetindo uma ação, mesmo que já tenha atingido seu objetivo, em algum momento; repete, não importa que isto represente mais custo, repete para conseguir de novo, seu objetivo se tornando o de tentar entender, não se tratando então aí de uma economia de ação. Este exemplo é usado para demonstrar que tal comportamento não envolve apenas uma regulação interna das forças. Mas que existe também uma valorização de meios e fins.

3.3.2.1.b)

A definição dos valores

O valor é então uma troca afetiva com o exterior, com objetos e pessoas. Piaget (1981) afirma que os valores estão em jogo mesmo nas ações primárias e que o sistema de valores vai além do simples sistema de regulações energéticas das ações secundárias. O valor não é um sentimento particular ou privilegiado, mas uma dimensão geral da afetividade (PIAGET, 1981).

Segundo este autor, quando a valorização está envolvida e por quê?

Os fatores afetivos estariam presentes nas formas mais abstratas da inteligência, assim como nos atos da inteligência prática e na percepção. Destacam-se entre estes fatores: *o interesse*, intrínseco ou extrínseco e *a necessidade*, no início de cada ato. Mais ainda, Piaget (1981) refere-se a estados de prazer, decepção, ansiedade, impaciência, fadiga, esforço, tédio, etc. que advêm no decorrer da atividade e sentimentos de sucesso ou falha ou mesmo estéticos no final de uma obra.

Assim, Piaget (1964 / 2004) orienta sobre a forma geral das necessidades e interesses que são comuns a todas as idades. Nessa forma, toda necessidade tenderia a: (a) incorporar as coisas e as pessoas à atividade própria do sujeito, ou seja, a promover a assimilação do mundo

às estruturas já construídas e (b) reajustar as estruturas já construídas em função das transformações ocorridas, acomodando assim os objetos externos.

Situando a cognição em relação a afetividade, Piaget (1981) afirma que esta primeira exerce um certo papel tanto em sentimentos elementares como, mais marcadamente, em sentimentos complexos, nos quais os elementos intelectuais seriam crescentemente incluídos. A afetividade tem a ver com o que move ou o que leva a ação. Esta é desencadeada em presença de estados de desequilíbrios momentâneos e cessa quando uma necessidade foi satisfeita. Neste sentido, ação implica uma direção, um propósito, uma intencionalidade.

Observa-se que, pela perspectiva da inteligência, Piaget aponta os valores como fazendo a relação entre meios e fins. Quando trata da gênese da afetividade este autor faz surgir a noção de valor justamente no estágio em que o afeto passa a regular o comportamento intencional, ou seja, no último estágio da fase sensório-motora.

Os estágios do desenvolvimento marcam o aparecimento de estruturas especializadas ou qualitativamente diferenciadas ou construídas. Piaget (1964 / 2004) explica que o essencial de cada construção sucessiva permanece como subestruturas nos estágios seguintes. Ocorre então, em cada estágio, ao mesmo tempo, uma construção e a permanência de características momentâneas e secundárias que seriam modificadas em função da necessidade de melhor organização. O Quadro 3.2 dá uma idéia de como Piaget (1964 / 2004) considera o desenvolvimento relativamente aos dois domínios do processamento mental.

Pela descrição feita por Piaget (1964 / 2004) a respeito do desenvolvimento humano, em seus primeiros períodos, as orientações instintuais e todas as reações afetivas são inatas. Aos poucos vai-se adquirindo sentimentos ligados às percepções, à ação, a contentamentos e desapontamentos. No último estágio da fase sensório-motora, apareceriam as regulações afetivas elementares e as primeiras fixações exteriores da afetividade.

Neste estágio ocorrem regulações e coordenações cognitivas e afetivas ao mesmo tempo. No domínio da cognição, haveria a diferenciação entre meios e fins e a coordenação flexível dos meios para conseguir um objetivo predeterminado. A criança começa a compreender que não é só desejar e ter, ela tem que obter. Diferencia ou distingue assim o que deseja do meio necessário para sua obtenção; ao mesmo tempo, coordena ou combina os comportamentos, que já adquiriu antes, de variadas maneiras, visando alcançar este fim (PIAGET, 1981).

Do ponto de vista afetivo, a diferenciação situa-se ainda no plano intraindividual. A criança começa a coordenar seus interesses. Piaget (1981) afirma que na ação intencional os objetos que não têm valor por si só, passam a tê-lo em contato com outros que são dotados de valor. Estes primeiros “objetos” são os meios para se alcançar um certo fim (o segundo tipo de “objetos”). Os valores dos meios são assim determinados em relação a um objeto específico (o fim, ou objetivo) constituindo assim uma hierarquia de valores para a atividade.

Um próximo passo na revisão da teoria de Piaget, enfocando a inserção dos valores na atividade mental, será seguir de maneira mais aprofundada como tais estruturas se desenvolvem durante os estágios do desenvolvimento nas fases da infância à adolescência, como resumidamente expostos no Quadro 3.2. Por enquanto, apresenta-se alguns aspectos da visão de Brown (1996)⁸ sobre a concepção dos valores na obra de Piaget que adiciona e resume o visto até agora.

Segundo Brown (1996), Piaget teria afirmado que: (1) as pessoas fazem avaliações, constituindo assim um método filosófico ou uma análise preliminar para toda a construção de conhecimento. Utilizam-se para tanto critérios que são valores subjetivos (avaliativos) e objetivos (necessidade de lógica e de verdade). As avaliações teriam uma natureza afetiva e heurística, resultando em valores subjetivos que, sejam intrapessoais ou interpessoais, são diferentes e

conflituosos; (2) não existe um comportamento em que estejam diferenciadas a cognição e a afetividade. O aspecto da afetividade no comportamento tem duas funções: é um componente sincrônico, que determina a intensidade do comportamento ao regular a energia, e é um componente diacrônico, que determina o conteúdo do comportamento ao atribuir valor; (3) como o despertar para as atividades de avaliação vem na forma de sentimentos, os valores podem ser estudados em termos de gostos, preferências, interesses, escolhas, decisões, julgamentos, motivações e sentimentos; (4) os valores estão ligados à personalidade, podendo existir diferentes tipos de valores; (5) as crianças possuem um sistema de valores fornecido pela evolução biológica, estes são formas elementares a partir das quais todos os outros valores são construídos; (6) os valores estão de alguma forma ligados à motivação, sendo centrais para o intercâmbio interpessoal e (7) as estruturas de valores resultam da intelectualização destes e constituem uma forma de conhecimento.

⁸ Este autor é o principal tradutor das obras de Piaget nos Estados Unidos e um grande conhecedor desta obra, principalmente no aspecto relativo aos valores. Suas idéias já estavam inseridas nesta seção quando se deu o seu falecimento em 2005.

Etapas do desenvolvimento mental	
COGNIÇÃO	AFETIVIDADE
<i>Inteligência sensório-motora</i>	<i>Sentimentos Intraindividuais</i>
1. <i>Organizações hereditárias</i> Reflexos e instintos presentes no nascimento	1. <i>Organizações hereditárias</i> Orientações instituais e todas as reações afetivas inatas.
2. <i>Primeiros esquemas adquiridos</i> Primeiros hábitos e percepções diferenciadas que aparecem antes da inteligência propriamente dita.	2. <i>Primeiros sentimentos adquiridos</i> Ligados às percepções: alegria, tristeza, prazer e desprazer, e ligados à ação: contentamento e desapontamento.
3. <i>Inteligência sensório-motora</i> Estruturas adquiridas de 6 a 8 meses, antes da aquisição da linguagem simbólica.	3. <i>Afetos que regulam o comportamento intencional</i> Sentimentos ligados a ativação e retardo da ação e reações terminadoras como sentimentos de sucesso e fracasso.
Inteligência verbal	Sentimentos interpessoais
4. <i>Representação pré-operacional</i> Começo da internalização da ação, pensamento nascente, não reversível.	4. <i>Afetos intuitivos</i> Elementares. Início de sentimentos morais.
5. <i>Operações concretas</i> Vai de 7-8 anos até 11 anos. Aquisição de operações elementares de classe e relação.	5. <i>Afetos normativos</i> Aparecimento dos sentimentos de moral autônoma com intervenção da vontade. O que é justo não depende da obediência a uma regra.
6. <i>Operações formais</i> Inicia aos 11-12 anos e se realiza aos 14-15 anos. Pensamento empregando a lógica das proposições livre de seus conteúdos.	6. <i>Sentimentos idealistas</i> Sentimentos por outras pessoas viram ideais coletivos. Elaboração da personalidade.

Quadro 3.2: Os estágios do desenvolvimento afetivo e cognitivo; adaptado de Piaget, 1964 / 2004.

Como se daria especificamente a apropriação dos valores em cada um destes estágios?

Segue-se uma tentativa de resumir os estudos de Piaget à respeito.

3.3.3 Os valores nos estágios de desenvolvimento

Pela concepção de Piaget (ver Quadro 3.2), o ser humano depois do nascimento passa por três estágios qualitativamente diferenciados até completar dois anos de idade,

aproximadamente, e mais três estágios sucessivos desde que começa a falar. Tais estágios correspondem a um processo de descentração, a externalização de si mesmo para se tomar como um objeto no mundo. Piaget em toda sua obra estuda como se processa este desenvolvimento em momentos tão cruciais da vida. Passa-se a seguir a identificar algumas das características que estudou, no que diz respeito à formação dos valores humanos.

3.3.3.1 Estágio 3 - Surgimento dos sistemas de valores

Nos primeiros lances de suas vidas, os bebês valem-se de estruturas hereditárias a partir das quais começam a construir suas próprias estruturas mentais com base na experiência de vida, na sua ação diante do mundo e nas respostas que obtêm.

No início da vida, não existe ainda uma diferenciação entre o eu e o mundo exterior. As impressões vividas e percebidas não estão ainda relacionadas nem à consciência pessoal, sentida como um eu, nem aos objetos concebidos como exteriores. Estes são dados como em um bloco coeso, como que expostos num mesmo plano. Nem interno, nem externo, mas um meio caminho entre os dois pólos. Tudo o que é percebido é centralizado sobre a própria atividade, o eu está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo e, à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva, o mundo exterior vai se objetivando.

Piaget (1964 / 2004) apresenta como acontece este processo de descentração nesta fase da vida. Os primeiros comportamentos adquiridos são reflexos que se diferenciam em função das experiências de vida. Estes apresentam dois aspectos principais: são passivos (envolvendo o condicionamento) e são ativos (consistindo nas reações circulares; por exemplo, os bebês repetem ativamente os resultados que obtiveram por acaso).

Nas reações circulares, os bebês não se contentam só em reproduzir os movimentos e os gestos que conduziram a um resultado interessante, eles os variam, intencionalmente, para estudar os resultados destes, exploram e experimentam para ver. Seus esquemas de ação tornam-se então suscetíveis de se coordenarem entre si (por assimilação recíproca), de

maneira que uns determinam um objetivo para a ação total e outros lhes servem de meios. A representação das coisas se transforma tanto que inverte a posição do sujeito em relação a elas. Suas ações se tornam aptas para serem repetidas e generalizadas a novas situações.

Piaget (1964 / 2004) então considera que, em termos cognitivos, a inteligência sai de um egocentrismo inconsciente e radical para se situar num universo prático e pouco reflexivo. As situações e objetos provocam uma diferenciação progressiva da percepção e, do ponto de vista afetivo, sentimentos tipo: prazer, dor, sensação agradável e desagradável e outros, vão se tornando apegados às percepções. Para Piaget (1964 / 2004), não há separação entre sentimentos e pensamentos, estes são dois aspectos complementares de toda a conduta humana. Os estados afetivos equivalem aos estados perceptivos.

Os sentimentos ligados às atividades se diferenciam e se multiplicam. Os sentimentos elementares de alegria e de tristeza, de sucesso e de fracasso, etc., são experimentados em função da objetivação das coisas e das pessoas, fazendo surgir assim os sentimentos interindividuais.

3.3.3.1.a)

Os valores na ação

Até aos dois anos de idade, mais ou menos, os bebês vivem o estágio que Piaget, em várias de suas obras (PIAGET, 1964 / 2004; 1981, 1962; 1963, por exemplo) chama de estágio sensório motor. No final deste estágio, os bebês já são capazes de distinguir objetos externos e já têm uma noção clara de si mesmos. As regulações energéticas de seu comportamento já indicam a intencionalidade e a diferenciação entre meios e fins.

Surge, então, na última etapa do estágio sensório-motor, no qual os bebês se tornam detentores de um conhecimento prático (não palavras e conceitos, mas percepções e movimentos organizados em esquemas de ação) um *sistema de valores*.

O sistema de valores tem a ver com a finalidade da ação e a determinação da energia que é empregada na ação. Este sistema é função não só da ação atual, mas também dos

comportamentos anteriores. Ocorre, então, no funcionamento deste sistema, a valorização das ações e das pessoas e esta valorização se verifica em face à ação do sujeito. Os valores atuam nas ações primárias desde que começa o relacionamento com o mundo exterior.

É assim que Piaget (1981) considera o sistema dos valores hierarquizados, que surge neste período do desenvolvimento humano, como ligado à ação do sujeito no mundo; determinando a qualidade da ação atual com base na experiência passada e relacionando-se com o interesse imediato e intrapessoal. Os valores estão ligados ao sistema regulador de energia, funcionando como avaliadores da qualidade da ação própria do sujeito ou de seus efeitos.

Segundo a concepção deste autor, os valores traduzem as trocas afetivas com o mundo externo (pessoas e objetos). Partem de um conjunto de sentimentos, com base em experiências anteriores, e determinam a finalidade da ação através do interesse. No estágio ao qual ora se faz referência, a finalidade da ação e os relacionamentos interpessoais que emergem da imitação, são determinados pelos sentimentos de confiança, de dúvida, de inferioridade e superioridade, de gostar (simpatia) ou não gostar (antipatia), todos baseados em ações anteriores. Muitos destes dando origem aos sentimentos morais.

Como exemplo, Piaget (1981) refere-se à atividade de aprender a andar. A falha ou o sucesso podem ser vistos como influenciando o interesse e o esforço na tarefa, o que indica que uma espécie de auto-avaliação está acontecendo. Tal auto-avaliação gera sentimentos de dúvida ou de confiança em si mesmo e, em breve, fazem surgir sentimentos de superioridade e de inferioridade (auto-estima, auto-conceito). A auto-avaliação favorece assim a finalidade da ação mais apropriada, processo que se estende aos relacionamentos interpessoais, iniciando assim uma escala de valores.

Os valores têm um papel diferenciado nas ações primárias e se tornam evidentes no momento em que o sujeito começa a se relacionar com o mundo externo, reafirma Piaget (1981). No presente estágio três, a distinção entre valores e reguladores de energia só está iniciando. Os sistemas de valores vão se organizando aos poucos, vão se tornando mais estáveis do que os sistemas reguladores de energia. Estes dois sistemas são ligados pelo mecanismo do interesse.

(a) As idéias de Claparède

Piaget (1981) parte das idéias de Claparède para explicar a inserção do interesse e das necessidades no sistema de valores. O interesse liga-se às necessidades do sujeito, as quais são compostas pelas estruturas orgânicas que visam satisfazê-las e pelo o objeto externo que a satisfaz. Necessidades seriam então manifestações de desequilíbrios, enquanto que sua satisfação é um re-equilíbrio.

O equilíbrio tem a ver com compensações antes do fato ou regulações antecipatórias. Para Claparède (segundo PIAGET, 1981), muitas necessidades aparecem antes do desequilíbrio físico, como o sono, por exemplo. Mais ainda, as necessidades orgânicas seriam diferentes das necessidades derivadas, sendo que ambas estão ligadas a uma estrutura orgânica cujo funcionamento cria novas estruturas para responder a certos desequilíbrios.

Existe uma troca dialética constante entre as necessidades e as funções, resultando nas leis do interesse propostas por Claparède, quais sejam: todo comportamento é ditado por um interesse e, ao mesmo tempo, vários interesses podem estar em jogo. O organismo age conforme o interesse mais imediato e o mesmo objeto pode ser usado diferentemente de acordo com o interesse do momento. Pode-se até distinguir ritmos de interesses.

Claparède estabelece duas características do interesse: (i) seu aspecto de regulação, o interesse sendo um dínamo gerador da ação, os objetos de interesse liberando energia e os que não interessam inibindo seu gasto e (ii) seu aspecto de relação com a finalidade da ação, a escolha de objetos correspondendo à satisfação desejada.

Buscando estas idéias de Claparède, Piaget (1981) estabelece a existência de dois sistemas que têm a ver com o interesse. O primeiro correspondendo à intensidade do interesse ou seu aspecto quantitativo, envolvendo a regulação de energia ou força e o segundo atinente aos *valores* determinando como vão ser distribuídos os meios e os fins. Assim, Piaget (1981) mostra esquematicamente o papel do interesse no desenvolvimento dos valores, no início da vida. Primeiro há uma ligação com as necessidades orgânicas fundamentais; progressivamente, os interesses vão se entrelaçando na formação de sistemas complexos até se intelectualizarem e se tornarem uma escala de valores.

3.3.3.1.b) Comentário sobre o terceiro estágio

Estas noções apresentadas por Piaget quanto à ligação dos valores com as necessidades e o interesse, descritas logo acima, correspondem à uma mesma elaboração apresentada por Rokeach, que foi aceita por Schwartz e criticada por Gouveia. Qual seja, a idéia de que valores são transformações das necessidades. Piaget não só aceita tal idéia como tenta explicar como se daria tal transformação.

Especificamente, tratando da origem dos valores humanos no último estágio do período sensório-motor, quando a criança esta prestes a iniciar seu período de trocas interindividuais e de socialização de uma maneira geral, Piaget apontou que os valores: (i) formam um sistema que determina a energia empregada na ação, a qual é extraída das ações atuais e passadas. O sistema de valores vai então tornando-se cada vez mais específico e mais estável; (ii) enriquecem a ação, por se constituir em uma força e porque os objetos e pessoas valorizados transformam-se em novos objetivos para o sujeito; (iii) são atribuídos a ações e às outras pessoas, deixando entrever seu papel futuro no desenvolvimento dos sentimentos e (iv) começam a se conservar para além de comportamentos determinados pelo interesse imediato do sujeito e definem, eventualmente, normas de ação.

Em resumo, as características do desenvolvimento mental próprias deste estágio são: a diferenciação entre meios e fins, as regulações energéticas intencionais dos comportamentos sensório-motor e o início da hierarquização dos valores.

Os bebês neste início da vida, partem de uma situação em que se poderia dizer que são um com o mundo para se descentrarem. No processo de descentração, começam a sair desta situação de unidade com o seu meio ambiente para a percepção do mundo como sendo algo fora de si mesmo, objetivado-o. Ao mesmo tempo, iniciam a construção de si mesmos como um eu próprio, como uma pessoa ou como objeto entre outros neste mundo. Enquanto centro do universo, o estado mental da pessoa é totalmente egocêntrico, não lhe ocorrem perspectivas diferenciadas.

Em muitas de suas obras, Piaget explica, através da descrição do desenvolvimento mental em estágios seqüenciados, como se verifica este processo de descentração. Pode-se observar como se verifica a inclusão, no processamento mental, da capacidade de observar e depois julgar, interpretar, representar e outras formas de funcionamento mental, sob variados pontos de vista.

Passa-se a seguir a acompanhar como este autor se propõe a explicar a passagem do estágio três para o quatro, quando os valores deixam de ser intra-individuais e envolvidos na ação para atender a interesses próprios, para se integrarem em ações recíprocas e desinteressadas.

3.3.3.2 Estágio 4 – A conservação dos valores

O quarto estágio, na tipologia apresentada no Quadro 3.2, envolve crianças que estão, aproximadamente, entre 2 e 7 anos de idade. Características marcantes diferenciam as crianças neste estágio com relação às do estágio anterior; segue-se um resumo de como Piaget (1981; 1964 / 2006) as estuda.

A cognição é marcada pelo início da função simbólica, da linguagem e da representação. As crianças tornam-se capazes de evocar situações ausentes, com significantes arbitrários. O jogo simbólico remete a representações internalizadas (imagens mentais e linguagem) permitindo o desligamento da percepção imediata e estendendo a adaptação inteligente. A inteligência é capaz de ligar o passado e o futuro, o perto e o longe. O pensamento torna-se socializado.

De uma forma esquemática, observa-se como Piaget (1964 / 2004) estabelece três conseqüências essenciais do desenvolvimento mental nesta fase: (1) surge a possibilidade de troca com outros indivíduos, conduzindo à socialização da ação; (2) ocorre uma interiorização da palavra, constituindo o pensamento propriamente dito, baseado na linguagem interior e no sistema de signos e (3) se realiza a interiorização da ação, que passa de perceptiva e motora para ser reconstituída no plano intuitivo das imagens e das experiências mentais.

Afetivamente, ocorre o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais, nas suas formas mais simples, o gostar e o não gostar de alguém. A criança passa da regulação interna para a regulação interpessoal. Acontece uma organização da afetividade interior, os sentimentos tornam-se mais estáveis e mais duráveis, permanecendo além do objeto ou da causa que os excitou. Aparecem os sentimentos morais, organizados em escalas normativas de valores.

Assim, Piaget (1964 / 2004) esquematiza as novidades afetivas do estágio quatro como sendo o desenvolvimento de: (i) sentimentos interindividuais (afeições, simpatias, antipatias, respeito, etc.); (ii) sentimentos morais intuitivos (baseados nas relações com os adultos) e (iii) um aspecto mais elementar das regularizações de interesses e *valores*, ligados ao pensamento intuitivo em geral.

No terceiro estágio, os valores são reais ou atuais, correspondem a afetos perceptuais. Não há lembrança dos sentimentos entre uma situação e outra. No estágio quatro, valores

virtuais são acrescentados aos já existentes, os sentimentos, as lacunas e as necessidades permanecem e podem ser recriados.

Piaget (1981) assinala que no estágio quatro aparece um *conhecimento afetivo*, que é semelhante ao cognitivo. O conhecimento afetivo introduz a reciprocidade de atitudes e a conservação dos sentimentos. Contudo, considera este autor, os sentimentos não são ainda normativos, não existe uma completa reciprocidade. Sentimentos normativos são o equivalente da regulação intelectual, vêm da habilidade em conservar e recriar a experiência pela representação.

A representação e a linguagem permitem que os sentimentos adquiram mais estabilidade e duração, tornando-os menos ligados ao interesse imediato. A representação do afeto leva a habilidade em conservar os sentimentos, fazendo surgir assim os sentimentos morais e interpessoais.

3.3.3.2.a)

Os sentimentos interpessoais

O conhecimento afetivo introduz uma reciprocidade de atitudes orientadas para a conservação. Piaget (1981) explica que o gostar de alguém implica uma reciprocidade de atitudes e de *valores* e a construção de esquemas interpessoais da troca afetiva. As idéias morais surgem dos sentimentos de boa vontade para com aqueles que foram causa de alguma forma de prazer. São sentimentos interpessoais, os quais pressupõem que a hierarquia de valores dos parceiros sejam comparáveis e que as trocas entre eles sejam equivalentes.

Para facilitar a compreensão Piaget (1981) propõe o seguinte esquema:

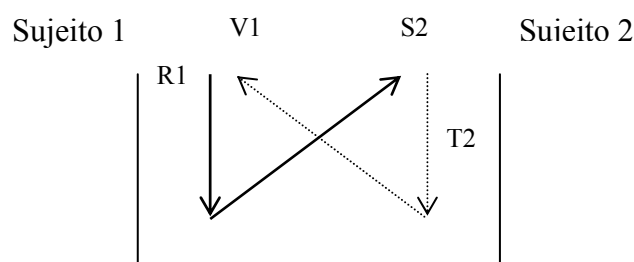


Figura 3.1: Esquema das relações interpessoais (reproduzido de PIAGET, 1981)

Onde,

S1 = um agente que por seus atos, palavras, etc, exerce uma ação em S2;

R1 = o gasto negativo para S1 que é apreciado por S2;

S2 = a satisfação que o sujeito S2 sente, correspondente a R1;

T2 = o débito com relação a S1, sentido por S2;

V1 = o valor que S2 dá a S1, através da reciprocidade.

Por causa da reciprocidade, S2 vai dar um *valor* a S1 (manifestado com um sentimento de bondade, quando positivo). Se S2 é um grupo, S1 adquire crédito social, prestígio ou boa reputação.

Os sentimentos interpessoais positivos pressupõem que as hierarquias de valores dos parceiros sejam comparáveis e a troca entre eles seja igual. Pode-se dar mais do que se recebe e pode-se dar sem receber; os valores virtuais podem levar à ingratidão e à usura. Em qualquer destes casos, quer as trocas interpessoais causem uma valorização ou uma desvalorização são sempre consideradas como uma questão de atitudes recíprocas.

Dentre os sentimentos interpessoais, que agora se conservam e se tornam normativos, desenvolvem-se as idéias morais. Para colocar suas idéias, Piaget (1981) recorre à teoria de Freud. Segundo este último, uma das principais fontes dos sentimentos morais encontra-se nos afetos ocorrendo dentro da família; os quais são depois transferidos para outros relacionamentos fora desta, pelo resto da vida. Para Freud os sentimentos se conservariam como tal. O mesmo sentimento poderia estar presente, sumir e reaparecer; passariam da consciência para a inconsciência e vice versa sem modificar-se.

Piaget (1981) propõe uma teoria alternativa. Os sentimentos são, na realidade, reconstruídos, não se conservam como tal. A conservação do sentimento fica então por conta da construção de um certo esquema de interação com outras pessoas. Assim, os sentimentos aparecem e desaparecem, oscilam em intensidade, não porque afundam e emergem do

inconsciente, mas porque são criados, se dissipam e se recriam. Os sentimentos seriam então construídos e reconstruídos em cada situação. Verifique-se algo mais sobre tais esquemas.

(a) Os esquemas afetivos

Para Piaget (1981), não existem dois tipos de esquemas: afetivos e cognitivos. O que existe são esquemas que têm a ver com pessoas e com objetos, ambos sendo ao mesmo tempo afetivos e cognitivos.

Os esquemas que têm a ver com objetos referem-se a modos de reação, que podem ser repetidos e generalizados, são um instrumento de generalização ou de aplicabilidade a diferentes situações. Os esquemas pré-conceituais são intermediários entre o individual e o genérico. O ato de sugar, para o bebê rapidamente se aplica a quase todos os objetos. Os esquemas conceituais têm um grau de generalização maior do que os pré-conceituais. Piaget oferece como exemplo, a classificação, operação da lógica concreta, que se aplica a qualquer objeto que tenha certas propriedades que sejam comuns a outros membros da classe.

O mesmo ocorre com esquemas de reação que têm a ver com pessoas. Os esquemas interpessoais fazem a pessoa reagir de uma forma mais ou menos constante na ocorrência de situações análogas, com diferentes pessoas. Tais esquemas se iniciam com as reações das crianças a seus pais. Piaget (1981) assevera que a esquematização destas reações, que são afetivas e cognitivas, vão formar o caráter das crianças.

O superego é o protótipo das relações interpessoais. Para Freud, o superego é a internalização da personalidade dos pais como resultado da censura, da repressão e da autopunição. Para Piaget (1981), o superego não pode ser reduzido apenas à imagem dos pais. Tratar-se-ia, em vez disto, de um esquema que reproduz (e portanto, generaliza) as reações que se produziram em situações que foram vividas no passado. O que alguém experimenta ou o que faz a qualquer momento na vida, é produto de uma assimilação continuada das

situações correntes àquelas experimentadas no passado e vice-versa. Piaget (1981) considera, então que o superego é de fato um padrão de reações e não um reservatório de memórias.

3.3.3.2.b)

A origem das idéias morais

O desenvolvimento dos sentimentos morais é assim uma instância particular na construção dos esquemas afetivos. Dois sentimentos são evidenciados por Piaget (1981) no estágio quatro, a obediência e o respeito.

(a) Obediência e Respeito

Por que as crianças obedecem aos pais?

Uma idéia conhecida é a de que as crianças obedecem devido a existência simultânea de afeição e medo, de respeito. Piaget (1981) diz que esta explicação não é suficiente e vai buscar idéias de outros autores. Por exemplo, Baldwin diria que a origem dos sentimentos morais está nos relacionamentos interpessoais. A consciência de si mesmo, cita Piaget, origina-se na consciência da similaridade com os outros, expressa e manifesta pela imitação de gestos. A criança descobre a individualidade dos pais pela imitação e isto a leva a construir um *self* ideal que vai além dela mesma; os pais são modelos que procuram copiar e se igualar. Este *self* ideal equivale ao superego na explicação da obediência.

Piaget (1981) concorda com a aceitação de que existe um papel de submissão por parte da criança (devido à coação espiritual exercida pelos pais), mas pergunta, de onde vem o sentimento de obrigação? Desta vez, este autor, extrapolando as idéias de Kant e de Durkheim, vai buscar as assertivas de Bovet. Assim, concorda com a existência de condições suficientes e necessárias para a ocorrência do sentimento de obediência. Estas seriam: - um parceiro tem que dar instruções ou ordens, que teriam prazo de expiração indefinido e que seriam válidas em todas as situações (Por exemplo: não mentir) e - a ordem tem que ser aceita,

Estas duas condições são contingências para que o sentimento especial que mistura afeição e medo, chamado por Bovet (citado por PIAGET, 1981) de respeito, apareça. A criança, assim, só adquiriria respeito pela lei através do respeito pela outra pessoa e não o contrário. O respeito pela pessoa não é a consequência, mas a condição preliminar para a lei moral.

Um dos fatores considerado como originando os sentimentos morais, estudado por Bovet (citado por PIAGET, 1981), é o hábito. Segundo Bovet, bons hábitos não se desenvolveriam automaticamente, mas só através da educação, pelo exemplo, pelo relacionamento interpessoal. O dever, então, não seria uma soma de hábitos, os quais não conduziriam à obrigação. Baldwin (citado por PIAGET, 1981) diria que se trata de um hábito especial cujo efeito principal seria o de fazer lutar contra outros hábitos.

(b) Outras fontes de sentimentos morais

Outras fontes de sentimentos morais seriam decisões ou ordens que as pessoas se dão a si mesmas e sofrem por não cumpri-las. Segundo Bovet (citado por PIAGET, 1981), tais resoluções são replicações de esquemas interpessoais.

Piaget (1981) refutou a idéia de Durkheim, segundo a qual as crianças obedecem porque os pais representam uma autoridade social, exercem o constrangimento social. Bovet (citado por PIAGET, 1981), refuta esta idéia argumentando que as crianças aceitam as regras que se lhes são impostas, mesmo que estas não sejam seguidas pelos adultos. O sentimento de obrigação estaria então ligado ao sentimento interpessoal de respeito.

Entretanto, Piaget (1981) replica que tal sentimento de obrigação não explica a evolução dos sentimentos morais, mas apenas a moralidade heterônoma da obediência. Outras fontes de dever seriam a maneira como se desenvolveriam num período posterior o sentimento de dever e a retidão moral.

O respeito unilateral caracterizaria a moralidade da obediência. Piaget (1981) assevera que este tal respeito revela os primeiros sentimentos que tem a ver com o que é necessário, o

normativo, em contraposição ao que é só desejável ou preferível ou semi-normativo. Os sentimentos normativos referem-se à moral autônoma e ao respeito mútuo. Os sentimentos semi-normativos existem neste período pré-operacional, preparando o caminho para o estabelecimento de normas morais.

(c) Responsabilidade

A norma moral é generalizável a situações análogas e não só a situações idênticas; permanece além da situação e da condição que a provocou e está ligada a sentimentos de autonomia. Portanto, estas normas não se aplicam às crianças entre 2 e 7 anos de idade, pois no estágio três, em que provavelmente se encontram, as normas valem para situações particulares (por exemplo, mentir para os pais é diferente de mentir para os amigos) e para quem obedece (não haveria autonomia para julgar o que é bom ou mal como se ajustando ou não à regra).

Voltando ao esquema da Figura 3.1, Piaget (1981) explica como acontece a troca internalizada que é a base do realismo moral, no qual a norma ou a ordem, embora internalizada, é experimentada como externa ao indivíduo, existente em si mesma. Assim tem-se que :

S1 = autoridade que dá ordem;

S2 = aquele que recebe a ordem;

R1 = ato da autoridade dando instrução;

S2 = satisfação *sui generis* que S2 tira em fazer algo para S1 (respeito);

T2 = débito que S2 sente como obrigação para obedecer, $T2 = f(R1; S2)$;

V1 = sentido ou significado de um valor moral.

Piaget exemplifica o realismo moral com o caso de uma (pobre!) menina a quem se faz tomar toda manhã uma xícara de chocolate, que ela detesta. Esta protesta contra a obrigação, mas aceita. Um dia, para agrada-la, a obrigação é suspensa. A menina, então, contesta a suspensão e se recusa a tal.

O realismo moral é caracterizado pela noção de responsabilidade. Esta sendo definida em termos de o que é para ser penalizado; remetendo então ao que se poderia chamar de duas espécies de responsabilidade: (i) a responsabilidade *objetiva*, na qual a seriedade da transgressão é função do resultado material de uma ação e não da intenção do agente e a (ii) responsabilidade *subjativa*, que se refere apenas à intenção. Quanto mais se desenvolve a autonomia, mais aumenta a responsabilidade subjativa. Um processo evolutivo pode ser visto como uma passagem do realismo moral para a moral autônoma.

3.3.3.2.c)

Os valores interpessoais

A conduta, segundo Piaget (1964 / 2004), é detentora de dois elementos básicos: (i) a motivação, objetivo ou finalidade, associada a um mecanismo energético, que vem da afetividade e (ii) as técnicas ou métodos para se chegar a um fim (com ajustamentos dos meios empregados) um aspecto da cognição sensório-motora ou racional.

Acrescenta ainda que, os objetivos dependem de todo o campo afetivo e mudarão conforme os meios intelectuais disponíveis para o sujeito, incluindo assim, portanto, também elementos cognitivos. Os meios, por sua vez, não são puramente cognitivos; a técnica requer coordenação e regulação, mas pressupõe também uma energia de origem afetiva

Os valores estão associados ao mecanismo do interesse, que é o prolongamento das necessidades⁹. Um objeto torna-se interessante ao corresponder a uma necessidade. O interesse, segundo Piaget (1964 / 2004), é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Incorporar um objeto à atividade do sujeito (ou ao eu) é o interesse em seu sentido mais direto (inter-esse), iniciando com a vida psíquica, desempenhando um papel no desenvolvimento do pensamento intuitivo.

No transcurso do desenvolvimento, os interesses se multiplicam e se diferenciam. Ocorre então uma dissociação progressiva entre os mecanismos energéticos (que são os

⁹ Ver a questão do prolongamento das necessidades como origens dos valores nas teorias da psicologia social descritas na primeira parte deste trabalho.

interesses em si) e os *valores* produzidos pelo interesse; entre o sistema regulador de energia e os sistema de valores.

O interesse como regulador de energia mobiliza reservas internas de força. Para servir de exemplo, Piaget refere-se à facilidade e menor esforço exigido por um trabalho que interessa; um tal tipo de trabalho faz aumentar o rendimento dos alunos. O interesse como *sistema de valores* diferencia-se no decurso do desenvolvimento mental, determinando finalidades cada vez mais complexas para a ação.

Segundo Piaget (1964 / 2004), os valores dependem de um outro sistema de regulações que teria as seguintes funções: (i) comandar as regulações interiores sem delas depender diretamente; (ii) tender a assegurar ou restabelecer o equilíbrio do eu e (iii) completar sem cessar a atividade, pela incorporação de novas forças ou de novos elementos exteriores.

Piaget (1964 / 2004) cita atividades práticas e objetos que interessam às crianças da primeira infância, por exemplo: palavras, desenhos, imagens, ritmos, exercícios físicos, etc. Assevera que a realidade adquire valor para o sujeito na medida de suas necessidades. Estas dependem do equilíbrio mental momentâneo e das novas incorporações necessárias à sua manutenção.

Os interesses são valores relativos à própria atividade. Ligam-se a sentimentos de auto avaliação. Todos os sucessos e fracassos da atividade se registram em uma espécie de escala permanente de valores. Os primeiros elevam as pretensões do sujeito quanto a ações futuras e os segundos abaixam-nas.

Um sistema de múltiplos valores vai condicionando as relações afetivas interindividuais. A troca de valores, que se torna cada vez mais rica, faz nascer os sentimentos espontâneos de pessoa para pessoa. Piaget (1964 / 2004) refere-se a um jogo sutil de simpatias

e antipatias que completa e diferencia, indefinidamente, os sentimentos elementares do estágio anterior.

3.3.3.2.d)

Comentário sobre o quarto estágio

Em resumo, o estágio quatro apresentou um resumo de como Piaget demonstra as modificações qualitativas que acontecem quando se desenvolve a representação mental nas crianças, manifestando-se em signos coletivos, na linguagem. Esta nova capacidade, que vem sendo desenvolvida progressivamente desde que se nasce, possibilita, na fase em estudo, uma espécie de conhecimento afetivo, pela conservação dos sentimentos e das necessidades. Permite também que se construam padrões de trocas interpessoais e a conservação de sistemas semi normativos, criando valores.

Neste estágio, Piaget mostra o desenvolvimento dos valores funcionando como codificadores de meios e fins, numa íntima relação entre as condutas humanas e os processos mentais. Assim, os valores atuam como motivadores do comportamento; transformam as necessidades provocando os interesses e a valorização dos objetivos e dos meios de consegui-los. Os interesses, que são ao mesmo tempo cognitivos e afetivos, dissociam-se do chamado sistema energético, continuando a se diferenciar e a se integrar ao longo das experiências de vida. Da mesma forma, num desenvolvimento paralelo ao cognitivo, os sentimentos vão se tornando mais estáveis e interpessoais. Abalizam os sentimentos morais e a escala de valores permanente que se constituirá depois.

Vale frisar uma importante conclusão de Piaget (1964 / 2004) a respeito da relação entre adultos e crianças, nesta fase do estágio quatro: a coação espiritual e material exercida pelo adulto sobre a criança aumenta o seu egocentrismo, dificulta a coordenação de esquemas e o crescimento intelectual. O egocentrismo é a contrapartida da descentração.

A consciência de si mesmo e a consciência sobre os outros é construída correlativamente, simultaneamente. Depois dos oito anos de idade, as transformações qualitativas das estruturas mentais definem um novo patamar.

3.3.3.3 Estágio 5 – O desenvolvimento dos valores

As crianças e pré-adolescentes que se encontram no estágio cinco estão numa faixa etária que vai de, aproximadamente, oito até onze ou doze anos de idade. Em termos cognitivos, já são capazes de fazer operações, as quais Piaget (1981) define como um sistema internalizado de ações que são completamente reversíveis. Na afetividade, os sentimentos se tornam mais estáveis, muitos destes adquirindo as propriedades de serem normativos e também reversíveis. Conseguem coordenar suas ações e seus pontos de vista com os dos outros – dissociando-os e coordenando-os, tornando-se capazes de cooperar. Começam a se liberar do egocentrismo social e intelectual.

3.3.3.3.a)

As operações mentais

Operação é uma ação como reunir e deslocar, entre outras, cuja origem é sempre motora, perceptiva ou intuitiva. Assim, para Piaget (1981), antes de se tornar uma operação, uma ação é primeiro um esquema sensório-motor, e depois as experiências afetivas ou mentais intuitivas. Para as crianças entre dois e sete anos de idade, as operações correspondem à intuição, que é uma forma superior de equilíbrio do pensamento na primeira infância.

Piaget (1964 / 2004), considera que a intuição se torna operação quando constitui um sistema de conjunto que seja passível de composição e de revisão. Isto significa que duas ações do mesmo gênero compõem uma terceira de igual gênero e tais ações podem ser invertidas. Somar é uma operação porque: primeiro, trata-se de diversas reuniões sucessivas equivalendo a uma só reunião e, segundo, tais reuniões podem ser invertidas pela dissociação ou subtração.

Aos sete anos de idade, uma série destes sistemas de conjuntos já se constituiu, para a criança. As operações podem ser: lógicas (sistema de conceitos, classes ou relações); aritméticas (adição, multiplicação, etc. mais seus inversos); temporais (seriação dos acontecimentos); mecânicas, físicas, e outras.

O pensamento só se torna lógico, afirma Piaget (1964 / 2004), através da organização de sistemas de operações que obedecem às leis dos conjuntos, quais sejam: (i) a composição (duas operações se compõem formando uma operação de conjunto, $1 + 1 = 2$); (ii) a reversibilidade (toda operação pode ser invertida, 1 e $(- 1)$); (iii) operações nulas ou idênticas, o que é igual à operação direta mais a operação inversa, $1 - 1 = 0$ e (iv) as operações podem associar-se entre si de variadas formas constituindo grupos.

O agrupamento é uma noção mais elementar e mais geral do que a de grupo. Num sistema, as noções e relações não se podem constituir isoladamente, mas como uma organização de conjunto. Ou seja, todos os elementos são solidários e se equilibram entre si

O conceito ou classe lógica (reunião de indivíduos) se constrói no interior de uma classificação de conjunto, representando uma parte deste. Piaget (1964 / 2004), explica que sistemas de conjuntos se formam no pensamento em conexão com a reversibilidade precisa das operações. A reversibilidade leva a uma estrutura definida e acabada.

A reversibilidade ocorre quando as ações em um sistema são arranjadas em pares inversos. Qual seja, para cada ação, no sistema, existe uma outra ação que a reverte e as duas ações executadas em seqüência leva ao ponto inicial. Significa que os elementos do sistema são invariantes (conceitos, relações, etc), não mudam de um momento para outro.

Estruturas mentais são sistemas operacionais. A reversibilidade de suas transformações e a invariância de seus elementos conduzem à conservação do sistema, como uma totalidade, em seu funcionamento. Segundo Piaget (1981), a conservação é o identificador das operações mentais.

Uma estrutura de assimilação mental de ordem operatória é um equilíbrio para a mente. A reversibilidade traduz o equilíbrio permanente entre a assimilação das coisas pela mente e a acomodação da mente às coisas. O equilíbrio mental é um estado de coerência e de

não contradição (o que equivale à cooperação no plano social), subordina o eu às leis de reciprocidade.

3.3.3.3.b)

A afetividade

Do ponto de vista da afetividade, pode-se observar o desenvolvimento dos valores de uma maneira esquemática; ter-se-ia este desenvolvimento se processando da seguinte forma:

- primeiro, observa-se os valores ligados aos acontecimentos do momento, ao interesse imediato;
- até que, com a linguagem, inicia-se a fase de socialização, os sentimentos vão tendendo para o equilíbrio;
- chegando ao estágio quatro, os valores começam a se conservar, a permanecer entre situações sucessivas e são aplicados aos relacionamentos interpessoais;
- no quinto estágio, estes vão, progressivamente, coordenando-se para, finalmente,
- no sexto estágio, já como sentimentos morais ou de efeitos normativos, constituírem-se em sistemas reversíveis, paralelos aos da cognição.

As características marcantes do quinto estágio são: - a conservação dos sentimentos; - o nascimento da vontade própria; - a reversibilidade da vida afetiva com os sentimentos morais autônomos (justiça e respeito mútuo, por exemplo).

3.3.3.3.c)

A Lógica dos Sentimentos

A conservação dos valores implica em uma lógica dos sentimentos. Piaget (1981) tenta explicar o aparente paradoxo de ter-se paixões¹⁰ raciocinadas logicamente. Mostra que, num primeiro momento, é aceitável pensar que a afetividade desvia os pensamentos racionais, cria paralogismos, não forma sistemas coerentes. É preciso que se considere que os termos usados num argumento devem ser invariáveis, de maneira a que possam ser comparados. Piaget concorda que se os sentimentos são variáveis, não podem ser comparados uns com os

10

Piaget não utiliza o termo *paixão*. Este foi utilizado presentemente para destacar a incongruência de se atribuir uma sistematicidade aos sentimentos.

outros, pois estarão sempre se modificando. Posto desta maneira, uma lógica dos sentimentos seria uma contradição.

Contudo, Piaget (1981) chama a atenção para o fato de que estes argumentos só são válidos quando se está tratando de sentimentos intraindividuais ou interpessoais espontâneos, pois estes são inerentemente variáveis. Todavia, não se aplicariam a sentimentos que começam a ser conservados ou que já se conservam. Se se aceita que não há lógica em sentimentos que não continuam de uma situação para outra, isto não significa que não exista uma lógica dos sentimentos.

Piaget (1981), então, assinala a questão da influência do social sobre a formação das estruturas mentais. A vida social, afirma com propriedade, requer que os pensamentos tenham uma certa permanência. Portanto, a vida mental não pode se apresentar em termos de símbolos pessoais, exige significantes universais, sinais lingüísticos, portanto. A vida social solicita uniformidade e consistência de expressão, e tal fato repercute no desenvolvimento intelectual das estruturas e no domínio afetivo¹¹.

Como exemplo, o autor aponta o sentimento de gostar de alguém. Variadas formas podem entrar em jogo: - seria um sentimento espontâneo e ligado a uma situação, ou seja, algo que varia; - tornar-se-ia um sentimento mais durável e confiável, traduzindo uma quase-obrigação ou - um ato de vontade o transformaria em gratidão. Assim o ato de gostar de alguém pode se tornar estável pela conservação de valores e pela obrigação moral autônoma.

3.3.3.3.d)

Novos sentimentos morais

Piaget (1981) aponta para outros sentimentos que se desenvolvem e chegam a formar um sistema de valores estável e coerente: Justiça, Honradez e Honestidade. Uma lógica dos sentimentos seria então possível para estes sentimentos que se desenvolvem, a partir dos afetos intuitivos, transformando-se depois em estruturas afetivas.

¹¹ Modelos de cognição indicam formas pelas quais o pensamento pode ser influenciado pelas variações culturais em aspectos lingüísticos tais como o léxico, a sintaxe e a semântica. Ver Hunt e Agnoli, 1991.

Até aos sete anos de idade, os primeiros sentimentos morais estão associados ao respeito unilateral, o qual estabelece a formação de uma moral de obediência ou o que Piaget (1964 / 2004; 1932 / 1973) chama de moral heterônoma. Mais ou menos a partir dos sete anos, o respeito se torna mútuo, porque os indivíduos se atribuem reciprocamente um valor pessoal equivalente, não valorizando apenas uma ou outra ação específica. Surge então a possibilidade de cooperação.

Assim, em termos de desenvolvimento continuado, o respeito unilateral leva ao respeito mútuo, no qual se reconhece relacionamentos tais como uma amizade fundada na estima e a colaboração sem autoridade. Num estudo feito por Piaget (1932 / 1973) sobre as regras do jogo (sobre o qual se fará maior referência mais adiante neste trabalho), observa-se que enquanto para os indivíduos que têm menos de sete anos de idade estas regras são eternas e não provêm de crianças, para os maiores de sete anos, as regras são a expressão de uma vontade, de um acordo ou de um contrato. O respeito não advém mais de uma vontade exterior, mas é o resultado de um acordo explícito ou tácito.

O próprio eu está comprometido, de modo autônomo, com os acordos feitos, gerando sentimentos novos. Na honestidade, como a exclusão de trapagens, e da mentira, enganar aos amigos torna-se mais grave do que enganar aos adultos.

Para os menores de sete anos, a obediência é mais importante do que a justiça: o que é imposto é justo. Aham justas punições severas, não enfatizam a intenção. Os maiores de sete anos podem se tornar convictos da justiça distributiva, da igualdade estrita, da retribuição, levando mais em conta as intenções e as circunstâncias do que a objetividade das ações.

Durante uma experiência de vida, exemplifica Piaget (1964 / 2004), uma criança pode sofrer uma injustiça (às vezes involuntária) e começar a dissociar justiça de submissão. O sentimento de justiça então se desenvolve na cooperação entre as crianças e no respeito mútuo.

Trata-se, assim, de uma nova organização dos valores morais, cuja principal característica é a autonomia relativa da consciência moral. A moral da cooperação é mais importante do que a da submissão (sentimento moral intuitivo), implica a lógica dos valores ou o que Piaget (1964 / 2004) se refere como sendo uma moral do pensamento.

Este autor define assim um sistema racional de valores, o qual inclui: a honestidade, o sentido de justiça e a reciprocidade. São valores grupados, segundo uma escala e não sobre relações objetivas. A moral seria então um grupamento lógico e uma coordenação de valores.

Ao argumento de que os sentimentos morais, embora normativos seriam menos universais, estáveis e coercivos do que as regras operacionais, Piaget contra-argumenta afirmando que a diferença entre a lógica e as normas morais é apenas uma questão de grau e não de natureza. O pensamento comum seria tão afeito às normas operacionais quanto o comportamento cotidiano às normas morais. Pode-se afirmar, entretanto, que a integridade entre pensamento e comportamento é determinada pela força de vontade.

3.3.3.3.e) Sentimentos autônomos

No estágio cinco, novos sentimentos morais se superimpõem aos anteriores. A criança torna-se capaz de fazer suas próprias avaliações morais; de praticar atos de vontade, livremente decididos e de exibir sentimentos morais que em alguns casos entram em conflito com os da moral heterônoma da obediência. Piaget (1981) cita como exemplo o sentimento de justiça nas crianças desta fase, o qual ocasiona conflitos com os adultos.

Os sentimentos tornam-se organizados em um sistema de valores relativamente fixo e ao qual a criança se sente obrigada a aderir. Aparece também uma nova atitude, a reciprocidade moral, que é normativa; acarretando o sentido de dever e expressando-se nos sentimentos de justiça e de respeito mútuo.

(a) Justiça

Piaget estuda o sentimento de justiça em sua obra “O Julgamento Moral na Criança” (1932 / 1973). Neste estudo, este autor observou o respeito que as crianças tinham pelas

regras de um certo jogo; as suas reações às quebras das regras pelos experimentadores. Conforme as faixas etárias em que se encontravam, as crianças apresentavam as seguintes características:

(1) Até dois anos de idade nunca tinham visto ninguém jogar. Jogam um jogo individual, sem fazer regras, nem para elas mesmas, exibem poucas regularidades ou hábitos e até para os que empregam regras estas não têm caráter normativo. (2) Entre dois e sete anos, as crianças já viram os colegas mais velhos jogando e tentam imitá-los. Aceitam as regras destes sem discussão. Como as regras são muito complexas, só sabem uma parte destas. O respeito unilateral faz com que as apliquem (as regras que sabem) escrupulosamente. A cooperação não é possível, cada criança brinca consigo mesma, mesmo que em conjunto com as outras. (3) A partir dos sete anos a criança elabora uma nova atitude. As regras são então completamente aprendidas e observadas. O jogo passa a ser jogado socialmente, conforme as regras comuns, com um ganhador e um perdedor. (4) Dos doze anos em diante, o adolescente conhece o código completo e manifesta vivo interesse neste, são capazes de ditarem as regras.

Ao nível egocêntrico, antes dos sete anos, as regras verdadeiras são as tradicionais. Estas são sagradas e eternas, foram feitas para sempre, por uma autoridade, não há como mudá-las. Este é um sinal da obediência heterônoma, do respeito unilateral.

A partir dos sete anos, as crianças jogam conforme as regras tradicionais, mas aceitam a idéia de que as regras podem ser mudadas, que foram feitas por crianças, que são contingentes à vontade comum. Continuam a respeitar as regras escrupulosamente, contudo, já substituíram o respeito unilateral e místico por um respeito fundado na reciprocidade.

Neste estágio, as crianças avaliam a seriedade de uma mentira em função da intenção. Algo malfeito deve-se à violação subjetiva das regras e não à extensão dos danos materiais. Concordam que a justiça distributiva deve ser a primeira, o que Piaget (1981) considera como sendo uma evidência de que a autonomia está se desenvolvendo. A autonomia, nesta versão,

significa que é possível para o sujeito elaborar suas próprias regras ou pelo menos parte destas.

Em seu comportamento, o sujeito continua a aplicar regras que não inventou, que lhes foram anteriormente impostas por outros. Mas a forma como as emprega atesta sua autonomia moral.

(b) Respeito Mútuo

Um outro sentimento autônomo é o respeito mútuo. Este não pode ser confundido com o respeito unilateral duplicado, afirma Piaget (1981). O respeito unilateral, que está presente na moral da obediência, é o respeito do pequeno pelo grande, pela autoridade. O respeito mútuo ocorre entre iguais, só aparece com a autonomia. Para que este apareça, é preciso que antes tenha havido o respeito unilateral, na relação adulto criança, e nuances intermediárias destes dois tipos de respeito, nas relações das crianças entre si.

Ao afirmar a sua teoria, Piaget (1981) critica as idéias de Durkheim. Para este último autor, o respeito mútuo nasceria da pressão social, levando à internalização de uma consciência coletiva. Este autor, todavia, não explicaria o mecanismo desta internalização.

Segundo Piaget (1981), existe continuidade e heterogeneidade entre as duas formas de respeito. O mesmo se daria na lógica para todas as transições possíveis entre as relações simétricas e assimétricas. No domínio afetivo, as características da reciprocidade pareceriam ser os substitutos do ponto de vista. Para uma melhor compreensão deste ponto, Piaget novamente recorre ao esquema das trocas interpessoais (ver Quadro 3.1, acima). Observa-se então quatro transformações:

(1) S1 se coloca para S2 sob o ponto de vista de S2; R1 = ato na presença de S2 para S2. (2) O valor S2 que S2 dá a R1 não é só função da satisfação material que tira deste; R1 não é avaliado apenas conforme a *escala de valores* de S2, seu valor é determinado em função da intenção de S1 e de acordo com a *escala de valores* de S1. (3) O débito T2 é sentido por S2

como uma gratidão obrigatória. (4) O valor V1 atribuído por S2 a S1 não é só um valor afetivo, mas também um valor moral.

A reciprocidade se torna obrigatória. Do ponto de vista cognitivo, o respeito mútuo acarreta a necessidade de não contradição moral, não se pode, simultaneamente, valorizar o parceiro e agir de forma como se o desvalorizasse. Piaget, entretanto, assevera que a moralidade pode se desviar da norma, assim como o pensamento comum pode se desviar da não contradição lógica.

Conclui que a pressão social não é suficiente para explicar a autonomia. As pressões familiares podem ser internalizadas sem que isto resulte em autonomia. O respeito mútuo, assegura este autor, não é apenas reciprocidade, mas é, precisa e especificamente, uma reciprocidade de pontos de vistas.

3.3.3.3.f) Os valores e o ato de vontade que os conserva

Os sentimentos interindividuais dão lugar a variadas espécies de operações. A vida afetiva antes dos sete anos é intuitiva, espontânea, impulsiva, impedindo a orientação constante do pensamento e dos sentimentos. Depois dos sete anos, o pensamento e os sentimentos se organizam, constituem regulações ou formas finais de equilíbrio que podem ser expressas pela vontade.

O análogo afetivo das operações intelectuais é encontrado no ato de vontade. Piaget (1981) afirma que o instrumento para a conservação dos valores é a vontade. O ato de vontade equivale a uma operação intelectual, sendo esta a única força mental necessária para o comportamento. Existem, contudo, variados aspectos que podem confundir o que de fato seja este ato de vontade.

Por exemplo, Piaget aponta para o fato de que se considera como significando vontade, sem que de fato o seja: (i) a criança pedindo com energia (Piaget o considera, ao contrário, como um capricho); (ii) o movimento voluntário que se opõe a um reflexo ou (iii) comportamentos que podem ser voluntários, mas que não são afetos normativos.

A vontade é o equivalente afetivo das operações da razão. É uma função de aparição tardia, seu exercício real está ligado (precisamente) ao funcionamento dos sentimentos morais autônomos. Não é uma simples manifestação de energia de que o sujeito dispõe (por exemplo, um guri que persevera até conseguir um objetivo) e não é a energia à disposição de uma tendência, mas uma regulação da energia.

Antes de conceituar o que considera como sendo o ato de vontade, Piaget (1981) faz uma revisão de literatura a respeito do tema. Entre outras idéias interessantes, sopesadas por este autor, destacam-se as de William James. Segundo James, o ato de vontade obedece a dois critérios: (i) o primeiro é que deve existir, como ponto de partida, um conflito de impulsos ou tendências e (ii) o segundo é que o impulso inicial mais fraco deve se tornar o mais forte. A idéia de Wundt é a de que a vontade está em todos os impulsos, todos os estados afetivos, tendendo a prolongar o que é agradável e suprimir o que não é.

Existem ainda teorias afetivas que, segundo Piaget (1981), descrevem a vontade, mas sem dizer como. Nestas abordagens, a vontade seria uma intenção remota, predominante, ou um certo esforço. De onde viria? Como funcionaria? Questiona Piaget. Também teorias intelectuais, tratariam do ato de vontade. Para Descartes, por exemplo, a vontade é uma análise do julgamento. A Inteligência, segundo este filósofo, teria dois estágios: (1) a concepção, equivalendo à compreensão e (2) a afirmação, constituindo a vontade. Para Spinoza, a vontade é compreensão, a força de nossas idéias.

Para Piaget (1981), a força de um impulso não é fixa (mesmo que só tenha uma em jogo), ela depende (a cada instante) da configuração do campo afetivo, assim como, na experiência perceptual, o envolvimento comparativo dos elementos da configuração depende do campo perceptual. Um tal efeito de campo é produzido pela modificação das forças que ocorrem na descentração.

Referindo-se às idéias de James e de outros autores, Piaget (1981) argumenta que as forças dos impulsos no conflito não são absolutas, mas relativas à configuração atual. Mudar a perspectiva significa modificar a situação ou a distribuição de forças que são constantemente variantes. Dizer que as forças são antagônicas falsifica o problema, uma vez que não explica porque a força fraca triunfa.

Para Piaget (1981), a vontade é um comportamento especial de regulação, é o que ele chama de “regulação das regulações”.

(a) Regulação das Regulações

Todos os sentimentos fundamentais ligados às atividades do indivíduo já traduzem uma regulação de energia. O interesse é um forte regulador (por exemplo, basta que a criança se interesse por um trabalho para achar forças necessárias para empreende-lo). Os sistemas de interesses ou de valores são mutáveis a cada instante, conforme a atividade em curso¹².

Uma regulação é quase automática e contínua: - quando intuitiva é em parte irreversível e sujeita a freqüentes deslocamentos de equilíbrio e - quando se dá pela vontade, é uma regulação específica tornada reversível, equivalendo a uma operação. Sendo uma operação intelectual, o ato de vontade vem a se assentar em um problema essencial da inteligência, um conflito entre a experiência perceptual e a dedução lógica. No ato inteligente, o sujeito tem que ir além ou estar acima da configuração perceptual; deve libertar-se da configuração perceptual para fazer surgir relações que não foram dadas, à percepção, desde o início.

Trata-se assim de um processo de descentração. A descentração, podendo ser afetiva ou cognitiva, permite o controle da situação atual, pela conexão com situações passadas e, se necessário, por antecipar as futuras. Piaget (1981) conclui que este é um trabalho de *operação*; e este trabalho tanto é do sistema cognitivo como do afetivo.

Assim, existem condições afetivas que são dadas; correspondendo à configuração perceptual das operações intelectuais. Para ir além destas é preciso apenas mudar a perspectiva. Esta mudança deve trazer à tona relações que antes não apareciam.

Considerando a questão dos impulsos, este autor explica que as forças dos impulsos não sendo absolutas, são, em cada caso, relativas à configuração. Pode-se modificar a situação, mudando a perspectiva com que se a encara e alterando a distribuição das forças, que estão constantemente variando.

A força de um impulso não é fixa. Depende o tempo todo da configuração do campo afetivo, tal como acontece na experiência perceptual. Piaget (1981) sempre reforça a afirmação de que não existe um comportamento que seja puramente afetivo ou intelectual, por trás de um ato tem sempre estes dois aspectos intervindo.

A descentração no ato de vontade é o raciocínio e os efeitos de representação que trazem o passado à vida outra vez; permitindo controlar a situação atual ao conectá-la com situações passadas (e ao antecipar situações futuras se necessário). Além de conectar as situações correntes às situações do passado, de ligar as percepções presentes às imagens do passado, a descentração permite recriar sentimentos e *valores*, momentaneamente esquecidos.

Quando uma pessoa se lembra de uma situação do passado, *revive* (como uma *ação afetiva*) *valores*, assim como lembrariam imagens que foram memorizadas. Piaget (1981) afirma que no ato de vontade são dadas as condições afetivas que correspondem à configuração perceptual das operações intelectuais. No caso da cognição, não se trata de rejeitar a percepção imediata, mas de ir além desta, mudar a perspectiva de maneira a deixar aparecerem relações que não foram dadas desde o começo.

A descentração dos valores é paralela e não redutível à descentração cognitiva. Esta primeira não requer outra energia que não a sua própria, assim como outras regulações

¹² Provavelmente, Piaget está se referindo aqui à aplicação de valores específicos à atividade em curso e não a uma mudança de valores ou interesses o que seria incongruente com a idéia de sistemas de valores que

também não requereriam outra energia. Além do mais, nem todas as regulações envolvem atos de vontade. Da mesma forma que uma operação é uma ação sobre ações, a vontade é uma regulação de segundo poder, uma regulação de regulações. Assim, o ato de vontade corresponde à conservação de valores, subordina uma dada situação a uma escala de valores tornada permanente.

3.3.3.3.g)

Comentário sobre o quinto estágio

Sem pretender estabelecer que o desenvolvimento dos processos cognitivos é causa ou efeito das transformações do sistema afetivo, nem querendo sequer situar o sistema de valores em um ou outro aspecto do funcionamento mental, pode-se neste momento dizer que um diferencial que marca as características próprias de alguém que esteja no quinto estágio do desenvolvimento mental é a manifestação do pensamento operacional. Tal forma de pensar permite refazer os passos que foram dados numa direção, considerando um certo conjunto seqüenciado de ações, em sentido reverso, percorrendo por completo o percurso empreendido, só que direção contrária, até chegar ao ponto inicial.

Trata-se de uma capacidade que acarreta a possibilidade de agir sobre as representações e sobre as regulações; o que pode ser feito por um ato de vontade. Este ato não necessitaria de mais nenhuma outra energia para impulsionar a ação pois tratar-se-ia de uma regulação de regulações. Os sentimentos passam a ser intelectualizados e novas estruturas afetivas são criadas e se conservam. É o início da construção de uma escala permanente de valores.

3.3.3.4 Estágio 6 – Valores Ideais

De onze, doze anos até os 14, 15 anos de idade, os adolescentes vivem o último estágio do desenvolvimento intelectual. Isto significa a realização de operações formais, do raciocínio hipotético e dedutivo. Em relação ao domínio afetivo, o indivíduo torna-se capaz de extrapolar o interesse por relacionamentos apenas interpessoais para descobrir a existência de

um corpo social. Em sua obra “Seis Estudos de Psicologia” (1964 / 2004), Piaget descreve de forma concisa o que significa, dentro de sua teoria, segundo seus estudos, a adolescência.

Neste estágio, os indivíduos são capazes de raciocínio hipotético dedutivo. Além de operar sobre objetos e situações, estes vão poder trabalhar com hipóteses, sobre o que poderia ser possível e não apenas sobre fatos ou sobre o real. Fazem operações com classes e relações, mas também com proposições, envolvendo a implicação, a disjunção, etc.; operações que tornam possível dissociar o conteúdo,, da forma de raciocinar.

O conteúdo do raciocínio deixa de ser associado, por sua forma, somente a objetos ou classes destes, para executar operações de segundo poder, operações sobre operações. Para Piaget (194 / 2004) isto significa a capacidade de refletir, no seu sentido mais estrito; o pensamento voltando-se sobre si mesmo. As operações formais tornam possível à pessoa pensar sobre o quê e como ela pensa e sobre combinações disto.

Esta é a fase da puberdade, em que o adolescente sente-se capaz de se integrar na sociedade. O adolescente começa a se sentir igual ao adulto, tende a imita-los em todos os aspectos ou a contradizê-los. Procura integrar seu trabalho (se o tem) na vida social profissional. Faz planos de vida que requerem um tempo maior ou menor para sua realização. É capaz de visualizar o futuro e elaborar idéias que não estão ligadas às necessidades do momento. Precisa para isto de instrumentos afetivos, tais como os sentimentos moral, social, idealísticos e intelectuais. Tem uma tendência para querer reformar o mundo, a sociedade, de uma maneira ou de outra. Em seu messianismo, o adolescente atribui-se o papel de salvador da humanidade e organiza sobre isto seu plano de vida.

Embora promova a descentração do eu, que se integra num programa de cooperação e se subordina a disciplinas autonomamente construídas, acontece que na ocorrência de um desequilíbrio, ao adolescente se centra de novo sobre si mesmo.

Existe um egocentrismo intelectual do adolescente assim como o há do lactente (que assimila o universo à sua atividade corporal) e da primeira infância (que assimila as coisas ao pensamento em formação; jogo simbólico, etc.). No adolescente, o egocentrismo manifesta-se pela crença que adota de que a reflexão é onipotente, como se o mundo devesse se submeter aos sistemas e não o contrário. Piaget (1964 / 2004) chama a adolescência de a idade metafísica por excelência. O eu se considera forte o bastante para reconstruir o universo e incorporá-lo.

Contudo, Piaget (1964 / 2004) reconhece que o egocentrismo não é estável e tende a decair. O sensório-motor cai, progressivamente, à medida que os esquemas de ação vão se organizando; da mesma forma, reduz-se o egocentrismo do pensamento, com o equilíbrio das operações concretas, e o egocentrismo metafísico, pouco a pouco vai-se corrigindo na reconciliação entre o pensamento formal e a realidade.

3.3.3.4.a)

O pensamento e suas operações

Os adolescentes constroem sistemas e teorias, afirma Piaget (1964 / 2004), têm facilidade em elaborar teorias abstratas, criam filosofias, sistemas políticos, estéticos e outros. Falam pouco de suas produções pessoais, preferindo ruminá-las íntima e secretamente. Todos têm teorias e sistemas que transformam o mundo.

A partir dos doze anos, afirma Piaget (1964 / 1994), ocorre uma modificação decisiva, um impulso orientado pouco a pouco na direção da reflexão livre e destacada do real. O pensamento passa do concreto para o formal. Enquanto concreto, a realidade, os objetos tangíveis, suscetíveis de serem manipulados em experiências afetivas são a referência. Por outro lado, ao se afastar do real, objetos ausentes são substituídos pela representação, mais ou menos viva, criada e equivalente do real. Contudo, explica Piaget (1964 / 1994), quando se pede a um adolescente nesta idade para raciocinar sobre hipóteses simples, um enunciado verbal puro, este recai na intuição pré-lógica.

No pensamento formal, explica Piaget (1964 / 2994), as operações pré-lógicas saem do plano da manipulação concreta para o plano das idéias, expressas em linguagem, sem o apoio da percepção, da experiência ou da crença. O pensamento hipotético dedutivo, é capaz de deduzir conclusões a partir de hipóteses e não apenas de um observável. Suas conclusões são válidas independente da realidade de fato. Tal forma de pensamento envolvendo, então, maior trabalho mental do que a do pensamento concreto.

(a) Condições para a construção do pensamento formal

O pensamento formal executa, em pensamento, ações possíveis sobre objetos e reflete sobre (pensamento de segundo grau) tais operações independentemente dos objetos, substituindo-os por simples proposições. Piaget (1964 / 2004) chama o pensamento concreto de representações de ações possíveis e o pensamento formal, a sua vez, de representação de uma representação de ações possíveis.

As operações formais são operações concretas aplicadas a hipóteses ou proposições. Um sistema de implicações regula as proposições, constituindo uma tradução abstrata das operações concretas. Como consequência das operações formais, tem-se que o pensamento adquire um novo poder, destaca-se ou liberta-se do mundo real construindo, a seu modo, reflexões e teorias. Para Piaget (1964 / 2004), uma situação de equilíbrio, engloba construções indefinidas da dedução racional e da vida interior.

Um dos indicadores das transformações ocorridas neste estágio são os sentimentos jurídicos. Estes foram observados no estudo sobre as regras do jogo. Foi verificado um aumento progressivo do interesse relativamente às regras e à estrutura do grupo que está jogando. Implica a elaboração de estatutos detalhados e de convenções antes de agir; o adolescente adora elaborar teorias, sistemas ou doutrinas que são usados para assimilar e reformar o ambiente ideológico em qualquer domínio. Elaboram também a programação de suas vidas.

3.3.3.4.b)**A vida afetiva**

Mudanças simultâneas ocorrem no terreno afetivo. Piaget (1964 / 2004) explica que sentimentos idealísticos definem a personalidade. Esta se daria em duas fases: primeiro, um espécie de interiorização negativa e em seguida uma fase positiva.

Na primeira fase, o adolescente parece anti-social, é um reformador, tem desprezo ou desinteresse pela sociedade real, condena-a. Sua sociabilidade afirma-se desde o início pelo contato com os amigos. Existe uma diferença entre os relacionamentos das crianças e dos adolescentes. As primeiras empreendem o jogo coletivo e às vezes o trabalho concreto em comum. Os adolescentes promovem discussões em pequenos grupos, o mundo é assim reconstruído em comum, através de uma discussão sem fim, para combater o mundo real. Criticam às vezes as soluções mútuas, mas concordam sempre com a necessidade de reformas. Na fase positiva da adolescência, as sociedades tornam-se mais amplas, ocorrem movimentos juvenis, ensaios de reorganização positivos, grande entusiasmo coletivo.

O adolescente na fase positiva passa de reformador para ser um realizador. A experiência de vida leva à reconciliação entre a realidade das coisas e o pensamento formal. Piaget (1964 / 2004) assevera, com propriedade, que o trabalho, efetivo e constante, empreendido em situações concretas e bem definidas, *cura os devaneios*. O adolescente sai então da fase da crise de adaptação, na qual ocorreria extravagâncias e desequilíbrios, para o trabalho profissional e a inserção na vida adulta.

Piaget (1964 / 2004) atesta que a metafísica, a paixão e a megalomania do adolescente estão preparando-o para a criação pessoal. Há sempre uma continuidade entre a personalidade pós 11-12 anos e a obra ulterior do indivíduo, afirma este autor.

Tudo isto faz parte do desenvolvimento mental, afirma Piaget (1964 / 2004). Há uma unidade profunda entre os processos. Estes se realizam numa sucessão na qual os indivíduos:

(a) começam construindo um universo prático, quando como lactentes utilizam a inteligência sensório-motora; (b) adquirem, em seguida, o conhecimento do universo

concreto, pelo sistema de operações desenvolvido na segunda infância e, enfim, (c) reconstróem o mundo através do pensamento hipotético-dedutivo do adolescente.

Estas são construções sucessivas, são a descentração de pontos de vista, que deixam o imediato, o egocêntrico. Implicam uma coordenação mais ampla de relações e noções; cada agrupamento terminal integrando a atividade própria, adaptando-a a uma realidade mais global.

Considerando o aspecto afetivo, Piaget (1964 / 2004) aponta para a liberdade gradual do eu, que se submete, graças à reciprocidade e à coordenação dos valores, às leis da cooperação. É sempre a afetividade que constitui a mola das ações, que produz, a cada nova etapa, um passo para frente.

O adolescente faz planos através do pensamento, usando a imaginação distanciam-se com certeza, muitas vezes, do real. Ao descobrir o amor, projeta na outra pessoa todo um ideal, fato que leva o adolescente a sentir decepções repentinas e sintomáticas. Ama, em geral por meio de uma imaginação romanceada, que em si se torna mais interessante ao adolescente do que a real situação que está vivendo.

Os programas de vida dos adolescentes são mais ligados às relações pessoais, ao sistema de valores afetivos e não teóricos.

3.3.3.4.c)

Sistema único de valores

Os adolescentes exibem poucos sentimentos sobre idéias em si mesmas, seus sentimentos são concretos, dirigidos para objetos e pessoas. Quando o adolescente coloca valores em idéias, trata-se dos valores de outras pessoas. Seus valores permanecem abertos a mudanças, pois estão conectados aos indivíduos que os representam e são rapidamente modificáveis, desmoronam. As pessoas mediam valores ideais para os adolescentes, possibilitam que estes relacionem-se com ideais e participem progressivamente da consciência coletiva.

Assim, este autor conclui que é sempre a afetividade que atribui valor às atividades, regulando as energias, e é a inteligência que fornece os meios e esclarece os fins. Mais ainda, que a tendência de toda atividade humana é uma marcha para o equilíbrio; sendo a razão quem exprime as formas superiores deste equilíbrio, reunindo em si a inteligência e a afetividade.

3.3.3.4.d)

Comentário sobre o sexto estágio

A descrição acima trata do sexto e último estágio da seqüência estabelecida por Piaget (1981; 1964 / 2004). Encontra-se aí resumida algumas das idéias deste autor sobre os processos afetivo e cognitivo, no qual se insere o desenvolvimento dos valores humanos. Este estágio é marcado, sobretudo, pelo estado de autonomia, liberdade e capacidade intelectual ampliada; pela crise, egocentrismo e dificuldade de adaptação características da adolescência, pelo desequilíbrio e enfim pelo re-equilíbrio das estruturas mentais na resolução das necessidades inerentes a este período da vida, através da constituição da personalidade e da inserção no mundo social.

O sistema valores do adolescente se estabelece conforme a maneira como este resolve estas crises. São particulares a cada indivíduo e, diz Piaget (1981) que dependem ainda dos valores daqueles com quem os adolescentes se espelham. Embora, por este motivo, possam desmoronar com uma certa facilidade são os mais estáveis e variados das escalas de valores, cujo desenvolvimento foram vistos e descritos até agora, neste trabalho e conforme a teoria de Piaget.

Antes de passar ao estudo empírico dos valores, procurar-se-á ainda, a seguir, resgatar algumas abordagens sobre como a cognição social e a linguagem e, especificamente, a descentração dos pontos de vista, a tomada de perspectiva do outro e a compreensão de palavras, influem sobre a forma como se daria, especificamente, a aquisição dos valores pelas crianças e adolescentes em seu meio social e conforme suas habilidades mentais..

4 Valores, Cognição e Linguagem

4.1 A cognição social

Os principais passos no desenvolvimento das operações lógicas correspondem de forma relativamente simples a estágios correlativos ao desenvolvimento social (PIAGET, 1945 / 1995). Ambos se iniciam numa fase em que o indivíduo está comprometido consigo mesmo, o estágio sensório motor, o qual, vindo antes da linguagem, corresponderia a uma inteligência que se poderia dizer não socializada. A socialização estaria então fortemente relacionada ao período intermediário (pré-operatório), que se situaria entre o que Piaget chama de individualismo “puro”¹³ do período sensório motor e o cooperativismo do período operatório.

O estágio pré-operatório é marcado pelo aparecimento da função semiótica (linguagem, símbolos de jogo, imagens). Piaget (1945 / 1995) explica que, se a linguagem fornece um sistema completo de sinais coletivos, estes ainda não são todos completamente compreendidos de imediato pelas crianças nesta fase; estas se servem primeiro de um sistema *individual* de símbolos não menos rico. Neste estágio, as trocas interpessoais são caracterizadas pelo que Piaget chamou de egocentrismo, definido como sendo uma relativa não diferenciação entre os pontos de vista do sujeito e os dos outros.

O egocentrismo, como característica dos primeiros estágios do desenvolvimento permanece entretanto como uma subestrutura qualificada durante as várias fases do desenvolvimento, embora ocorra sua diferenciação a partir do estágio pré-operacional. Piaget (1945 / 1995); 1964 / 2004) explica como se daria este processo, o que pode ser resumido no Quadro III.3 abaixo.

¹³ O autor provavelmente se refere à diferença que ele mesmo faz entre o *self*, individualidade mais ligada à inteligência prática, à experiência mediata e à função simbólica, e a personalidade, associada à cooperação e à processos pós operacionais.

1. Fase do compromisso consigo mesmo.	Inteligência individual: aprende a imitar os gestos que consegue e/ou que compreende. O sorriso não é uma troca afetiva de interesses.
2. Fase da linguagem e do pensamento imaginário ou intuitivo. INICIO DA SOCIALIZAÇÃO	2. <i>Meios de expressão</i>: Não entende os sinais da linguagem de uma forma completa. Esta está ainda próxima de um sistema de símbolos individuais, que proliferam no jogo simbólico, na imitação representativa e nas imagens que expressa. <i>Significado</i>: as trocas interpessoais são caracterizadas pelo egocentrismo, ou pela não diferenciação relativa entre os pontos de vista do indivíduo e dos outros. <i>Pensamento</i>: centra-se nos objetos como uma função de sua própria ação imediata, a qual implica pensar especificamente em termos de imagens ou intuições. <i>Características</i>: Fala mais para si que para os outros, não sabe discutir, não consegue expor seus pensamentos de forma ordenada, não sabe brincar em coordenação com os outros.
3. Fase das operações e da cooperação.	3. Pensa não apenas em termos dele mesmo, mas também em termos da coordenação real ou possível de diferentes pontos de vista. É capaz de discutir e refletir (discutir consigo próprio), de colaborar e falar de uma maneira ordenada para a compreensão do interlocutor. Nos jogos coletivos evidencia regras comuns. Compreende as relações recíprocas (tomada de perspectiva do outro).

Quadro 4.1: O desenvolvimento da sociabilidade; segundo Piaget, 1945 / 1995.

A idéia é relacionar o desenvolvimento cognitivo ao processo de socialização. Com relação à maneira como se desenvolve o pensamento, por exemplo, existiria uma proximidade na relação entre o caráter egocêntrico das trocas interpessoais e o pensamento intuitivo ou imaginado (pré-operatório).

De um lado, todo pensamento intuitivo seria centrado numa configuração estática privilegiada (por exemplo: uma correspondência visual entre objetos) e nada saberia sobre as possíveis operações de transformação. Existiria assim uma centração intuitiva que constituir-se-ia em egocentrismo, no sentido de dar primazia ao ponto de vista imediato (perceptual) em relação às descentrações.

Por outro lado, o pensamento egocêntrico consistiria em centrar-se no objeto, ou em seu próprio sentimento, como uma função da própria ação imediata, implicando em pensar em

termos de imagens ou intuição em vez de em relações objetivas de ordem operatória, ou ainda no pensamento e sentimentos dos outros.

Em contraste, o período das operações propriamente ditas, de 7 a 11 – 12 anos seria acompanhado por um claro progresso na socialização; ao mesmo tempo em que a criança consegue a reversibilidade na forma de pensar, torna-se capaz de cooperação, não pensa mais só em termos dela mesma, mas também em termos de uma coordenação real ou possível de diferentes pontos de vistas; poderá então discutir (inclusive com ela mesma, equivalendo a uma reflexão), colaborar e expor compreensiva e ordenadamente para um interlocutor.

Considerando assim o desenvolvimento das formas cognitivas em face à socialização, Piaget (1933 / 1995) afirma que a criança passa de uma socialização “interna” para uma socialização “externa”. O número de interações aumenta com a idade e diminui a importância de uma orientação puramente hereditária. No início há uma preponderância do *self* que não está preparado para aceitar a penetração da sociedade sem fazer nada, não existiria uma harmonia preestabelecida entre a constituição psíquico-biológica e o conjunto de valores morais e intelectuais propostos pela vida comum, esta exigiria um ajustamento laborioso na forma de “educação”.

Piaget (1933 / 1995) quer explicar, assim, que a individualidade na infância não é apenas parcialmente resistente à socialização, mas, antes de tudo, anterior a esta, uma vez que a sociedade só a conquista progressivamente e de fora. Observa que o egocentrismo infantil é inconsciente dele mesmo, é uma espécie de inocência, de tal forma que os primeiros sinais percebidos em pessoas e coisas são aqueles possíveis e não situados em relação a outros pontos de vista.

A criança neste período seria largamente centrada nela mesma, mas sem saber, projetando sua subjetividade em coisas e pessoas que não elas mesmas, que só vê através de si

próprias. O egocentrismo intelectual e a socialização constituiriam proporções na mente infantil.

À medida que vai crescendo o indivíduo iria então se submetendo voluntariamente às normas de reciprocidade e universalidade. O *self* renunciando a si mesmo para inserir seu próprio ponto de vista entre os dos outros; não se acabaria, mas se converteria de maneira a que acabaria por condenar o egocentrismo. A criança não iria deixar de tomar o seu próprio ponto de vista como absoluto, mas passaria a notar que este possui um caráter específico. Em concomitância com este processo surgiria a personalidade, que envolve uma realização consciente da relatividade da perspectiva individual, relacionando-a então ao conjunto de outras possíveis.

Uma das características mais marcantes da obra de Piaget é justamente a de detalhar o desenvolvimento pré-lingüístico e associá-lo ao desenvolvimento subsequente. Conforme com o objetivo do presente estudo, que pressupõe esta relação entre o desenvolvimento social e cognitivo, procurar-se-á detalhar um pouco mais a visão de Piaget relativamente a tal processo.

4.1.1 Egocentrismo e processamento mental

A interação entre a pessoa e o meio em que vive inicia-se desde antes do nascimento (MUSSEN, CONGER, KAGAN & HUSTON, 2001). Ao nascer, o corpo físico passa a adaptar-se a um mundo diferente do intra-uterino. Segundo Piaget (1963 / 1970, p. 327), para o indivíduo nesta fase da vida, o mundo exterior não apareceria como constituído de objetos permanentes, mas de “quadros perceptivos, móveis e plásticos, centrados na atividade do próprio sujeito”. O ser não tem consciência de si mesmo, o mundo exterior confunde-se com suas sensações e sua atividade é indiferenciada das coisas que assimila.

Neste período, a assimilação das coisas do mundo aos esquemas próprios do sujeito não se distingue de sua acomodação. Isto, segundo Piaget (1963 / 1970), implica uma conduta

não especialmente ativa, mas meramente ajustada ao pormenor das coisa assimiladas. Aos poucos, os esquemas vão se multiplicando e diferenciando por assimilações recíprocas e o processo de acomodação vai se dissociando da atividade assimiladora promovendo uma objetivação do meio externo. Dessa forma, em vez de a assimilação só incorporar coisas a sua atividade própria, passa a constituir e a usar uma rede de coordenações entre os esquemas que se aplicam às coisas que assimila.

Tal progresso do desenvolvimento implica a organização de um “pensamento dedutivo” aplicado a uma experiência agora concebida como extrínseca: num mundo então que é visto como constituído de objetos permanentes, que são ligados por relações causais, independentes do sujeito, e que estão situados num espaço e tempo objetivos. O mundo objetivado é agora visto pelo sujeito como independente de sua atividade, não mais sob sua direção, mas impondo-se lhe. Nesta nova condição, “o eu adquire consciência de si próprio, pelo menos em sua ação prática, e descobre-se como causa entre outras causas e como objeto sujeito às mesmas leis que os demais”. (PIAGET, 1963 / 1970, p.327).

Piaget (1963 / 1970, p.335) esclarece que existe uma continuidade linear e defasagens entre a inteligência sensório-motora e a inteligência prática o que faz com que na presença de cada problema realmente novo os mesmos processos primitivos de adaptação reapareçam embora com menos importância. Diferentemente da inteligência sensório-motora que visa apenas ao êxito ou à utilização prática, o pensamento conceitual tende a um conhecimento em si, submete-se ao que seriam as normas da “verdade”. Na primeira etapa da vida, a inteligência constitui-se numa adaptação do indivíduo às coisas ou ao corpo de outrem, sem socialização. O pensamento conceitual, a sua vez, é coletivo, obedece a regras comuns. Nas palavras de Piaget (1963 / 1970, p.335):

Com efeito, mesmo quando o bebê imita um ato inteligente executado por outrem, ou compreende, diante de um sorriso ou de uma expressão de descontentamento, as intenções de outrem, não se pode falar ainda

em intercâmbio de pensamento que culmine na modificação de sua respectiva estrutura. Pelo contrário, adquirida a linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. Quer dizer que há nestes casos uma evolução estrutural.... é em função da cooperação com outrem que o espírito chega aos juízos comprovativos ... Que o pensamento conceitual seja racional porque social, ou o inverso, social porque racional, a interdependência da busca da verdade e da socialização parece-nos, em qualquer dos casos inegável (PIAGET, 1963 / 1970, p.335).

Ao entrar na fase de socialização, a criança não consegue de imediato refletir em palavras e em noções as operações que já sabe realizar em atos. Piaget (1963 / 1970) reporta uma necessidade de refazer a coordenação entre a assimilação e a acomodação já feita para o mundo prático. A acomodação, do ponto de vista social, seria a imitação e as operações que permitiriam ao indivíduo submeter-se aos exemplos e imperativos do grupo. A assimilação, entretanto, continua a incorporar a realidade à atividade e às perspectivas do eu.

Assim, mesmo tendo iniciado a socialização a criança permaneceria por muito tempo fechada no seu próprio ponto de vista, antes de situá-lo entre os demais. No início da socialização, o eu e o grupo se indissociam, na medida em que a criança permanece egocêntrica e se submete às regras. Com o tempo, adquire autonomia e torna-se capaz de cooperação.

Isto significa que, em termos dos processos de assimilação e acomodação, ambos já se encontrariam dissociados ao nível da inteligência sensório-motora, mas no plano social ainda vão precisar volta a reproduzir um mesmo caminho já percorrido antes. Piaget (1963 / 1970) explica que, ao aparecer, o pensamento começa por ser assimilação do real ao eu, com acomodação ao pensamento dos outros, contudo não ocorreria aí uma síntese entre estas duas tendências, só mais tarde é que se conquistaria uma unidade racional, a qual conciliaria a perspectiva própria com a reciprocidade.

As idéias de Piaget, relativamente ao desenvolvimento dentro do domínio social, produziram muitas pesquisas sobre a capacidade das pessoas considerarem a perspectiva do outro. O item a seguir trará algumas considerações a respeito.

4.1.2 A perspectiva do outro

Na tentativa de compreender mais a respeito dos valores humanos, como eles surgem na vida das pessoas, assume-se no presente estudo que estes são incorporados aos processos mentais durante a fase de socialização. Piaget, como se viu nos itens precedentes, aponta para as dificuldades encontradas pelas crianças, durante os primeiros anos de vida social, para sair do seu próprio ponto de vista e inserir em suas avaliações a perspectiva do outro.

Alguns autores (ENRIGHT & LAPSLEY, 1980; FRANK, 2002; LIGHT, 1993) apontam G. Mead como sendo também um pioneiro no tratamento a esta questão. Mead (1973) elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento da consciência e do *self*. Este desenvolvimento implicaria uma crescente habilidade em considerar a perspectiva das outras pessoas e de visualizar a própria atuação através do ponto de vista destas. Se a socialização significa a possibilidade de comunicação entre as pessoas, para Mead esta só é possível quando os símbolos que são utilizados a este propósito despertam em si (no *self*) o mesmo que o faz no outro indivíduo.

4.1.3 Algumas anotações sobre a perspectiva do outro segundo Gerorge Mead

Para Mead existiria um processo dinâmico, nas relações entre as pessoas, que se passaria da seguinte forma: o começo de um ato seria um estímulo para que o outro reaja de certo modo, de maneira que o começo desta reação se torna por sua vez um estímulo para que o primeiro adapte sua ação à reação em marcha. Mead explica que existem situações em que o indivíduo pode no mínimo provocar reações em si e reagir a estas, com a condição de que os

estímulos sociais tenham sobre o indivíduo o efeito que é provável que tenham no outro. Isto é o que daria o caráter universal à linguagem como símbolo significante.

Na visão de Mead, crianças muito pequenas não teriam a habilidade de usar símbolos significantes, por isto usariam brincadeiras nas quais agiriam de forma simplória, como se fossem os bonecos. Todavia, seria através destas brincadeiras, em que fingiriam ser mães, professores, policiais, etc. e na medida em que vão crescendo, que aprenderiam, gradualmente, a assumir o papel do outro. Assim como Piaget (1962) e Baldwin (citado por VALSINER & VAN DER VEER, 2000), Mead considera que tais brincadeiras simbólicas permitem que as crianças treinem a habilidade de se por no lugar das pessoas que são significativas para elas. Ao crescerem, não apenas serão capazes de assumir estes papéis a sua vez, como também poderão fazê-lo também em sua imaginação. As brincadeiras seriam o primeiro estágio da transformação gradual do que seria uma simples conversação de gestos para a habilidade de usar símbolos significantes.

Assim, para Mead (1973) da mesma maneira sociofisiológica com que o indivíduo humano adquire consciência de si, adquire também consciência dos outros indivíduos e sua consciência de si e dos outros indivíduos é igualmente importante para seu desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento da sociedade organizada ou grupo social ao qual pertence.

Nesta perspectiva, o princípio básico para a organização social humana é a comunicação ou a participação no outro. O que requer : (a) a aparição do outro na pessoa; (b) a identificação do outro com a pessoa; (b) a obtenção da consciência de si através do outro. Tal participação sendo possibilitada pelo tipo de comunicação que o ser humano está em condições de realizar, uma comunicação consciente. Nos animais, uma forma não saberia que está havendo comunicação entre eles. É como a atitude de um auditório sob influência de um bom orador, uma consciência das multidões, explica o autor, está-se sendo influenciado pelas atitudes dos que o rodeiam, a qual se reflete nos distintos membros do público, de modo que

se chega a reagir como um todo. Existiria aí uma comunicação real: uma forma comunica à outra uma atitude que esta outra adota para com certa parte do meio e que resulta de importância para ambas. Este seria o plano de comunicação de sociedades inferiores e da organização social do grupo humano.

Entretanto, o grupo humano teria este e mais outro tipo de comunicação, qual seja, aquele em que a pessoa que emprega o gesto, e de tal modo se comunica, adota a atitude do outro indivíduo ao mesmo tempo que a provoca no outro. O indivíduo mesmo desempenharia o papel da outra pessoa, a que de tal modo excita e sobre a qual influi. Seria graças a adoção desse papel do outro que este se encontraria em condições de voltar-se sobre si mesmo e de tal modo dirigir seu próprio processo de comunicação. Esta adoção do papel do outro não teria apenas uma importância passageira. Não seria algo que ocorreria meramente como resultado acidental do gesto. Pelo contrário, teria uma importância para o desenvolvimento da atividade cooperativa.

Assim, segundo Mead (1973), o efeito imediato da adoção do papel do outro residiria no controle que o indivíduo logra exercer sobre sua própria reação. Do ponto de vista da evolução social, a incorporação de qualquer ato social dado ou do processo social do qual tal ato é constituinte, diretamente, e como um todo organizado na experiência individual de cada um dos organismos individuais envolvidos em tal ato, com referência ao qual pode, em consequência, regular e governar sua conduta individual, é o que compõe o *valor* e a significação peculiares da consciência de si nos organismos individuais. Pensar seria então a conversação do indivíduo com ele mesmo e com um outro generalizado.

As considerações de Mead assim como as medidas elaboradas por diversos autores na tentativa de lidar com a noção da tomada de perspectiva do outro em termos práticos serão ainda retomadas, acreditando que serão importantes na análise dos dados obtidos na pesquisa

que se passa a descrever em seguida. Antes disto, contudo, é necessário que se apresente as idéias de Robert Selman sobre a descentração social.

4.1.4 O desenvolvimento da tomada de perspectiva segundo Robert Selman

Determinar o estágio cognitivo ou o desenvolvimento social de uma criança leva a compreender-se como a criança olha o mundo e a evitar esperar desta criança uma habilidade conceptual ou emocional que ela ainda não desenvolveu. Este é um objetivo que dirige a proposta de Selman (1976) que pretende um conhecimento que tenha uma aplicação prática.

Focalizando a dinâmica interpessoal, este autor procurou descobrir estágios específicos que fundamentariam o comportamento, interessando-lhe conhecer também a sequencialidade destes estágios. Elaborou assim uma descrição do desenvolvimento das estruturas cognitivas ou dos estágios sucessivos pelos quais passaria a habilidade de tomar a perspectiva do outro, também conhecida como *social role taking* ou descentração. Os estudos de Selman também incluem analisar a relação teórica desta habilidade com o desenvolvimento do pensamento moral, com a habilidade em resolver problemas sociais gerais, com habilidades de comunicação e persuasão, e com a empatia.

Os estágios do desenvolvimento da habilidade de tomar a perspectiva do outro são descritos com base em pesquisas feitas por este autor, as quais são fundamentadas na abordagem de Piaget., procurando neste sentido integrar o desenvolvimento cognitivo aos desenvolvimentos social e afetivo.

Para Selman (1976) dois aspectos relativos aos estágios do desenvolvimento na tomada de papéis devem ficar claros: a estrutura, que define como sendo a maneira pela qual a criança diferencia suas perspectivas das dos outros e como coordena ou relaciona tais perspectivas, e o conteúdo, ou qual a concepção que a criança tem dos aspectos subjetivos de

si mesma e dos outros e o que compreende a respeito da capacidade, dos atributos de personalidade, das expectativas e desejos, das emoções e sentimentos, dos motivos, das reações potenciais e dos julgamentos sociais.

Estes últimos elementos do conteúdo cognitivo infantil são conceitos relativos à tomada de papéis que se desenvolvem considerando-se categorias básicas da experiência social e são definidas parcialmente pela estrutura inerente a cada estágio. Dessa forma, a medida que a criança se desenvolve de um estágio estrutural no qual ela só distingue seu ponto de vista para outro em que consegue relacionar o ponto de vista de outras pessoas ao seu, ela iria mudando também suas concepções sobre as motivações e outros elementos das relações sociais. Selman (1976) apresenta a seguinte seqüência de estágios na tomada de papéis:

Estágio 0 = de 3 a 6 anos: Ponto de Vista Egocêntrico. A criança consegue distinguir a si mesma dos outros, mas não a perspectiva social entre seus pensamentos e sentimentos e os dos outros. Ela é capaz de nomear os sentimentos dos outros, mas não a relação de causa e efeito das razões das ações sociais;

Estágio 1 = de 6 a 8 anos: Tomada de Papéis Socio-Informacional. A criança está atenta para o fato de que o outro tem uma perspectiva que é baseada em seu próprio raciocínio e que esta pode ou não ser similar a sua. Contudo, ela tende a se deter em apenas uma perspectiva em vez de coordenar pontos de vistas;

Estágio 2 = de 8 a 10 anos: Tomada de Papéis Auto-Reflexiva. A criança tem consciência de que cada indivíduo está atento a perspectiva do outro e que esta atenção influencia as visões que se tem de si mesmo e uns dos outros. Uma forma de julgar as intenções, os propósitos e as ações dos outros é pôr-se no lugar deles. A criança pode formar

uma cadeia coordenada de perspectivas, mas não pode ainda abstrair deste processo para o nível da mutualidade simultânea;

Estágio 3 = de 10 a 12 anos: Tomada de Papel Mútua. A criança sabe que tanto o outro como ela mesma podem ver uma ao outro mútua e simultaneamente como sujeitos. Pode ir além da coordenação entre dois pontos de vista para integrar a interação da perspectiva de uma terceira pessoa;

Estágio 4 = de 12 a 15+): Tomada de Papéis num Sistema Sócio-Convencional. A pessoa realiza que a perspectiva mútua nem sempre leva a uma compreensão completa. As convenções sociais são vistas como necessárias, porque são compreendidas por todos os membros do grupo (o outro generalizado) independente de sua posição, papel ou experiência.

O Quadro 4.3 abaixo permite visualizar melhor este desenvolvimento.

ESTÁGIOS PERSPECTIVAS	EGO- CÊNTRICO (4 a 6 anos)	INFORMAÇÃO SOCIAL (6 a 8 anos)	AUTO- REFLEXÃO (8 a 10 anos)	MUTUALIDADE (10 a 12 anos)	SISTEMA (12 a 15 anos)
DIFERENCIANDO	Não distingue o ponto de vista do outro	Os outros podem ter informações diferentes sobre uma = situação	Os outros sentem e pensam diferente; possuem valores e objetivos	Cada membro de 1 situação possui perspectivas diferentes. Pode ser um espectador desinteressado	No Sistema. Social constroem-se perspectivas convencionadas e partilham-se relacionamentos
RELACIONANDO	Não faz	Não consegue se por no lugar do outro e manter sua perspectiva ao mesmo tempo	Pensa sobre si mesma adotando o ponto de vista do outro. Pode antecipar as ações do outro por entender seus motivos e propósitos	Sabe que cada pessoa: - pode considerar o ponto de vista de cada parte simultânea e mutuamente; - pode se por no lugar do outro, julgar sobre si e agir de conforme - pode julgar o ponto de vista de uma 3ª parte.	Compartilha o ponto de vista de um outro generalizado, o que facilita a comunicação e a compreensão. Perspectiva consensual mais ampla (leis, moral...)
CARACTERÍSTICAS	Não conceitua	O outro é subjetivo mas não interpreta a situação social subjetivamente.	Entende que os motivos do outro podem estar em conflito ou serem hierarquizados	Todos sabem da natureza partilhada dos fatos e das relações interpessoais. Observam a consistência das ações do outro no tempo.	Relaciona o julgamento com as ações em decisões semelhantes. Formação da personalidade

Quadro 4.2: Estágios da descentração; segundo Selman, 1976.

Ainda se conhece pouco sobre a questão da descentração, sobretudo em relação a crianças brasileiras. Sendo a tomada de perspectiva do outro um desenvolvimento importante para a regulação do ato de vontade e da estruturação do sistema de valores, esta questão será abordada em um próximo estudo empírico, no futuro. O método utilizado por este autor, no entanto, servirá de consulta para discutir os resultados do estudo empírico sobre o desenvolvimento dos valores humanos realizado neste trabalho.

Uma outra abordagem relevante para esta discussão diz respeito à questão lingüística.

4.2 Valores e linguagem

Os valores, além de reguladores dos processos mentais, são também conceitos lingüísticos. Para empreender o estudo dos valores, é preciso ter em mente que as pessoas podem seguir certos valores sem ter consciência destes e, mais comum ainda, podem saber a direção de seus valores, mas desconhecerem a concepção que está por trás daquele direcionamento. O valor como palavra implica possui um conjunto de elaborações que constitui o seu significado e a sua forma. Assim sendo, a manifestação de reconhecimento de um valor tem que ser distinguida de sua adoção; da importância deste como orientador para vida e de sua definição como um conceito notório.

Como bem o diz Bloom (2000), o aprendizado de palavras, por parte das crianças, mesmo das coisas mais simples, exige ricas capacidades mentais, sejam conceituais, sociais ou lingüísticas, que interagem de formas complicadas. A criança começa a falar aos 12 meses e quando chega na adolescência já conhece em torno de 60000 palavras, aponta Bloom (2000). Sob que circunstâncias as palavras são aprendidas pergunta Bloom?

Em muitas tradições, a palavra é reconhecida como o supremo ato de criatividade. “Faça-se a luz”, disse Deus no início do mundo e a luz se fez. Esta passagem da Gênese 1:26 é citada Boysson-Bardies (1999), para demonstrar a importância da palavra em muitas culturas. Todas as milhares de línguas faladas no mundo, diz este autor, constituem-se de um sistema de sinais que são organizados com regras que lhes são peculiares; todas são baseadas em sons que se combinam em sílabas; todas possuem o equivalente a substantivos e verbos que se combinam em sintagmas ou frases, alinhados em estruturas hierárquicas.

Nossa mente é alinhada conforme a estes e outros princípios, diz Boysson-Bardies (1999), os quais manifestam nossa aptidão genética para a linguagem. Autores como Loritz (1999) apontam para a similaridade entre as sociedades humanas e as sociedades neurais, o cérebro produziria a linguagem. Contudo, não se pretende chegar tão longe nesta discussão.

Se os valores são conceitos complexos que as crianças, provavelmente, aprendem desde tenra idade, como se processaria uma tal aprendizagem? Querendo verificar a noção que crianças e adolescentes têm sobre alguns valores, procurou-se algumas considerações interessantes a respeito feitas por Bloom (2000).

A primeira dentre estas considerações diz respeito ao fato de que as palavras podem ser aprendidas sem que haja uma co-ocorrência estrita entre a palavra e seu significado. Explica que, embora o contexto de aprendizado, nas culturas ocidentais, entre as crianças e os pais, estes na maioria das vezes (70% dos casos) falem à criança sobre referentes próximos, muitas outras palavras são aprendidas (outros 30% dos casos) em contextos nos quais a co-ocorrência não está acontecendo. Por exemplo, ao ouvir a frase: “hora do leite”, a criança pode estar olhando para seu leite e então mapeia a palavra em relação à substância. Mas também pode ser que esteja prestando atenção a outra coisa, a um garfo ou ao rosto da mãe e neste caso, o mapeamento baseado na sensibilidade espaço-temporal levaria a um engano. Bloom (2000) afirma que isto não acontece, a criança não vai pensar que leite significa garfo.

Além disto, afirma este autor, os pais dificilmente nomeiam as ações, mas apenas os objetos. Ou quando usam verbos, em geral é para se referir a algo que não está ocorrendo no momento. Por exemplo, sempre se fala em abrir quando a ação ainda não está acontecendo.

Uma segunda consideração sobre o aprendizado de palavras feita por Bloom (2000) é a de que as crianças não precisam das habilidades sensoriais completas para aprender palavras. Por exemplo, crianças surdas aprendem linguagens de sinais da mesma maneira que crianças que ouvem aprendem a linguagem falada, no mesmo período do desenvolvimento em que aprendem as primeiras 50 palavras. O mesmo ocorre com crianças cegas.

Estas crianças não podem identificar objetos que não estão ao alcance de suas mãos, nem conseguem seguir o olhar dos pais e apontar as coisas não constituem pistas para elas. Um estudo longitudinal citado por Bloom (2000), demonstrou que de três crianças cegas, duas

destas apresentaram apenas um pequeno atraso quanto ao uso de conjunto de palavras, explicado pela maior dificuldade no desenvolvimento motor de crianças com esta carência, e a terceira demonstrou ao contrário uma certa precocidade em termos lingüísticos. Aos três anos de idade todas as três crianças apresentavam um desenvolvimento lingüístico igual aos das crianças que podiam enxergar.

Um estudo com uma criança cega, feito pelos mesmos autores citados por Bloom (2000), demonstrou que seu conhecimento sobre nomes de cores era similar ao das crianças que enxergavam. Seu conhecimento permitia saber que as palavras que se referiam a cores pertenciam a um domínio específico, que se aplicavam a objetos concretos e que correspondia a uma propriedade do objeto a qual não podia identificar. Bloom, usa tais demonstrações para concluir que a percepção visual não tem um papel tão importante no desenvolvimento da linguagem como se supõe.

As crianças não precisam de um retorno ao que manifestam para aprender o significado das palavras, afirma Bloom (2000), como a terceira característica própria ao aprendizado de palavras. Embora os pais ocidentais corrijam as crianças pequenas quando dizem algo não correto, isto não é universal entre as culturas. Em certas culturas, os pais só falam com as crianças quando estas já aprenderam a dizer algumas palavras de forma significativa. Algumas crianças não produzem sons como palavras até uma idade tardia, entretanto, são capazes de entender estruturas de linguagem complexas. Se não falam, não recebem *feedback* ao seu discurso, mas, mesmo assim aprendem a falar.

As crianças também não precisam de que se nomeie ostensivamente as coisas para que aprendam a falar, afirma Blom (2000) como quarta característica importante relativamente à forma de aprender palavras. As considerações acima já são suficientes para corroborar esta última consideração, que foi feita pelo autor devida à importância que normalmente se dá a este processo da aprendizagem. Para aprender palavras, conclui Bloom, com certeza ninguém

pode negar que é preciso que se esteja exposto a um contexto em que estas sejam usadas, só assim as crianças ou uma pessoa na mesma situação de não conhecimento da linguagem, podem inferir seus significados. Isto é um truísmo, afirma Bloom (2000).

A tese de Bloom (2000) é interessante para a compreensão do aprendizado dos valores como palavras. Segundo este autor, Embora a aquisição da linguagem seja um problema difícil para as crianças, estas não o resolvem através de um mecanismo mental específico para isto. Em vez disto, aprende-se as palavras através de habilidades que existiriam para outros propósitos. Estas incluiriam as habilidade de inferir as intenções dos outros, uma habilidade de adquirir conceitos, uma apreciação da estrutura sintática e certas habilidades gerais de aprendizado e memorização. Para Bloom (2000), estas características são necessárias e suficientes para as crianças aprenderem a falar, as crianças precisam apenas destas para aprenderem o significado das palavras e de nada mais.

Dois tipos de objeções podem surgir quanto a sua afirmação, acrescenta Bloom (2000). A primeira diz respeito ao fato de tais assertivas atribuem demasiado às crianças. Estas não necessitariam de uma teoria da mente tão elaborada para determinar a que objetos as palavras se referem, podem usar, em vez disto, uma informação estatística. A segunda objeção seria oposta a esta. Tais habilidades não seriam suficientes para explicar a aprendizagem da linguagem. Autores que tratam da compreensão de textos em processos cognitivos podem dar algumas indicações.

Para representar e explicar o processo de compreensão de textos, Kintsch e van Dijk elaboraram entre 1978 e 1983 uma concepção teórica e um modelo empírico de compreensão. Estes vêm sendo então desenvolvidos por Kintsch e têm sido tomados como base para pesquisas empreendidas por outros autores como, por exemplo, Graesser e Zwaan (1995), Oakhill e Yuill (1996); Perfetti, Marron e Foltz (1996) e de Weaver III, Bryant e Burns (1995), autores cujas pesquisas serão citadas no presente trabalho.

Tal formulação tem permitido delinear algumas variáveis que estão envolvidas nos processos mentais e que se referem à compreensão. Aqui, acredita-se que o conhecimento a respeito deste sistema de variáveis inter-relacionadas permite tornar mais clara a problemática relativa à compreensão dos valores como palavras, objeto do estudo empírico a seguir. Tentar-se-á a seguir expor algumas de suas características mais importantes.

4.2.1.1 O Modelo de Construção - Integração

Segundo Kintsch (1998), a compreensão deve ser vista como sendo: (1) uma estrutura frouxamente amarrada, isto é, compatível com a forma flexível e sensível ao contexto da compreensão humana; (2) um processo tipo *bottom-up*, ou seja, que filtra a percepção e preenche inferencialmente os vazios encontrados no material estímulo do momento, não através de teorizações do percebido, mas de (3) adaptações flexíveis a variações no meio ambiente.

Por esta perspectiva, compreender implica fazer conexões entre as idéias expressas em um texto e um conhecimento relevante anteriormente adquirido. No sentido de rastrear como se compreende, pressupõe-se que as pessoas formam “todos” coerentes, do tipo *gestalt*, com características elementares perceptuais e conceituais. Considera-se que ocorre uma espécie de seleção mental de estímulos que são externos à consciência, utilizando como critério a procura de coerência no que se observa. Além disto, admite-se que dois fatores principais são passíveis de chamar a atenção do sujeito em um processo de compreensão: o que está relacionado com os seus objetivos e motivações e as características específicas da situação em que a compreensão está ocorrendo.

Para Kintsch (1998), compreender é compor um modelo mental que envolve um processo de construção e integração. As coisas se passariam da seguinte forma: primeiro, as representações mentais são formadas por regras de produção fracas que, inicialmente, levam a um resultado redundante e às vezes até contraditório. Em seguida, sofrem um processo de

integração que resulta numa representação mental bem estruturada. Por serem fracas, as regras de controle instanciam tanto o sentido certo como o errado das palavras, ou formam, ao mesmo tempo, tanto as inferências relevantes como as irrelevantes. A construção do sentido “correto” ou apropriado para o contexto, resulta do processo de integração que, rapidamente, desativa as construções que não são apropriadas para o contexto.

Kintsch (1998) distingue três níveis de representação cognitiva que adviriam da compreensão de textos escritos: (1) o *código de superfície*, o qual preserva o palavrado exato e a sintaxe das orações; (2) o *texto base*, que contém as proposições do texto explícito numa forma que preserva o significado, mas não o palavrado ou a forma exata do texto (inclui algumas poucas inferências necessárias para estabelecer a coerência do texto) e (3) o *modelo situacional*, que é uma representação mental daquilo que é explicitamente mencionado ou inferencialmente sugerido no texto (a maioria das inferências geradas na compreensão do texto são partes do modelo situacional construído, segundo Graesser e Zwaan, 1995). Contudo, explica Kintsch, a representação final resultante do processo de compreensão é unitária.

Um grande desafio para os que adotam esta perspectiva é estabelecer quais as principais regras que ativariam o modelo de construção-integração ou quais as variáveis mais relevantes no processo de compreensão e o que exatamente as tornam assim.

4.2.1.2 Variáveis Envolvidas na Compreensão

Na atividade de compreensão, os autores distinguem os processos básicos, os quais poder-se-ia dizer que são mais “mecânicos”, dos de alto nível, os quais exigiriam uma maior capacidade de abstração ou de elaboração mental. Algumas entidades importantes vistas como de nível básico seriam a memória de trabalho (uma melhor memória de trabalho implica em uma compreensão mais especializada) e os chamados processos léxicos (por exemplo: o conhecimento da estrutura ortográfica). As principais variáveis de alto nível seriam: o fazer

inferências (sobre informações que estão apenas sugeridas no texto ou que envolvem uma gama de conhecimentos anteriores sobre o assunto tratado) e o controle ou monitoramento do que está sendo compreendido.

Os tipos de relações ou a posição hierárquica destas variáveis que atuam no processo de compreensão ainda não estão completamente claros e têm até gerado controvérsias entre os estudiosos do assunto; o que torna ainda mais complicado apresentar-se um apanhado coerente e objetivo do domínio de conhecimento a respeito. Contudo, tentar-se-á aqui reunir alguns resultados de pesquisas apresentados por diferentes autores que denotam informações relevantes sobre estas variáveis.

4.2.1.3 As Variáveis de Níveis Alto e Baixo

Com respeito à questão sobre qual a importância relativa das variáveis de níveis básico e alto, Oakhill e Yuill (1996), por exemplo, reportam-se, especialmente, ao papel dos fatores de alta ordem na compreensão. Estes são apresentados como sendo: compreender a estrutura do texto, inferir e monitorar. Estas autoras procuram definir o que distinguiria um leitor habilidoso de um não habilidoso ou de compreensão pobre. O primeiro deve ter um controle sobre quais as inferências que pode fazer além de precisar entender a estrutura do texto (por exemplo, identificar o personagem principal, seus motivos, seguir o foco e extrair o tema principal). O segundo pode não se dar conta de que não entendeu o texto ou uma parte específica deste e pode também não saber o que fazer quanto à sua pobre compreensão quando consegue atinar para esta.

As pesquisas de Oakhill e Yuill (1996) comparam crianças que, tendo a mesma idade e possuindo igual habilidade no processamento básico, diferenciam-se quanto aos fatores de alto nível. Esta diferenciação é feita com base em alguns testes tais como: medidas de precisão na leitura (reconhecimento de palavras no contexto); medidas de compreensão (habilidade em responder a uma série de questões no final da leitura de uma passagem).

Algumas destas medidas, da forma como foram feitas por Oakhill e Yuill (1996), são criticadas por Perfetti, Marron e Foltz (1996).

Para estes autores, primeiro viriam as falhas no processo léxico e na memória de trabalho. Oakhill e Yuill (1996), contudo, alegam não ter achado diferenças entre sujeitos habilidosos em compreender e os de pouca habilidade, no que diz respeito à decodificação de palavras, de maior ou menor frequência, nem quanto à automaticidade da decodificação. Em outras palavras, suas pesquisas depararam-se com crianças pobres em compreensão, que não conseguiam responder às perguntas no final da passagem que liam, mas que não tinham dificuldade no nível das palavras - liam com fluência e facilidade. Por outro lado, encontraram crianças que mostravam uma decodificação lenta e laboriosa, mas que eram boas na compreensão.

Estas autoras afirmam que os pobres em compreensão não são habilidosos ao nível das inferências. Para verificar a possibilidade de haver uma dificuldade na memória de longo prazo, as autoras fizeram um experimento em que ora as crianças podiam consultar o texto e ora não. Descobriram que, mesmo com o texto disponível, as pobres em compreensão foram incapazes de responder em alta proporção a questões que requeriam inferências.

Para Oakhill e Yuill (1996) a explicação pode estar na qualidade da representação da informação literal, embora tenham observado que leitores pobres em compreensão podem ser bons em lembrar informações verbais. Estabeleceram então o que supõem ser as *razões para a pobreza nas inferências*: (1) a falta de conhecimento geral para fazê-las; (2) os leitores podem achar que a inferência é legítima, mas terem dificuldade em acessar o conhecimento relevante e integrá-lo ao texto por limitação de capacidade ou (3) podem não se darem conta de que é necessário inferir ou mesmo de que é permitido fazê-lo. As autoras afirmam que existem evidências apoiando as duas últimas explicações. Observa-se, entretanto, que as mesmas não apontam quais seriam estas capacidades limitadas, nem porque o seriam. Mais

ainda, seria principalmente num contexto de experimentação que se justificaria o leitor achar que inferir não consistiria uma atividade permitida.

Relativamente ao monitoramento, Oakhill e Yuill (1996) relatam os seguintes experimentos: para saber se os leitores pobres no entendimento e os habilidosos na compreensão diferiam também quanto a seguir a pista de suas próprias compreensões, pediam às crianças para lerem e descreverem aparentes inconsistências em histórias pequenas. Outros tipos de histórias (consistentes e não resolvíveis) serviam como controle. A inconsistência estava no comportamento de um adulto com relação a uma criança. O leitor só poderia responder corretamente às questões, após a leitura, se a anomalia fosse resolvida corretamente. Uma resposta errada significaria que a criança não concordava com as normas de comportamento e que, portanto, não deveria achar a história inconsistente. Poucas crianças responderam incorreto. Tentaram também testar a memória para um aspecto crucial da história. Descobriram que quando a informação que solucionava a inconsistência estava junto desta no texto, todos se saíam bem. Quando estavam separadas, os leitores de compreensão pobre se saíam pior. Poder-se-ia dizer que tal resultado corrobora a noção de que sem uma certa capacidade de memória de trabalho o leitor teria menores resultados na compreensão, mesmo dominando a técnica de inferir. Neste caso, não haveria porque tais autoras discordarem de Perfetti e cols. (1996).

Oakhill e Yuill (1996) concluem que a integração das informações vindas de diferentes partes do texto é muito difícil para os não habilidosos e isto deve estar relacionado à memória de trabalho. Após uma revisão sobre várias pesquisas no assunto, estas autoras apontam para o que chamam de uma “sugestão óbvia” que é a de que os leitores mais habilidosos são melhores em fazer inferências e em monitorar suas compreensões e também em interpretar e derivar estruturas das histórias. Contudo, explicam Oakhill e Yuill (1996), não há dados sobre a direção desta ligação. Adotam então a sugestão de Tummer (1989;

citado por Oakhill & Yuill, 1996) de que é a prática de leitura que aumenta de maneira crescente a capacidade da memória de trabalho e não o inverso.

Os autores concordam quanto as interações gerais entre as variáveis, embora não quanto as particularidades. Perfetti e cols. (1996), por exemplo, sugerem que provavelmente há quem passe a vida toda fazendo inferências e quem não as faça nunca. Relativamente às evidências que associam a habilidade em compreender a fazer inferências, estes autores perguntam: o que normalmente se toma como inferência? Para estes autores, fazer inferências depende do conhecimento e dos objetivos do leitor em conexão com as propriedades do texto. Duvidam da suposição de que se trata de uma característica estável e individual.

Para Perfetti e cols. (1996) nem mesmo a idéia de que uma falha em inferir seja marca de uma compreensão pobre está clara. Argumentam que se isto fosse verdade, também não se saberia ainda se se trata de uma característica do indivíduo ou da representação do conhecimento. Para estes autores, um leitor motivado para construir uma representação coerente e que tem o conhecimento necessário para representar a informação do texto fará as inferências necessárias. Os debates sobre as inferências *on-line* continuam fortes e que as tentativas para demonstrá-las são sofisticadas devido às dificuldades em fazê-lo.

4.2.1.4 A Geração de Inferências

As pesquisas de Graesser e Zwaan (1995) sobre a geração de inferências e a construção de modelos situacionais, entretanto, enquadram-se neste último tipo. Estes autores investigaram a representação e o processamento de modelos situacionais querendo saber quais os processos que seriam centrais quando textos narrativos são compreendidos por leitores adultos. Neste sentido, procuraram identificar (1) quais as classes de inferências que os leitores geram enquanto constroem o modelo situacional; (2) quais as fontes de informação e os mecanismos processuais que produzem as inferências e (3) a extensão pela qual as inferências são baseadas no *processo léxico* (herdadas diretamente do conhecimento sobre o

mundo, dentro de itens léxicos explícitos no texto) e em *situações novas* (não partem de nenhum item léxico, mas algumas são produzidas pela manipulação ativa de uma espécie de “diretor mental”).

Muitas das inferências que são geradas quando um modelo situacional é construído baseiam-se no conhecimento de mundo que os leitores já possuem. Como explicaram Oakhill e Yuill (1996), este conhecimento pertence à memória de longo prazo, que é ativada durante a compreensão, instanciando um conjunto de informações como inferências para o modelo situacional. Tal conhecimento pode ser genérico: estruturas – estereótipos, esquemas - ou específico, uma experiência particular ou um texto compreendido no passado. Os autores explicam que estas últimas tomam mais tempo e recursos de processamento por não serem automatizadas. Tais inferências (do conhecimento) são distintas de inferências baseadas na lógica (exemplo: cálculo proposicional, prova de teoremas) ou das inferências quantitativas (derivadas de fórmulas).

Os autores distinguem, em textos narrativos, seis tipos de inferências baseadas no conhecimento: (1) *meta superordenada* (que motiva uma ação intencional no agente); (2) *meta ou ação subordinada* (plano ou ação que especifica como uma ação intencional do agente é alcançada); (3) *antecedente causal* (ponte entre a oração explícita que foi compreendida e a passagem contextual prévia); (4) *consequência causal* (é feita numa corrente causal prevista, desdobrada a partir da oração explícita ter sido compreendida, não se baseiam em emoções); (5) *emoção do personagem* (emoção experimentada através de um personagem em resposta a ação ou evento que foi compreendido); (6) *estado* (a inferência é um estado em andamento, a partir da estrutura de tempo do enredo da história que não é ligado com causalidade aos episódios do enredo). Tais inferências são extratextuais, baseadas no conhecimento. Graesser e Zwaan (1995) explicam que esta classificação não esgota as classes de inferências que são potencialmente geradas durante a compreensão.

Uma subclassificação distingue as inferências que são geradas *on-line* (durante o processo de leitura) e *off-line* (numa recuperação posterior da tarefa). Para garantir uma verificação das inferências *on-line*, Graesser e Zwaan (1995) propõem uma coleta de protocolos verbais para uma amostra de leitores que se pronunciam quanto à sua compreensão do texto, oração por oração. Utilizam três tipos de protocolos: (1) pensando em voz alta; (2) respondendo questões e (3) fazendo questões, e um chamado método trifásico.

Graesser e Zwaan (1995) estudam os leitores que querem compreender o enredo a uma profundidade suficiente para extrair os pontos principais da história. Segundo estes autores, o modelo de Kintsch e van Dijk (ver Kintsch, 1998) tem um mecanismo sistemático computacional para gerar as inferências necessárias para estabelecer coerência local no texto. Conforme este modelo, sempre que uma oração nova não tem um argumento de frase substantiva que combina com um argumento existente na memória de trabalho, o leitor tenta construir uma inferência em ordem para estabelecer uma coerência local. Graesser e Zwaan (1995) propõem um modelo construcionista no qual o leitor tenta estabelecer coerência causal através da construção de inferências baseadas em antecedentes causais e em metas superordenadas, durante a compreensão.

O modelo construcionista faz ressurgir o princípio do esforço para significar de Bartlett (1932; citado por Graesser & Zwaan, 1995), o qual afirma que os leitores tentam construir um sentido fora do texto, além de interações sociais e percepção. Baseia-se ainda em três pressuposições críticas, com relação ao leitor, o qual provavelmente: (1) constrói inferências que estão relacionadas com seus objetivos; (2) esforça-se para explicar por que ações, eventos e estados são mencionados no texto e (3) tenta construir uma representação que tenha sentido coerente tanto a nível local como global.

Todas as classes de inferências são geradas *on-line*, contanto que o leitor tenha o pré-requisito necessário de conhecimento de mundo para fazê-lo. Uma segunda preocupação de

Graesser e Zwaan (1995) é quanto a origem das inferências. Por isto, distinguem dois conjuntos destas: as *baseadas no léxico* ou herdadas diretamente do conhecimento de mundo que está estocado em conteúdos explícitos de palavras do texto (palavras conteúdo, substantivos, adjetivos e principais verbos) e as de *situações novas*, que não casam diretamente com nenhuma informação contida nos itens léxicos, são produtos de mecanismos de processamento mais complexos.

Os principais mecanismos de processamento de situações novas seriam: (1) as “deixas compostas”, na qual dois ou mais itens léxicos juntos fornecem acesso para uma estrutura de conhecimento específica ou genérica; (2) “explicações sintetizadas”, produto de vários passos do raciocínio, que reúne fragmentos de conhecimentos vindos de variadas fontes de informação; (3) “operações do diretor mental”, nas quais as propriedades vêm a foco na medida em que o diretor mental focaliza entidades particulares, são limitadas pelo contexto situacional único da narrativa.

Depois de um procedimento de investigação bastante sofisticado, Graesser e Zwaan (1995) apresentam duas possíveis explicações extremas sobre como o conhecimento está estocado nos itens léxicos: ou o léxico é limitado ao código fonológico, sintático e às características semânticas necessárias para fazer as computações sintáticas ou adiciona características semânticas que seriam parte de teorias semânticas não linguísticas, incluindo assim, o conhecimento de mundo.

Os resultados das comparações entre as inferências baseadas no léxico e as de situações novas surpreendeu estes autores: os pontos da codificação de inferências foram significativamente mais baixos para inferências baseadas no léxico do que para as inferências de situações novas. Graesser e Zwaan (1995) explicam que a maioria dos pesquisadores esperaria que inferências baseadas no léxico fossem mais rápidas por serem diretamente herdadas de itens lexicais super aprendidos e acionados por palavras conteúdo na oração

explícita; ao contrário das inferências situacionais novas que, presumivelmente, são produto de processos construtivos consumidores de tempo e que operam contextualmente no modelo situacional específico.

Estes autores apresentam algumas explicações para este resultado contra intuitivo. A primeira refere-se à composição de itens léxicos em relação a itens singulares, tal como foi estudada por eles. Conforme a teoria, a construção de inferências é mais rápida quando é produto de uma composição. Para isto, as inferências novas deveriam ser produto de estruturas de conhecimento genérico e específico disponibilizadas pela composição de palavras. O que ocorreu então, pode ter sido que as inferências de fato eram produto de explicações sintéticas ou de operações do diretor mental, mas não de composições acessando estruturas de conhecimento.

Uma segunda explicação refere-se à idéia de que a novidade de inferências em situações novas atrai a atenção focal dos leitores e aumenta a força da codificação. A informação nova é o que diferencia a situação única de conhecimento genérico de outras situações armazenadas na memória, fornecendo índices distintos para sua organização e para a recuperação. Sendo mais relevante e distinta para o modelo situacional, a informação nova pode desempenhar um papel central na geração de inferências. Graesser e Zwaan reforçam esta explicação citando evidências estabelecidas por outros autores de que a informação nova é detectada muito rapidamente durante a percepção e a compreensão. Também citam a importância da novidade e da incerteza durante a construção de sentido proposta por Berlyne (1971; citado por Graesser & Zwaan, 1995).

Observou-se, assim, a partir destes estudos e explicações descritos que não é apenas a dificuldade em medir que torna difícil o entendimento sobre o processo de compreensão, mas a própria natureza complexa do fenômeno. Poder-se-ia assim talvez dizer que existem aspectos compreensivos doadores de sentido que ultrapassam os mecanismos

cerebrais/mentais usados na compreensão. Mais ainda, conseguir ou não entender um texto é também um processo problemático no sentido de que nem sempre o leitor sabe que não está entendendo, nem sabe lidar com o fato de saber ou não saber.

4.2.1.5 Seguir a Pista da Própria Compreensão

Weaver, Bryant e Burns (1995) compõem um histórico a respeito do que vem se estudando a respeito do processo de monitoramento que pode também ser chamado de “calibragem da compreensão” ou de “meta-memória para textos”. Segundo estes autores, pode-se considerar três fases principais em que se verificaram compreensões distintas sobre este processo.

Na primeira fase, encontram-se os estudos de Glenberg, Wilkinson e Epstein (citados por WEAVER, BRYANT & BURNS, 1995) no início dos anos 1980, os quais concluíram que os leitores são capazes de monitorar suas compreensões, mas apenas sob circunstâncias altamente condicionadas ou não naturais, e, mesmo assim, de forma marginal (correlações abaixo de 0,20 entre suas previsões quanto à própria compreensão e seus acertos). Weaver e cols. (1995) classificam esta fase de estágio no qual acredita-se que os leitores não são capazes de monitorar suas compreensões.

Numa segunda fase, Weaver e cols. (1995) citam as pesquisas de Weaver (1990) e de Maki, Foley, Kajer, Thompson e Willert (1990; 1992) que concluem sobre a raridade da ocorrência de uma compreensão que seja do tipo “ou se entende tudo ou não se entende nada”. Argumentam que se deve dar mais de uma chance para os leitores demonstrarem suas habilidades. Weaver e cols. (1995) chamam esta fase de estágio em que se admite que os leitores são capazes de calibrar o entendimento, embora não muito bem.

Estes autores apontam algumas causas para este fato de o monitoramento não ser muito bom: (1) este dependeria da intuição do leitor, a qual pode estar errada e (2) os pesquisadores não sabem a técnica adequada para medir o monitoramento da compreensão

(por exemplo: há uma diferença nas correlações entre as previsões e acertos dos sujeitos, quanto a sua compreensão, quando os pesquisadores variam a questão de: “quão bem você acha que vai compreender?” para “quão pouco acha que compreenderá?”).

Na terceira e última fase, foram feitas revisões de literatura a respeito do que se conhece sobre monitoramento (BRITTON & GULGOZ, 1991; citados por WEAVER & Cols., 1995) e pesquisas como as de McDaniel e Einstein (1986; 1988; citados por WEAVER & Cols., 1995) sobre as variações de resultados quanto à memória para textos com relação a diferentes tipos de aumento no esforço cognitivo durante a tarefa, demonstraram a noção de material de processamento apropriado (MAP). Esta afirma que manipulações no processamento levam a um aumento da memória para textos, mas apenas na medida em que tal processamento é adicional para um processamento antes já induzido pelo próprio texto.

Por exemplo: para estes autores, os textos narrativos induzem, naturalmente, um processamento relacional. Os leitores desta modalidade processam as partes temáticas globais do texto, mas não vão necessariamente prestar atenção aos detalhes. Dessa forma, os processos que realçam o processamento de informações temáticas não produzirão efeitos na memória, enquanto que os processos que encorajam a atenção para os detalhes vão somar na memorização do texto. Por outro lado, têm-se os textos expositores que induzem um processamento orientado para os detalhes. Um aumento na memorização deste tipo de textos deve ser provocado por processos que induzem um processamento temático. Weaver e cols. (1995, p.179) classificam estas novas informações, as quais associam ao modelo de Kintsch, citado, como a terceira fase na compreensão sobre o monitoramento, a qual chamam de “Ah! Então estas são as variáveis importantes!”.

Weaver e cols. (1995) descrevem quais as variáveis que consideram importantes e os experimentos que fizeram para comprová-las. Estas incluiriam: (a) as variáveis “relativas aos sujeitos” (que pretendem explicar como as características individuais podem afetar o

monitoramento da compreensão de uma certa forma); (b) as “associadas ao processamento” (que verificam a calibragem em diferentes tipos de tarefas de compreensão – lembrar, reconhecer, inferir e resumir – induzidas tanto pelo próprio material como por instruções explícitas) e (c) as variáveis “associadas aos estímulos” (para explorar as diferenças na habilidade dos leitores em monitorar tipos de textos distintos, tais como os que foram melhorados por análises de legibilidade dos textos ou por revisões destes). Os autores esclarecem que este último conjunto de variáveis é o único que está sob controle direto do autor.

Dentre os aspectos que descrevem destaca-se a informação de que diferentes níveis de monitoramento podem ser alcançados para textos conjugados em distintos graus de dificuldade. Segundo este, ao comparar crianças com a mesma idade cronológica, deve-se esperar que os leitores mais avançados apresentem um pico (maior nível de monitoramento) diferente do dos leitores menos habilitados.

Weaver e cols. (1995) explicam que, provavelmente, a habilidade em monitorar os textos em um certo nível, indica que os leitores passaram a “controlar” este nível de textos e estão prontos para textos mais difíceis. Especulam sobre a origem desta habilidade metacognitiva, a qual deve ser mediada pelos recursos disponíveis na memória de trabalho. Explicam que a medida em que os processos básicos de leitura se tornam mais eficientes, consumindo assim menos espaço na memória de trabalho, estes espaços provavelmente tornam-se livres para atividades como o monitoramento da compreensão.

Mais uma vez, observa-se a alusão à necessidade de um certo grau de capacidade de memória de trabalho para conseguir executar tarefas envolvendo variáveis de alto nível. É possível associar-se tal idéia àquela que fala da habilidade em lidar com a estrutura dos textos (se uma informação chave está perto ou não, no texto, da passagem que necessita dela para ser compreendida). Mais ainda, pode-se associar também esta referência à capacidade da

memória de trabalho à aceitação ou confirmação do sentido, da norma ou o que seja que se tenha interiorizado como conhecimento de mundo. Além disto, é preciso ter em mente ainda os resultados de Graesser e Zwaan (1995) que apontam para a geração de inferências mais rápida quando tratam de situações novas em leitores que procuram compreender e em textos narrativos.

Tais noções corroboram também as idéias de Perfetti e cols. (1996), segundo as quais a habilidade em monitorar a própria compreensão varia com o treinamento em compreender e que as pessoas que são menos treinadas demonstram fazer inferências mais pobres do aquelas que são mais treinadas. Por exemplo, estes autores observaram se os leitores podiam detectar (lembrar ou comentar) inconsistências (palavras misturadas ou afirmações contraditórias, em diferentes parágrafos) num texto curto. Encontraram um padrão típico de resultados que pode assim ser resumido: alguns leitores (tanto crianças como adultos) podiam detectar as inconsistências e outros não; os leitores *menos habilidosos* ou *mais jovens*, embora tidos como não detetores de inconsistências, em geral, detectavam inconsistências locais (as quais podem interferir com a formação de uma representação baseada no texto), notavam palavras misturadas e comentavam sobre o pouco sentido semântico de frases; os leitores de *habilidade alta* detectavam inconsistências globais, as quais interferem com a formação de um modelo situacional, por exemplo, se os parágrafos apresentavam tópicos não relacionados.

Perfetti e cols. (1996) não concordam com a idéia de que as falhas no monitoramento e em fazer inferências sejam possíveis problemas gerais na compreensão. Para estes autores, tais fatores de alto nível dependem do conhecimento. Seus argumentos são os seguintes: uma pessoa pode saber que não está entendendo e, portanto, não está encontrando problemas em monitorar sua compreensão, mas em entender; mais ainda, se se considera que monitorar a compreensão refere-se à habilidade em detectar inconsistências, neste caso, são os próprios sujeitos que parecem criá-las em seus modelos mentais.

Como são formadas tais inconsistências? Os autores apresentam duas hipóteses: (1) seriam uma característica geral e estável de falhas em monitorar a compreensão ou (2) é possível que os sujeitos as tolerem e mesmo que as criem por causa de um conhecimento insuficiente. Sem o conhecimento adequado constroem elementos incompatíveis em seu modelo mental. Assim, as inconsistências e imprecisões no modelo mental seriam fruto não de uma falha no monitoramento, mas de uma falta de conhecimento. Este seria a causa do tipo de atividade de compreender que normalmente se atribui ao processo de monitoramento.

Ainda segundo Perfetti e cols. (1996), a compreensão exige uma espécie de auto-reflexão sobre a própria atividade de leitura e entendimento, ou seja, exige um controle ou monitoramento. Assim, um leitor utiliza, para saber se compreende um texto, um conjunto de processos metacognitivos, sendo que a estratégia mais geral usada para monitorar o entendimento seria o próprio objetivo que todo leitor adota: o de obter significado ou o de realizar um esforço para conseguir uma representação coerente. Um monitoramento efetivo deve assim levar à reparação da falta de compreensão. Mas o que seria uma falta de compreensão?

Perfetti e cols. (1996) afirmam que existem muitas coisas que caracterizam uma compreensão pobre e que descobrir como todas estas se interconectam em torno de alguns problemas fundamentais de processamento causal é difícil. Requer uma atenção cuidadosa aos componentes cuja contribuição fundamental foi estabelecida teórica e empiricamente. Consideram que para que um leitor forme uma representação interpretada e integrada é preciso que possua um conhecimento relevante do texto e uma habilidade em leitura.

Segundo Perfetti e cols. (1996), tem sido demonstrado que o conhecimento num domínio está associado à compreensão de textos neste domínio. Criticam outras abordagens que vêm considerando o conhecimento como um componente extra, como não sendo parte

intrínseca da compreensão, um fator de ruído. Uma outra linha atribui o papel do conhecimento como associado a hábitos intelectuais surgindo do aprendizado e da educação.

Para estes autores o conhecimento é a base para a o monitoramento e para as inferências. Quando não se conhece um conceito não se consegue entender nada do que se fala a respeito, implica assim também dificuldades com o processamento léxico e com a memória de trabalho. O conhecimento anterior seria, portanto, a principal categoria dentro do processo de compreensão.

As idéias apresentadas neste item, assim como todos os elementos considerados nos itens anteriores, serviram de base para se pensar sobre as formas como as crianças e adolescentes poderiam adquirir os valores que, existindo em suas culturas e aparecendo no intercâmbio entre o que é interno e externo, da pessoa com o mundo, se constituem em esquemas mentais, atuando como objetivos e princípios-guias para a vida. Na sequência, será feita uma tentativa de concluir sobre este conjunto completo de idéias e teorizações, passando-se a descrever o estudo empírico que pretende identificar os valores que as crianças e adolescentes conseguem reconhecer e definir.

4.3 A título de conclusão da revisão teórica sobre os valores

Para elaborar este estudo, partiu-se de uma série de questionamentos sobre a formação dos valores. Muitos estudos referiam-se e foram escritos sobre os valores das pessoas, das instituições, das sociedades, das culturas, sobre os valores morais, a necessidade de despertar valores nas crianças, os juízos de valores e outros pontos nesta temática, todavia, pouco se explicava sobre como estes valores se inseririam nas culturas e muito menos na mente das pessoas.

Assim, com base nesta perquirição, definiu-se o objetivo geral deste trabalho como sendo o de conhecer a maneira pela qual os valores se desenvolvem desde a infância até a adolescência. Questões paralelas a esta seriam: como os valores que as pessoas detêm quando

adultas se desenvolveram? A partir de quando isto se deu? Será que as crianças também são detentoras de valores? Como seriam as escalas de valores infantis, se estas por acaso existirem? Um estudo empírico, de desenho transversal, pretende identificar se alguns valores específicos pertencem às escalas de valores infantis até às dos indivíduos na puberdade; entretanto, era preciso formatar primeiro o como alguns autores abordavam algumas questões sobre valores e o desenvolvimento.

Antropólogos e sociólogos, como foi referido na introdução deste trabalho, versam sobre os valores que são mantidos pelos grupos sociais. No entanto, para entender como os valores se alojam na mente humana desde a mais tenra idade seria preciso uma outra unidade de análise. Propôs-se então, fazendo eco a outros autores (ver a Introdução deste estudo), que os valores fossem vistos como esquemas mentais. Assim, era preciso buscar não apenas sobre o como os autores estudavam os valores de uma maneira geral, os valores de adultos, como também como os estudos da cognição e especificamente da social situavam os esquemas mentais e os valores.

Estudos da psicologia social foram feitos principalmente sobre os valores de adultos, como procurou se mostrar na primeira parte deste trabalho. Rokeach (1973), um autor que formou escola nesta área de estudos sobre os valores, foi apreciado em suas idéias sobre a natureza dos valores e sua indicação de que estes começam a serem adquiridos na fase de socialização do ser humano. Buscou-se, então, na segunda parte deste trabalho, conhecer melhor como Jean Piaget, o grande mentor do conhecimento sobre o desenvolvimento mental, autor que influenciou e vem influenciando grande parte da literatura desta área até os dias atuais, inseriria o desenvolvimento dos valores em suas elaborações.

A idéia sobre o desenvolvimento dos valores não foi tratada por este autor como um assunto de primeiro escalão, quer dizer, não como o foi o desenvolvimento cognitivo de uma maneira geral, por exemplo. Entretanto, é possível entrever, na coerência de sua teoria, os

valores sendo demarcados como funções bem definidas entre os aspectos cognitivos e afetivos da mente, vista como um sistema complexo.

Seguindo as idéias de Piaget, em algumas de suas obras, pôde-se identificar os valores como estando bem no cerne do desenvolvimento mental, quando a atividade e as experiências de vida promove a diferenciação, integração e a coordenação de estruturas ou esquemas mentais que tendem sempre para um equilíbrio maior e melhor, num processo em que ocorrem desequilíbrios e reequilibrações.

Em consonância com as idéias de Rokeach, Piaget refere-se a desequilíbrios causados pelas necessidades das pessoas, que com o desenvolvimento transformam-se em valores. A forma como isto ocorre não é, contudo, banal. O funcionamento mental equilibrado encontra também obstáculos ou perturbações à assimilação das entidades exteriores e à acomodação do assimilado às estruturas existentes e à assimilação e acomodações recíprocas de estruturas mentais.

A mente desenvolve mecanismos e entidades reguladoras e compensatórias para impedir desequilíbrios mais graves. Os valores humanos, que aparentemente são apenas significantes arbitrários numa configuração cultural, de fato inserem-se nos processos mentais influenciando o seu funcionamento. Apenas um ato de vontade, regulador magnânimo, detentor de energia própria, instrumento cuja utilização pode ser usado por qualquer ser humano em suas capacidades normais, pode alterar as regulações automáticas e estabelecer as regulações ativas. Para exercer a vontade, contudo, é necessário outras construções.

Durante os primeiros meses de desenvolvimento os indivíduos aprendem a distinguir os objetivos que lhe interessam dos fins a que se propõem, iniciando assim uma forma especializada de regulação mental. Note-se que Schwartz, autor também estudado na primeira parte deste trabalho, o qual baseia-se, a sua vez, na teoria de Rokeach, refere-se aos valores

humanos como objetivos e motivações, que atenderiam a requerimentos ou necessidades fundamentais.

Existiria, assim, inicialmente, um sistema regulador de energia, necessário para fazer mover a ação interessante. O interesse diferencia-se com os sentimentos ligando-se às percepções. Mais ou menos aos seis meses de idade, um sistema de valores hierarquizados começa a se dissociar do sistema regulador de energia. São eventos paralelos o início de uma função avaliativa da própria ação, baseadas na associação entre ações presentes e as passadas, estabelecendo uma troca afetiva com o mundo, valorizando meios neutros para obter fins almejados e favorecendo a ação apropriada para os relacionamentos interpessoais, formando uma escala de valores.

Vistos desta forma, os valores surgem com o objeto da intencionalidade, associados a interesses, auto-avaliações, sentimentos, relacionamentos interpessoais, finalidades, motivações, meios. Abrangem do mesmo modo, aspectos cognitivos e afetivos do sistema mental em seu funcionamento, uma característica dos esquemas .

A possibilidade do uso de signos lingüísticos é concomitante com algumas modificações no sistema de valores. As regulações passam de só internas para serem interpessoais, os sentimentos tornam-se mais estáveis e duradouros, permanecendo através de variadas situações, alguns destes se tornando quase normativos ou morais. Com a conservação, permitida pela linguagem, aparece uma espécie de conhecimento afetivo que introduz a reciprocidade de atitudes.influenciando as trocas interpessoais.

As finalidades da ação, determinadas pelo interesse, tornam-se então cada vez mais complexas. Piaget caracteriza o sistema dos valores como reguladores, nesta etapa, pelo seu papel regulador das regulações, independente destas; de restaurador do equilíbrio do eu e de propiciador da incorporação de elementos exteriores permitindo completar sem cessar a atividade.

Em última instância, adolescentes e pré-adolescentes intelectualizam os sentimentos formando estruturas operacionais, normativas e morais. Formam escalas de valores que lhes são próprias, embora procurando recolher valores de quem admiram. Tais escalas ainda não têm, portanto, uma estabilidade bastante firme, como a dos adultos teoricamente possuem, mas são contudo igualmente consideráveis.

Enfim, utilizar a idéia da existência de esquemas formados a partir da interação do indivíduo com o meio físico e social, permite compreender como as pessoas lembram de materiais complexos (e usam tais lembranças) a partir de um conhecimento abstrato sobre como o mundo funciona (FISKE & TAYLOR, 1991). Os valores sendo concepções do desejável são um tipo particular de esquemas. Como os valores, os esquemas bem desenvolvidos, em geral, resistem a mudanças, mesmo quando ocorrem evidências que os desconfirmam (FISKE & TAYLOR, 1991). Como conhecimento, estes são adquiridos através da experiência imediata, assim como das interações sociais concretas e abstratas.

Em resumo, verificou-se que nos níveis mais elementares, as crianças só assimilam idéias correspondentes às estruturas operatórias que já dominam e são impermeáveis a noções que não estão ligadas a estruturas espontâneas (sejam interpessoais ou intrapessoais). Não se pode conceber a aquisição de informações simplesmente transmitidas e não criadas, pois a transmissão pura gera um conjunto de epinformações, dá margens a desvios, é sempre distorcida, pois para que uma noção seja adequadamente transmitida esta deve ser reconstruída pela pessoa a quem é comunicada (PIAGET, 1960 / 1995). O caráter essencial da educação para as sociedades humanas, permite a existência de opiniões não controladas, cuja formação está ligada a seu modo de transmissão, quais sejam: as crenças obrigatórias (impostas pela autoridade), os mitos e as ideologias.

Pode-se coligir então que tomar os valores como crenças leva a pensá-los como transmitidos, de forma coercitiva, como diria Piaget; tratá-los como esquemas permite

conceber sua origem como uma construção individual e social que é ao mesmo tempo influenciada pelos elementos de contexto dos indivíduos, como por exemplo, a cultura em que está inserido.

As respostas das crianças e adolescentes que colaboraram com o presente estudo deverão permitir uma maior compreensão sobre estas questões.

5 O Estudo Empírico

5.1 Método

Os valores têm sido estudados como sendo atributos de adultos ou a partir de sua perspectiva, mesmo quando se estudam crianças ou adolescentes. O presente estudo pretende proporcionar uma maior compreensão sobre quais são os valores que se desenvolvem nas primeiras fases da vida, como estes vão se modificando ao longo do tempo, como vão se tornando mais complexos em seu encadeamento mental, qual a relação deste desenvolvimento com os níveis relativos à capacidade crescente de perceber a perspectiva do outro, enfim, diz respeito a como se adquirem os valores. O fundamento teórico é principalmente o que foi proposto por Jean Piaget.

A inovação do tema, mais as limitações de recursos e tempo acarretaram dificuldades na elaboração de procedimentos para alcançar este objetivo. Optou-se por um estudo do tipo transversal.

5.2 Amostra

Uma primeira investigação foi feita com 116 crianças e adolescentes, brasileiros, nordestinos, da cidade de João Pessoa, com idade variando entre 5 e 14 anos. Cada faixa etária é representada por pelo menos 10 crianças, subdividas igualmente conforme o gênero sexual. A maioria destes sujeitos (94,2%) cursa o ensino fundamental em tres escolas particulares da cidade de João Pessoa, que são dedicadas exclusivamente ao ensino do primeiro grau ou fundamental; são de porte médio e atendem a um público de classe média.

Distribuição da amostra por indicadores sociais					
Idade	Totais por idade	Totais por gênero		Totais por escola	
Anos	N	F	M	X	Y
14	10	5	5	10	-
13	15	10	5	9	6
12	13	5	8	10	3
11	14	7	7	11	4
10	11	5	6	11	1
09	10	5	5	10	-
08	09	5	4	5	2
07	12	6	6	6	5
06	10	5	5	9	4
05	10	5	5	5	5
Totais	116	58	56	86	30

Tabela 5.1: Características da Amostra de crianças e adolescentes

5.3 Instrumento e Procedimento Específico

Para alcançar o objetivo de verificar quais os primeiros valores adotados pelos sujeitos, foi construído um instrumento de caráter subjetivo, o Teste de Valores Como Nomes. Este instrumento foi previamente testado em estudos pilotos até chegar a sua forma final tal como foi aplicado. Durante os estudos piloto, constatou-se que mesmo as crianças de menor idade eram capazes de considerar a lista de 27 valores e compreender a forma como deveriam responder ao teste.

5.3.1 Definições dos valores

O instrumento de medida dos valores humanos de crianças e adolescentes utilizado, constitui-se de uma lista de 27 valores baseados na tipologia pesquisada por Schwartz e Sagiv (1995).

Considerou-se que a lista dos 54 valores propostos por Schwartz seria de uma extensão excessiva para as crianças analisarem, principalmente as de pouca idade. Assim,

optou-se por uma listagem reduzida, baseada nos valores pesquisados por Schwartz e Sagiv, 1995. Estes 27 valores foram seccionados conforme dois critérios: (1) estariam entre aqueles mais votados nas diferentes culturas (88 amostras em 40 diferentes países), sendo dessa forma os mais ajustados a cada um dos 10 tipos motivacionais propostos por Schwartz¹⁴ e (2) procurou-se também manter pelo menos um valor representante de cada um dos 10 valores-tipo como definidos por Schwartz.

Em resumo, o instrumento pede para que as crianças e jovens definam e/ou dêem exemplos relativamente a cada uma daquelas palavras. Não se faz referência ao fato de que tais palavras significariam um valor ou um princípio a ser seguido. No caso em que estas não fossem reconhecidas pelo sujeito ou que a criança ou o adolescente não tivesse a mínima idéia do que significavam, que fossem deixadas em branco (ver Anexo B). A lista com os 27 valores selecionados, acompanhados dos tipos motivacionais ao qual pertenceriam, encontra-se no Quadro 5.2. abaixo.

¹⁴ Ou seja, dentre a tipologia apresentada por estes autores, retirou-se aqueles valores cujo sentido era mais coerente para as pessoas em diferentes países em que a Tipologia da Estrutura e do Conteúdo Universais dos Valores elaborada por Schwartz e Bilsky (1987, 1990) foi aplicada.

Valor Unitário	Tipo Motivacional
1. Poder social	Poder
2. Pessoa bem sucedida	Realização
3. Pessoa capaz	Realização
4. Prazer	Hedonismo
5. Uma vida variada	Estimulação
6. Criatividade	Estimulação
7. Proteger o meio ambiente	Universalismo
8. Tolerância (agüentar apertados)	Universalismo
9. Prestativo (que coopera)	Benevolência
10. Honesto	Benevolência
11. Responsável	Benevolência
12. Devoto (devocão, dedicação)	Tradição
13. Uma pessoa polida (cortês, educada)	Conformidade
14. Honrar os pais e os mais velhos	Conformidade
15. Segurança (proteção, cuidado)	Segurança
16. Troca de favores	Segurança
17. Autoridade (governo, ordem)	Poder
18. Ambicioso (ambição)	Realização
19. Audacioso (ousado)	Estimulação
20. Curioso (curiosidade)	Auto-Direção
21. Beleza	Universalismo
22. Justiça Social	Universalismo
23. Pessoa indulgente (indulgência, que perdoa)	Benevolência
24. Leal (de confiança, fiel)	Benevolência
25. Aceitar minha porção na vida (resignação)	Tradição
26. Obediente	Conformidade
27. Ordem Social	Segurança

Quadro 5.1: Os valores-tipo e tipos motivacionais correspondentes (baseado em SCHWARTZ & SAGIV, 1995).

5.4 Procedimentos Gerais

O estudo inicial foi empreendido de maneira a identificarem-se aspectos relativos à realidade dos sujeitos. Para tanto, fizeram-se entrevistas gravadas com os sujeitos, atentando para a obtenção de respostas claras. A pesquisa foi feita em escolas privadas¹⁵. Para os sujeitos de 14 a 9 anos de idade a aplicação foi coletiva. Para os mais novos a aplicação foi feita individualmente. As crianças de 5 e 6 anos apresentaram, todavia, uma inibição natural para responder, observou-se nesse caso que o uso de uma câmera filmadora e a presença de colegas tornava-os mais eloquentes e descontraídos. Usou-se portanto desta tecnologia de observação para alguns sujeitos.

Em geral, manteve-se a aleatoriedade entre os sujeitos tendo sido escolhidos os que ofereciam-se voluntariamente ou cuja idade correspondia ao tipo de aplicação que estava sendo feita no momento. Inicialmente contatou-se a direção da escola a qual recebeu um documento explicando o caráter da pesquisa, uma vez tenha havido a permissão, ficou estabelecido uma forma de trabalho durante o horário das aulas. Uma coordenadora da escola, em geral a psicóloga, apresentava os pesquisadores as professoras e alunos em sala de aula. A pesquisa era explicada rapidamente. A entrevista com cada um dos alunos pequenos durava em torno de meia hora. O mesmo tempo em média levavam os alunos maiores para responder ao questionário, em aplicação coletiva numa sala destinada especificamente para este fim. Todo o processo durou cerca de três meses. Antes do início da pesquisa foram distribuídas cartas de autorização aos pais e só os alunos que retornavam as cartas com a devida autorização pelos pais ou responsáveis é que podiam participar da pesquisa.

Durante o procedimento de aplicação, observou-se diferentes estilos entre as três escolas, sendo que a escola Y adota um padrão que poder-se-ia chamar de mais tradicional no que diz respeito às técnicas disciplinares, quando comparada às escolas X. e Z. Verificou-se também que a escola X segue as orientações do *Living Values Educational Program*¹⁵ (LVEP) para o ensino dos valores e que a escola IPEI atribui bastante ênfase à questão ambiental e a uma política democrática de interação. Considera-se que tais diferenças de estilo terão provavelmente influência nos resultados da pesquisa, o que será investigado no devido tempo.

¹⁵ Agradecimentos às três escolas da cidade de João Pessoa pela gentil colaboração.

¹⁶ Trata-se de um programa educacional para a vivência dos valores, mantido por uma associação de educadores de vários países, apoiado pela UNESCO e pela associação Bhrama Kumaris.

A aplicação contou com a ajuda de algumas pesquisadoras treinadas (alunas do curso de graduação em Psicologia da UFPB e uma pedagoga)¹⁷, porém a maior parte da coleta foi feita pela própria autora.

¹⁷ Agradecemos a Juliana Oliveira, Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula, Carla Virgínia Lopes de Araújo e a Thiago Fauvrelle de Araújo, pelas suas contribuições como pesquisadores.

6 Análise dos Dados

6.1 Análise dos Dados

As respostas de todos os sujeitos foram digitadas inicialmente em sua versão original no *Microsoft Word 2000*, tais dados serviram de base para o processo de categorização, após o qual foram digitados no pacote estatístico *SPSS 11.5* constituindo um cabedal importante de informações sobre como pensam os sujeitos nas varias idades. Descreve-se a seguir como estes dados foram tratados de maneira a encontrar elementos significativos e comparáveis entre si. Este procedimento de análise passo a passo está descrito logo abaixo.

6.2 Sistema de Análise

A análise foi empreendida por partes, primeiro procurando reduzir os dados a categorias representativas, em seguida identificando características gerais sobre as informações coletadas e, por fim, verificando como ocorreriam variações interdependentes entre grupos de sujeitos conforme as suas diferentes propriedades.

Especificamente, a análise visou: - identificar níveis gerais do desenvolvimento dos valores e de adoção da perspectiva social, com base na literatura e nos dados coletados; - estabelecer critérios gerais delimitando a inclusão de respostas ao teste em uma dada categoria; - apontar exemplos de respostas típicas de cada nível estudado; - categorizar cada sujeito segundo suas respostas, observando a forma como definiram os valores e o conteúdo semântico destas definições; - Subdividir as idades dos participantes em faixas etárias relevantes; Identificar padrões para a forma como os valores foram conceituados considerando as faixas etárias e os níveis e, por fim, testar tais estruturas estatisticamente.

Convém assinalar neste ponto que alguns dos valores humanos que se usa para efeito desta pesquisa, para os quais se pediu as definições aos participantes, foram apresentados como expressões, com explicações complementares ou com mais de um termo. Para facilitar a sua visualização, para a maioria destes valores, em algumas ocasiões, utiliza-se apenas uma palavra como representando o valor. Particularmente, pode-se usar apenas Justiça, para

Justiça Social; Respeito, para *Honrar os Pais e os mais Velhos*; Ambiente ou Meio Ambiente, para *Proteger o Meio Ambiente*; Capaz, para *Pessoa Capaz*; Sucesso, para *Bem Sucedido*.

6.2.1 Processo de categorização

O processo de categorização, objetivando descrever um possível sistema de desenvolvimento dos valores humanos desde a primeira infância, foi realizado tomando como referências básicas: (i) a teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida (da infância à adolescência); (ii) as teorias e resultados de pesquisas mais recentes, apresentadas por autores no campo do desenvolvimento cognitivo e das formas de interações sociais, especificamente, dentro do campo da linguagem e da capacidade de perceber a perspectiva do outro e (iii) as próprias respostas dos sujeitos que foram coletadas nesta pesquisa e agrupadas lado a lado em questionários.

As categorias foram finalmente definidas após um processo iterativo que durou três meses de reuniões semanais e de discussões entre as pessoas interessadas nesta pesquisa: além da autora do trabalho, as professoras Dras. Maria da Graça B. B. Dias e Cleonice Camino e, com uma participação especial, o Prof. Dr. Da CUNY, Universidade da Cidade de Nova York, Herbert Saltzstein.

Estipulou-se assim o desenvolvimento dos valores humanos que se sucedem da infância à adolescência como sendo marcado por cinco fases especiais as quais correspondem às categorias ou níveis. Conforme estas categorias, as respostas dos sujeitos classificam-se em cinco níveis:

Nível 5.: Definições Relativamente Complexas, referem-se às respostas caracterizadas por apresentar: um nível operacional formal e sentimentos idealistas; o uso da vontade como diretiva do comportamento e do julgamento; a perspectiva mútua nas relações sociais; uma visão sistêmica, holística, de inter-relações, implicando maior generalização quanto à forma como se julga ou percebe o mundo e o uso de perspectivas múltiplas e de meta-cognição, um

pensamento voltado sobre si mesmo. Estas características expressam os sentidos dos valores socialmente aceitos como mais adequados.

Nível 4: Definições Conceituais, referem-se às respostas caracterizadas por apresentar: um nível operacional concreto; os sentimentos autônomos, de reciprocidade e de justiça; o reconhecimento da perspectiva do outro como diferente da sua própria, como dotada de conteúdos psicológicos e intenções particulares; o início da auto-reflexão, na qual o indivíduo se torna capaz de se por no lugar do outro refletindo sobre as questões sociais de uma perspectiva privilegiada. As respostas inerentes a esta categoria podem ser tidas como possuindo um significado coerente, socialmente adequado, mas apresentando, contudo, pequenas falhas no modo de expressão.

Nível 3: Explicações Pouco Elaboradas, referem-se àquelas respostas que correspondem a um momento de transição entre os níveis 2 e 4, quando os indivíduos apresentam uma explicação para o valor com frases bem curtas e muitas vezes mal elaboradas. A existência de pouca explicação para o valor, apresentada nas respostas deste nível, fez com que se tivesse dificuldades em enquadrá-las no nível quatro. Ao mesmo tempo, estas respostas apresentavam um sentido correto, coerente ou mais aceitável do que as do Nível 2. As respostas deste Nível 3 foram então consideradas não como verdadeiras definições, mas como meras explicações sobre os valores. Em outras palavras, a idéia que as respostas dos participantes da pesquisa revelam sobre os valores possui o direcionamento adequado, mas a forma como é expressa não.

Nível 2: Explicações de Teor Egocêntrico, referem-se à percepção imediata da criança, típica do início da fase de socialização e do início do uso da linguagem simbólica coletiva; a adoção exclusiva da própria perspectiva nas suas interações com o mundo social; o sentimento de respeito unilateral, de justiça imanente e de obediência; um processo associacionista, seja semântico ou seja fonético.

(d) Conteúdo e Forma Indefinidos, refere-se às respostas em branco e não sei.

O Quadro 6.1 abaixo apresenta alguns critérios gerais que facilitam a atribuição das respostas às categorias e que foram resumidos para os juízes que trabalharam no processo de categorização.

Critérios usados para a categorização				
Critérios/Categorias*	Nível 5	Nível 4	Nível 3	Nível 2
Semântica	Correta, conforme o padrão ou o usual.	Próxima do padrão ou do usual	Próxima do padrão ou do usual, mas com pequenas falhas que indicam uma compreensão pouco firme	Imperfeita, com associações truncadas, prosódicas
Gramática	Correta, em ortografia e sintaxe	Correta, porém mais simples	Alguns erros não muito graves (ex., concordância), indicando dificuldades ou uma carga cognitiva.	Expressões simples e sintaticamente imperfeitas.
Conceitos	Abstratos, inferenciais, formais, meta-cognitivos, que ultrapassam a perspectiva aparente.	Concretos, operacionais, interindividuais	Concreto, operacionais, interindividuais, mas sem grandes elaborações.	Mal elaboradas, associações indébitas e vivenciais
Perspectiva	Impessoal, generalizável, mútua, inferencial.	Recíproca, psicológica	Não permite identificação mais ampla	Pessoal, ligada à situação imediata
	Reconhece o valor e sabe defini-lo adequadamente. Repensa o direcionamento do valor.	Reconhece o valor e sabe defini-lo de maneira não sofisticada, elegante. Direcionamento apropriado	Reconhece o valor, mas não o define adequadamente. Direcionamento apropriado.	Reconhece o valor, mas não consegue defini-lo concretamente. Quase sempre demonstra um direcionamento correto.

Quadro 6.1: Critérios usados no processo de categorização

6.2.2 Medidas de Concordância

As respostas dos 116 sujeitos foram avaliadas por 2 diferentes juízes independentemente¹⁸. Um formulário específico no qual os juízes apontavam sua classificação para as respostas sobre valores foi criado para facilitar a tarefa. Cada juiz recebeu um formulário e o conjunto das respostas digitadas dos sujeitos. Suas respostas foram comparadas para verificar se havia concordância entre as classificações feitas para cada sujeito nas diferentes categorias para cada valor. Nas respostas em que não houve concordância entre os dois juízes foram convocados dois outros juízes, neste caso, houve revezamento de pessoas. A classificação final das respostas foi feita com a concordância de pelo menos $\frac{3}{4}$ dos juízes.

6.2.3 Tabulação dos dados

Para verificar a consistência dos dados e de sua estrutura efetuou-se dois tipos de análises estatísticas. Inicialmente, procurou-se uma análise das múltiplas facetas que envolvem cada elemento da matriz de dados como um todo, para isto utilizou-se a Análise de Homogeneidade (HOMALS) também conhecida por Análise de Correspondências Múltiplas, uma técnica particularmente adequada quando se trabalha com múltiplos indicadores e variáveis qualitativas. Esta análise foi complementada com a análise de *clusters* ou agrupamentos, com a qual consolidou-se os grupos de características desenvolvimentais na formação dos valores e pela análise do Qui-quadrado, que esclareceu sobre a natureza de algumas das relações entre as variáveis.

¹⁸ Os juízes trabalharam dois a dois, sendo o número total de 6 juízes; Profa. Dra. Cleonice Camino da UFPB, Profa. Dra. Síntria Labres Lautert da Pós Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula, Carmem Plácida Sousa Cavalcante e Rosana Mira Nunes Limeira alunas do curso de Psicologia da UFPB, por suas colaborações como juízes independentes nesta pesquisa.

6.3 Características do Desenvolvimento dos Valores: Análise de Homogeneidade

Este tipo de análise permite interpretar o significado de uma totalidade. No presente caso, esta é constituída pelos sujeitos e as suas características. Um dos principais objetivos desta análise é a de identificar a estrutura de tal totalidade, formada pela interação de seus múltiplos componentes. No presente estudo, trata-se dos atributos dos participantes que foram considerados relevantes para o objetivo que está se perseguido: conhecer como as pessoas desenvolvem os valores.

Assim, tem-se que os atributos estudados nos participantes da pesquisa são: (a) doze valores humanos (*Bem Sucedido; Pessoa Capaz; Prazer; Tolerância; Proteger o Meio Ambiente; Criatividade; Honesto; Honrar Pais e Mais Velhos; Justiça Social; Obediente; Prestativo; Responsável.*); (b) cinco classes de respostas apresentadas para cada um dos valores (*Complexas; Conceituais; Pouco Elaboradas; Egocêntricas e Indefinidas*); (c) cinco faixas etárias, que subdividem as idades dos indivíduos (*5-6; 7-8; 9-10; 11-12 e 13-14 anos*); (d) o gênero dos participantes (*feminino ou masculino*) e (e) as escolas freqüentadas por estes. (*IPEI e Outras Escolas*).

Um dos principais propósitos desta análise é, portanto, conhecer as configurações que caracterizam a composição dos elementos da totalidade, mantendo os seus traços multidimensionais ou a estrutura original com que se apresentam. É realizar esta abordagem relacional sobre as múltiplas variáveis que caracterizam os indivíduos, definindo, dessa forma, grupos de indivíduos que sejam homogêneos, que dividam entre si propriedades multifacetadas. Tal homogeneidade deve ser entendida como sendo dada pela proximidade de um certo número de categorias (de diferentes variáveis) que leva a induzir a presença de indivíduos que tendem a partilhar as mesmas características.

As configurações refletem grupos de indivíduos relativamente homogêneos em suas múltiplas características. São configurações sistêmicas ou topológicas do espaço analisado, o espaço valorativo. Através da HOMALS, procurar-se-á aferir se existem dimensões com um papel determinante na configuração deste espaço, em função do efeito combinado dos indicadores ou propriedades dos indivíduos. Em outras palavras, partindo-se das múltiplas variáveis usadas como *input*, identificam-se eixos que abrigam as dimensões que estruturam o espaço valorativo constituído pelos doze valores e suas categorias, além da idade, sexo e escola dos participantes da pesquisa.

A interpretação das dimensões selecionadas permite conhecer os principais eixos analíticos, responsáveis pela configuração da estrutura subjacente ao espaço de definição complexa. O que se faz é reproduzir, num espaço de menores dimensões, a multidimensionalidade do espaço original. Para tanto, nesta análise, definiu-se primeiro as dimensões a serem estudadas; em seguida as variáveis de cada dimensão e por último os planos a serem interpretados.

Neste sentido, passa-se a fazer uma decodificação qualitativa dos números e das imagens gráficas. Para interpretar as dimensões, assim como os planos por estas definidos alguns passos são necessários. Primeiro, selecionar as dimensões que realmente vão ser retidas para construir estas representações gráficas; com base nos seus valores próprios e nas medidas de discriminação das variáveis. Segundo, para concretizar esta escolha e interpretação e para a leitura dos planos, toma-se as quantificações das categorias e dos escores dos indivíduos para, em articulação com as medidas de análise dos resultados, sistematizar também o seu papel na leitura dos resultados.

No sentido de implementar a análise, procurou-se primeiro encontrar os valores próprios das dimensões; as medidas de discriminação das variáveis e os escores dos

indivíduos. Com base nestes elementos estatísticos, definiu-se as dimensões e os planos adequados à interpretação ao mesmo tempo em que esta foi sendo elaborada.

6.3.1.1 Identificação dos eixos que estruturam o Espaço Valorativo

As dimensões são eixos que servem de suporte à representação da nuvem de pontos no espaço. As coordenadas dos objetos ou indivíduos e as das categorias são, respectivamente, os *scores* e as quantificações que formam a estrutura. Nesta análise, diversas soluções são iteradas para os *scores* dos indivíduos e, conseqüentemente, para as quantificações das categorias. Cada uma dessas soluções corresponde a uma dimensão, sendo que estas mantêm a ortogonalidade, ou seja, não existe correlação entre elas.

A interpretação das dimensões selecionadas torna possível conhecer os principais eixos analíticos responsáveis pela configuração da estrutura relacional subjacente ao espaço.

6.3.1.2 Seleção das dimensões mais representativas

Está em causa identificar os eixos determinantes ou as dimensões para a estruturação do espaço em análise. Observou-se inicialmente o *FIT*, uma medida qualitativa que quantifica a variância explicada pelas dimensões solicitadas para análise, sendo igual à soma dos valores próprios dessas dimensões.

O valor próprio ou *eigenvalue* de cada dimensão corresponde à média das medidas de discriminação das variáveis que a compõem. Variando entre 0 e 1, indica que quanto mais perto de 1 mais a variância é explicada por dimensão. Assim, a dimensão mais importante é a que apresenta o *eigenvalue* mais alto

6.3.1.2.a) Identificação das dimensões com valores próprios mais elevados

Como primeiro passo, verificou-se os valores próprios das dimensões com o fim de extrair os mais altos em relação aos demais. Considerou-se que uma análise em torno de oito dimensões, proporcionaria uma maior visualização da estrutura dos dados, de maneira a que pudessem ser melhor identificadas as dimensões proeminentes. Como pode ser visto na Tabela 6.1 abaixo, as três primeiras dimensões apresentam um valor próprio diferenciado dos

demais eixos que formam a estrutura. Depois da Dimensão 3 o decréscimo dos valores próprios de cada dimensão é relativamente menor. Portanto, a análise tomará como base estas três dimensões (a partir de agora eventualmente chamadas de D1; D2 e D3).

Dimensão	Valor Próprio
1	,514
2	,295
3	,180
4	,149
5	,142
6	,131
7	,126
8	,124

Tabela 6.1: As três dimensões selecionadas

Uma vez selecionadas as dimensões mais relevantes, passa-se então a verificar quais as variáveis que estruturam cada uma destas dimensões.

6.3.1.2.b)

Identificação das variáveis com medidas de discriminação mais elevadas nas dimensões

Quais são as variáveis mais determinantes na definição de cada uma destas dimensões? A resposta está na comparação entre as medidas discriminantes das variáveis com os valores próprios das dimensões. As variáveis mais relevantes são aquelas cujas medidas discriminatórias suplantam ou sejam iguais ao valor próprio das respectivas dimensões. Certamente, a atenção deve estar concentrada sobre as três dimensões selecionadas, entretanto, apresenta-se a solução para 8 dimensões para que se possa primeiro visualizar melhor a estrutura de discriminação das variáveis.

O resultado apresentando as variáveis selecionadas para cada uma das oito dimensões estão apresentados no Quadro 6.4 abaixo.

Dimensões / Valores	1	2	3	4	5	6	7	8
Bem Sucedido	,629	,303	,097	,137	,223	,086	,196	,171
Pessoa Capaz	,619	,354	,292	,080	,007	,037	,235	,074
Prazer	,653	,337	,055	,083	,049	,131	,028	,310
Tolerância	,507	,252	,146	,115	,102	,405	,033	,196
Proteger o Meio Ambiente	,516	,289	,306	,262	,114	,117	,112	,118
Criatividade	,722	,410	,201	,042	,194	,229	,113	,166
Honesto	,615	,408	,277	,159	,107	,175	,155	,228
Honrar Pais e Mais Velhos	,598	,345	,420	,029	,090	,164	,090	,060
Justiça Social	,367	,250	,101	,298	,168	,041	,184	,026
Obediente	,535	,183	,189	,105	,023	,051	,081	,115
Prestativo	,607	,310	,108	,262	,245	,354	,062	,126
Responsável	,631	,424	,276	,177	,216	,047	,049	,020
Gênero	,055	,298	,120	,062	,375	,065	,061	,068
Escola	,012	,006	,022	,065	,014	,010	,000	,096
Faixas Etárias	,643	,250	,091	,365	,205	,053	,485	,092

Tabela 6.2: Medidas discriminatórias das variáveis em oito dimensões

Algumas considerações sobre este processo de seleção dos valores humanos. Observe-se as medidas discriminatórias da variável *Gênero*, seu valor próprio é relativamente baixo em todas as oito dimensões, implicando se tratar de uma variável pouco diferenciadora para as respostas dos sujeitos. Não importa se o sujeito é masculino ou feminino, isto não influi na forma típica com que os participante definem os doze valores humanos. O mesmo acontece com a variável *Escola*, que não aparece como diferenciadora dos participantes. Portanto, tais variáveis ficarão descartadas de análises posteriores, para que não venham a onerar o campo interpretável.

Entretanto, note-se que a variável *Justiça Social* foi selecionada para a Dimensão 2, embora sua medida discriminante esteja um pouco abaixo do valor próprio desta dimensão. A inclusão desta variável justifica-se pela importância que assume como explicadora do desenvolvimento dos valores humanos e pelo fato de apresentar medida discriminante relativamente elevada na Dimensão 5.

O mesmo acontece com a variável *Tolerância*, que apresenta uma medida discriminatória apreciável na Dimensão 6, o que permite sua alocação na primeira dimensão, cujo valor próprio é o que mais se aproxima da medida discriminatória desta variável.

Seria muito complexo tentar analisar-se uma solução com quatro, cinco ou seis dimensões, por isto, estas variáveis ficam alocadas nas dimensões cujos valores próprios mais se aproximam dos seus. Uma nova HOMALS foi pedida sem a inclusão das variáveis: *Gênero* e *Escola*. Três dimensões apresentaram-se como relevantes, conforme pode ser visto na Tabela 6.3 abaixo.

Dimensão	Valor Próprio
1	,588
2	,321
3	,201

Tabela 6.3: Seleção das três dimensões para análise

As medidas discriminatórias das variáveis selecionadas passam a ser as apresentadas nas Tabelas 6.4; 6.5 e 6.6, abaixo.

Note-se que as medidas de discriminação permitem perceber diferenciação entre as três dimensões. Isto levou a procurar-se a existência de eixos temáticos distintos.

Fazendo então a comparação entre as medidas discriminatórias das variáveis e os valores próprios das dimensões, verifica-se que variáveis mais representam cada uma destas. Observe-se que os valores: *Tolerância* e *Justiça Social* foram imputados à dimensão 2, pelas condições acima referidas, assim como o foi *Obediente* à dimensão 3.

Dimensão 1, inclui o maior número de variáveis, que por ordem de capacidade discriminatória são: *Criatividade*, *Prazer*, *Faixa Etária*, *Responsável*, *Sucesso*, *Pessoa Capaz*, *Honesto*, *Prestativo* e *Respeito*. Ficam de fora desta dimensão por via de suas baixas capacidades discriminatórias para esta, as variáveis: *Tolerância*, *Justiça Social*, *Obediente* e *Proteger o Meio Ambiente*. Esta dimensão inclui a variável *Faixa Etária*, a qual é a mais importante quando se pensa na questão do desenvolvimento. Pode-se então dizer que esta dimensão, além de possuir o valor próprio mais alto, é a mais considerável por envolver 9

entre os doze valores humanos aqui em estudo. Esta dimensão remete, portanto para o *desenvolvimento dos valores humanos* observados em uma acepção lingüística (os valores vistos como esquemas mentais e como nomes) e de atribuição de significado (os nomes fazem sentido na experiência de vida dos sujeitos). A Tabela 6.4 abaixo resume estes resultados.

Medidas discriminatórias da Dimensão 1	
Criatividade	,722
Prazer	,656
Faixa Etária 5	,646
Responsável	,628
Bem Sucedido	,632
Pessoa Capaz	,623
Honesto	,619
Prestativo	,608
Respeito	,598
Obediente	,529
Proteger o Meio Ambiente	,516
Tolerância	,509
Justiça Social	,364

Tabela 6.4: Variáveis por ordem de capacidade discriminatória na Dimensão 1

Dimensão 2. Um conjunto de seis variáveis discriminam os indivíduos participantes da pesquisa nesta dimensão: *Responsável*, *Criatividade*, *Honesto*, *Respeito*, *Capaz* e *Prazer*. As demais variáveis estão fora desta dimensão por via de suas baixas capacidades discriminatórias. É preciso lembrar que o valor *Justiça Social*, que teve medida de discriminação abaixo do valor próprio das três dimensões selecionadas, foi atribuído a esta dimensão, assim como o valor *Tolerância*, formando assim um total de nove valores, tal qual a primeira dimensão. A Tabela 6.5 abaixo apresenta estes resultados.

Medidas discriminatórias da Dimensão 2	
Responsável	,422
Criatividade	,413
Honesto	,410
Respeito	,368
Pessoa Capaz	,360
Prazer	,352
Bem Sucedido	,305
Meio Ambiente	,305
Prestativo	,304
Tolerância	,274
Justiça Social	,246
Faixa Etária 5	,238
Obediente	,176

Tabela 6.5: Variáveis por ordem de capacidade discriminatória na Dimensão 2

Dimensão 3. É representada por seis valores cujas medidas comprovaram serem estes os valores mais discriminatórios dos participantes segundo sua lógica própria. O valor *Honrar os pais e os mais velhos*, aqui sendo chamado de *Respeito*, destaca-se nesta dimensão, a qual apresenta mais cinco outros valores com capacidades discriminatórias relevantes. O valor *Obediente* foi atribuído à dimensão 3 por que sua medida discriminatória fica mais próxima ao valor próprio da mesma. O conjunto de variáveis da dimensão 3 fica assim constituído: *Respeito, Proteger o Meio Ambiente, Responsável, Capaz, Honesto, Criatividade e Obediente.*

Medidas discriminatórias da Dimensão 3	
Respeito	,459
Meio Ambiente	,297
Responsável	,294
Pessoa Capaz	,268
Honesto	,264
Criatividade	,201
Tolerância	,184
Obediente	,157
Prestativo	,129
Justiça Social	,108
Bem Sucedido	,094
Faixa Etária 5	,086
Prazer	,064

Tabela 6.6: Variáveis por ordem de capacidade discriminatória na Dimensão 3

Em resumo, apresenta-se o conjunto de valores que formam as três dimensões identificadas de acordo com suas medidas discriminatórias, no Quadro 6.2, abaixo.

Componentes das três dimensões conforme medida discriminatória		
D1	D2	D3
Criatividade	Responsável	Respeito
Prazer	Criatividade	Meio Ambiente
Faixa Etária 5	Honesto	Responsável
Responsável	Respeito	Pessoa Capaz
Bem Sucedido	Pessoa Capaz	Honesto
Pessoa Capaz	Prazer	Criatividade
Honesto	Tolerância	Obediente
Prestativo	Justiça Social	
Respeito		

Quadro 6.2: Componentes das três dimensões conforme medida discriminatória

Verifica-se que estas três dimensões, acima definidas, possuem um núcleo comum de cinco valores: *Respeito*, *Responsável*, *Capaz*, *Honesto* e *Criatividade*. Apresentam também alguns valores que são típicos de cada uma destas. Tentando destacar uma possível referência temática para as dimensões, optou-se por denominá-las pelo nome das variáveis que mais diferenciam os participantes ou as que mais contribuem para a formação de grupos homogêneos, quais sejam: *Criatividade* para a dimensão 1; *Responsável*, para a dimensão 2 e *Respeito* para a dimensão 3.

Reconhece-se três diferentes variáveis que tornam a dimensão 1 diferente das demais, todas as três são bastante interessantes. Como pode ser lembrado, Piaget (1981) considerava o valor *Sucesso* como um dos primeiros a ser desenvolvido pelas pessoas. *Prestativo*, a sua vez, visto que é qualificado também como cooperação, foi também considerado por este autor como um marco da saída do nível egocêntrico. A variável *Faixa Etária* marca a dimensão 1 como a representante do desenvolvimento dos valores. Para representar esta dimensão, optou-se, entretanto pelo valor *Criatividade*, a variável de maior capacidade discriminatória entre todas as outras. O desenvolvimento dos valores para os participantes da pesquisa está marcado pela capacidade de criar, inovar, imaginar, crescer.

A dimensão 2 apresenta como diferenciadora das demais o valor *Prazer*, elo importante na vida, sobretudo das crianças, conforme informam os estudos psicanalíticos.

Porém, parece marcante a presença repetida dos valores: *Respeito*, *Responsável* e *Honesto*, compondo um núcleo moral para os participantes, além dos valores: *Criatividade e Pessoa Capaz*, que indicam uma confiança na própria capacidade e na necessidade de inovar, uma coisa que se poderia dizer típica do brasileiro. Assim, a dimensão 2 será a dimensão da *Responsabilidade*.

E a dimensão 3 representa o *Respeito*, que foi apresentado aos participantes da pesquisa como *Honrar os pais e os mais velhos*. Este valor acrescenta uma conotação mais interpessoal à capacidade valorativa, é tanto que esta dimensão é marcada pela presença da *Proteção ao Meio Ambiente*, algo que implica pensar para além de si mesmo, tal como “honrar” pais e velhos. Proteger o meio ambiente é uma atitude que vem sendo estimulada pelas escolas na atualidade e um valor considerado pelos participantes da pesquisa como um dos mais fáceis de definir, como se verá mais adiante neste trabalho.

Como próximo passo na interpretação do desenvolvimento dos doze valores humanos em sua interação com a variável idade, através da análise multidimensional, passa-se a observar as representações gráficas das medidas de discriminação. Através destas, é possível visualizar a disposição dos múltiplos valores nos planos e consolidar os valores que melhor definem as dimensões de referência.

6.3.1.2.c)

Leitura gráfica das medidas de discriminação

As medidas de discriminação, estudadas no item anterior, quando projetadas no plano, auxiliam a percepção da disposição das variáveis com relação às dimensões; possibilitando que se observe a disposição das múltiplas variáveis em relação ao plano e que se selecione as que melhor definem cada uma das dimensões de referência para este.

Um plano é o cruzamento de duas dimensões. Carvalho (1999) aponta as características quantitativas que se deve observar na interpretação das variáveis no plano. Por exemplo, deve-se notar que quanto mais as variáveis estiverem afastadas da origem do gráfico

e mais próximas de uma única dimensão, mais serão notórias diferenciadoras de traços característicos.

A seu turno, as variáveis que estiverem nas proximidades da diagonal podem pertencer a mais de uma dimensão, numa situação de dupla pertença, contribuindo para a coerência temática de cada uma destas constituindo associações diretas e/ou indiretas.

Dessa forma, deve-se observar a localização das variáveis em relação à origem do gráfico e os seus posicionamentos em face umas às outras.

(a) V.2.1.1.4.1. Variáveis no plano 1*2

Quando se trata das dimensões 1 e 2, deve-se pensar que aí estão sendo analisadas, simultaneamente, as categorias de todas as variáveis selecionadas. Para a leitura do plano do desenvolvimento é preciso que se observe as variáveis em seu posicionamento de cima para baixo quando se refere à dimensão 1 e da direita para esquerda, quando se trata da dimensão 2. A Figura V.1 abaixo mostra a distribuição das variáveis no espaço valorativo.

Vale lembrar que as categorias pelas quais se está analisando os valores referem-se tanto à forma como estes foram explicados pelas crianças e adolescentes quanto ao conteúdo próprio das explicações. Neste caso, desconhece-se quais os valores que estão associados a um certo tipo de explicação e qual a idade dos sujeitos que as apresentaram. Existirá uma formação semântica padrão para a forma como os valores são adquiridos? Isto é o que se pretende descobrir. Certamente, qualquer forma padrão encontrada terá a influência da visão do observador. Entretanto, encontrar algum padrão na maneira como as propriedades estudadas nos participantes da pesquisa se inter-relacionam já será algo apreciável.

Procurando então descobrir a possível existência de uma coerência, revelada pela distância que as variáveis assumem umas com relação às outras e pelo seu posicionamento em relação às coordenadas do plano, efetuou-se a subdivisão das variáveis (cujas medidas discriminantes são mais proeminentes) por dimensão. As que se encontram mais distantes da

origem são as mais relevantes como discriminadoras dos participantes da pesquisa, segundo seus atributos específicos.

A leitura do plano 1*2, corrobora a escolha da maioria das variáveis em cada uma das dimensões, feita através da análise das medidas discriminantes. Observa-se o entrelaçamento das duas dimensões com alguns valores comuns. Esta leitura deve ser feita de cima para baixo para identificar as variáveis da dimensão 1 e da direita para a esquerda, quando se trata da dimensão 2.

Identifica-se, desta forma, os valores que formam a dimensão 1 como sendo: *Criatividade, Prazer, Faixa Etária, Responsável, Sucesso, Capaz, Honesto, Prestativo, Respeito, Obediente, Proteger o Meio Ambiente e Tolerância*. Num ponto mais extremado, bem abaixo dos outros valores, encontra-se *Justiça Social*. Este valor possivelmente está na dimensão 1 e não na dois, como se pensou. Note-se que outros valores, que tinham antes ficado de fora, puderam ser integrados nesta dimensão: *Obediente, Tolerância e Proteger o Meio Ambiente*. Os valores da dimensão 1 estão circulados pela linha mais fina na Figura 6.1, abaixo.

As variáveis que formam a dimensão 2 continuam sendo: *Responsável, Criatividade, Honesto, Respeito, Capaz e Prazer*. Para melhor visualização, foram contornadas por uma linha mais cheia na Figura 6.1, abaixo.

Note-se ainda a inserção da variável *Faixa Etária* como central em meio às variáveis da dimensão 1. Assim também como se vê a situação especial do valor *Justiça Social*, sua posição é ambígua, demonstrando a dificuldade em enquadrá-lo numa ou outra dimensão. Fica também evidente a posição dos primeiros valores para cada uma destas dimensões: *Criatividade* para a dimensão 1 e *Responsável* para a dimensão 2.

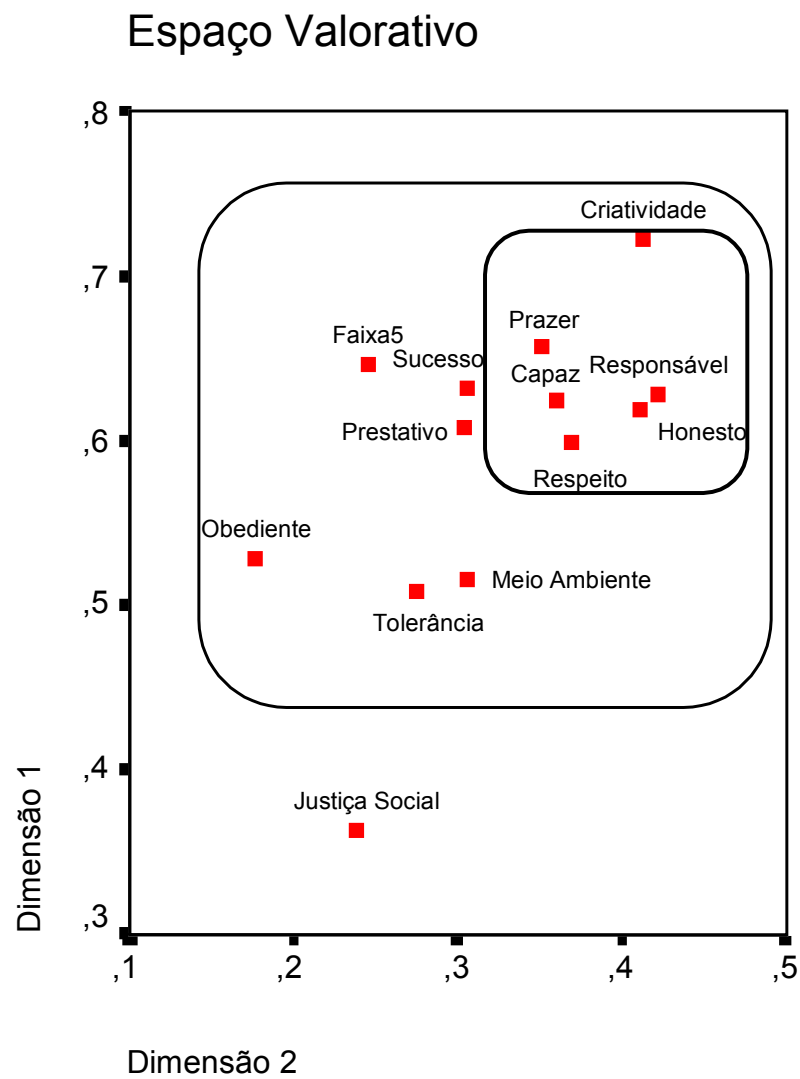


Figura 6.1: Variáveis no plano 1*2

Em resumo, a leitura da imagem do plano 1*2, apresentou a configuração topológica das variáveis em suas respectivas dimensões. O Quadro 6.3 faz um resumo desta disposição.

Variáveis nas dimensões	
D1	D2
Criatividade	Responsável
Prazer	Criatividade
Faixa Etária	Honesto
Responsável	Respeito
Sucesso	Capaz
Capaz	Prazer
Honesto	
Prestativo	
Respeito	
Obediente	
Meio Ambiente	
Tolerância	
Justiça Social	

Quadro 6.3: Variáveis nas dimensões do Plano 1*2

Passa-se agora a observar que novas perspectivas apresentam-se quando se analisa o plano 1*3.

(b) V.2.1.1.4.2. Variáveis no plano 1*3

No plano 1*3 ocorre uma acentuação das características das dimensões. Observa-se uma especialização na configuração espacial da dimensão 1 e as características da dimensão 3. A leitura das variáveis da dimensão 3 deve ser feita de cima para baixo.

Observando a posição das variáveis da direita para a esquerda encontra-se as entidades que compõem a dimensão 1. São as mesmas que foram seleccionadas através do plano anterior, na mesma ordem. São estas: *Criatividade*, *Prazer*, *Faixa Etária*, *Responsável*, *Sucesso*, *Capaz*, *Honesto*, *Prestativo*, *Respeito*, *Obediente*, *Proteger o Meio Ambiente*, *Tolerância* e *Justiça Social*, este último mais uma vez um tanto distanciado das demais. Estas variáveis estão contornadas, para sua melhor visualização, pela linha cheia, na Figura V.2, abaixo.

De cima para baixo identifica-se as variáveis da dimensão 3, quais sejam: *Respeito*, *Proteger o Meio Ambiente*, *Capaz*, *Responsável*, *Honesto* e *Criatividade*. São todos os mesmos valores que aparecem na mesma ordem com que foram selecionados através da comparação de suas medidas discriminatórias. O espaço da dimensão 3 está contornado pela linha pontilhada na Figura 6.2, abaixo.

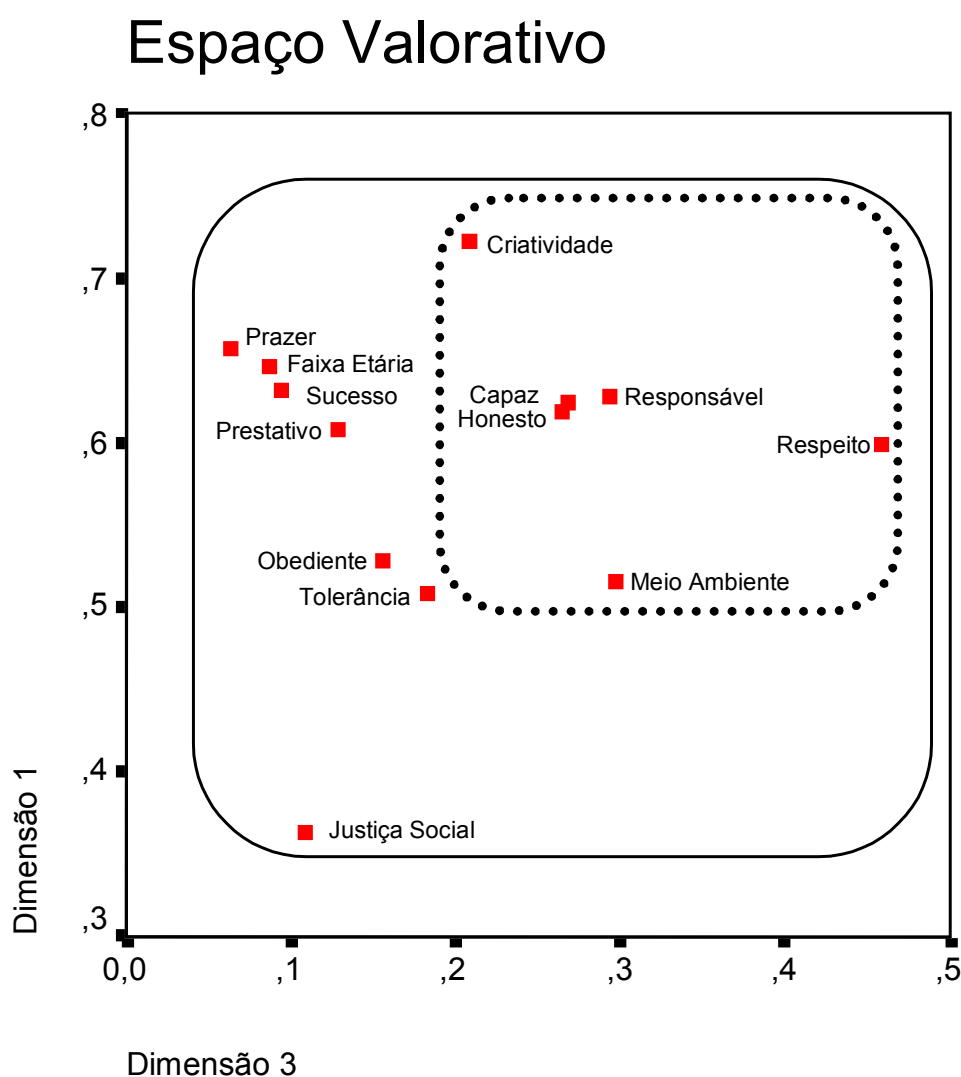


Figura 6.2: Variáveis no plano 1*3

Dessa forma, as dimensões que compõem o plano 1*3 são representadas pelas seguintes variáveis:

Variáveis nas dimensões	
D1	D3
Criatividade	Respeito
Prazer	Meio Ambiente
Faixa Etária	Responsável
Responsável	Pessoa Capaz
Sucesso	Honesto
Capaz	Criatividade
Honesto	
Prestativo	
Respeito	
Obediente	
Meio Ambiente	
Tolerância	
Justiça Social	

Quadro 6.4: Variáveis nas dimensões do plano 1*3

Para completar a análise dos planos formados pelas variáveis de entrada, as quais constituem um espaço multidimensional do desenvolvimento de alguns dos valores humanos, passa-se a observar o plano 2*3.

(c) V.2.1.1.4.3. Variáveis no plano 2*3

O plano 2 *3 está mostrado na Figura V.3 abaixo. Como observou-se nos outros dois planos acima analisados, o plano formado pelas dimensões 2 e 3 indica a existência de estruturas que são inerentes aos dados de entrada. No plano 2*3, os valores que representam, especificamente, cada uma das duas dimensões tornam-se mais evidentes. A leitura do plano é feita como o indicado nos itens anteriores, o eixo x, da direita para esquerda e o eixo y de cima para baixo.

A dimensão 2 destaca-se representando os valores e variáveis: *Responsável, Criatividade, Honesto, Respeito, Pessoa Capaz e Prazer*. Estas variáveis estão contornadas pela linha pontilhada, na Figura V.3, abaixo. A dimensão 3 mantém os mesmos valores:

Respeito (Honrar os Pais e os Mais Velhos), Proteger o Meio Ambiente, Responsável, Pessoa Capaz, Honesto, que na Figura 6.3, abaixo, estão contornados pela linha cheia.

Espaço Valorativo

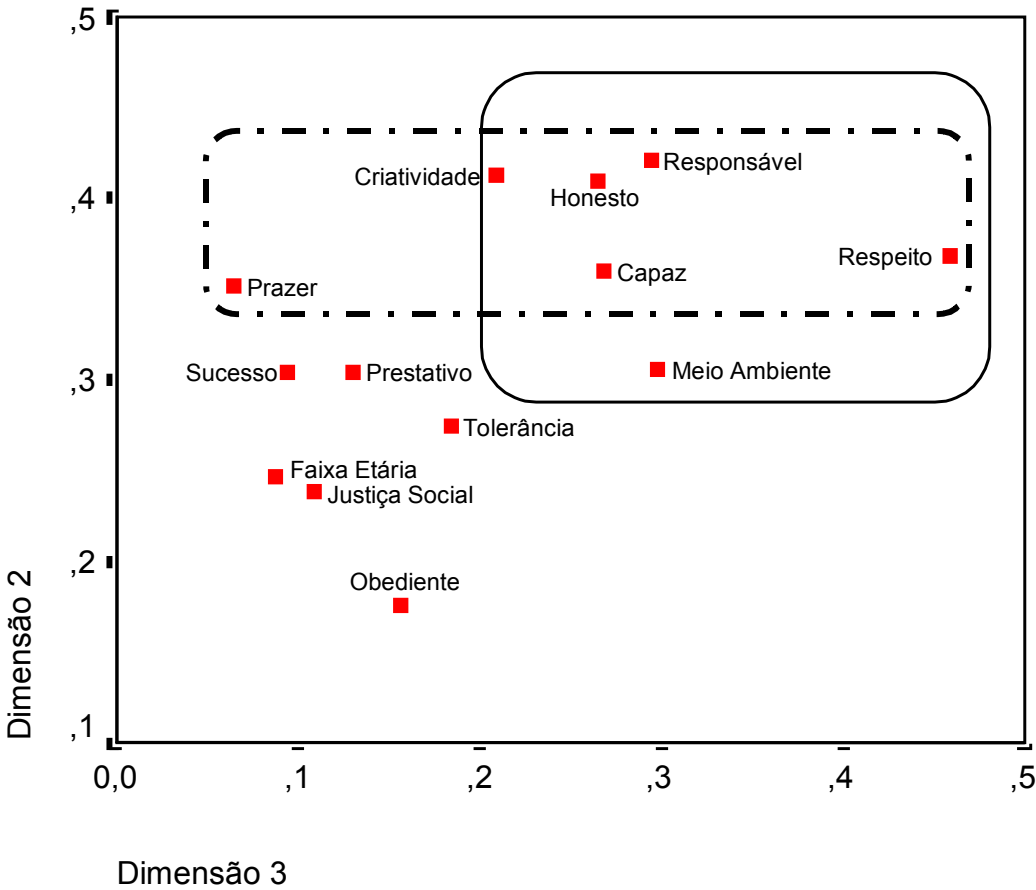


Figura 6.3: Variáveis no plano 2*3

Criatividade	Capaz
Capaz	Responsável
Respeito	Honesto
Prazer	
Prestativo	
Escola	
Sucesso	

Quadro 6.5: Variáveis nas dimensões do plano 2*3

Em resumo, pode-se considerar, com base nas medidas de discriminação e nas imagens das projeções das variáveis, que existem dimensões com suas características próprias e valores que se destacam em cada uma destas dimensões. O conjunto dos valores de cada uma destas dimensões ou eixos estruturais do desenvolvimento dos doze valores aqui estudados pode ser visto no Quadro 6.6 abaixo.

Eixos Estruturais		
D1 Criatividade	D2 Responsabilidade	D3 Respeito
Criatividade	Responsável	Respeito
Prazer	Honesto	Proteger Meio Ambiente
Faixa Etária	Criatividade	Pessoa Capaz
Responsável	Pessoa Capaz	Responsável
Sucesso	Respeito	Honesto
Pessoa Capaz	Prazer	Criatividade
Honesto		
Prestativo		
Respeito		
Obediente		
Proteger Meio Ambiente		
Tolerância		
Justiça Social		

Quadro 6.6: Eixos Estruturais do Desenvolvimento dos Valores

Enfim, pode-se apresentar os três eixos estruturais para o desenvolvimento dos doze valores aqui em estudo e definidos até então, são estes:

I – Eixo Estrutural do Desenvolvimento dos Valores através da
Criatividade

II – Eixo Estrutural da Responsabilidade e do Prazer

III – Eixo Estrutural do Respeito e da Proteção ao Meio Ambiente

Definidos estes eixos, passa-se a análise mais detalhada quanto à relação específica entre as categorias das variáveis no espaço valorativo.

6.3.1.3 Interpretação das dimensões por via das categorias das variáveis

Interessa neste momento da análise, descobrir os efeitos da interdependência entre todos os indicadores importantes nas três dimensões estudadas, verificar o sistema de inter-

relações das múltiplas variáveis por via de suas categorias e identificar assim o posicionamento dos indivíduos.

Isto implica, observar as associações privilegiadas entre as categorias, constatando a proximidade das projeções no plano, com o fim de identificar configurações variadas. As configurações referem-se a grupos de indivíduos distintos, que são homogêneos internamente, conforme as propriedades que os caracterizam. A homogeneidade dos grupos é garantida pela proximidade entre determinadas categorias.

Esta análise permite então que se possa decifrar o tipo de relações delineadas entre as categorias. Neste item, serão consideradas as dimensões individualmente, no próximo item, apresentar-se-á a análise cruzada destas dimensões no plano. A interpretação individual das dimensões permite perceber como estas diferenciam os participantes.

Para concretizar a análise relacional entre os múltiplos valores e a variação da idade, tomando por referência suas categorias, começa-se por resolver a questão de identificar quais as categorias que mais diferenciam os participantes da pesquisa.

6.3.1.3.a)

Análise das associações e oposições entre as categorias

A identificação das associações e das oposições entre as categorias, desencadeadas por cada uma das dimensões, pode servir como uma primeira aproximação à percepção da lógica de estruturação do espaço em análise.

Estas categorias devem pertencer às variáveis mais relevantes em cada dimensão. A medida de discriminação quantifica a variância das variáveis quando alcançam a quantificação ótima. Quanto mais elevada for esta medida, tanto maior é a dispersão entre as categorias das variáveis e, por conseguinte, a diferenciação entre os indivíduos pela associação entre as distintas categorias. Nem todas as categorias de uma variável de alta medida de discriminação são, contudo, necessárias e igualmente relevantes e diferenciadoras. Portanto, é preciso empreender primeiro uma seleção das categorias.

Passa-se à seleção das categorias mais relevantes com base nas suas quantificações.

(a) V.2.1.2.1.1 Processo de Seleção das categorias

O processo de seleção das categorias consiste em verificar (1) quais dentre estas possuem quantificações (absolutas) altas além de pertencerem, ao mesmo tempo, às variáveis com as medidas discriminatórias mais elevadas e (2) identificar o tipo de relação que existe entre as categorias; mais especificamente, quais as que se associam (sinais iguais) e as que se opõem (sinais diferentes) entre si. Duas informações sobre as categorias são para tanto analisadas: suas frequências residuais e sua localização espacial.

Para entender como as categorias das variáveis em estudo se relacionam, pode-se observar suas medidas de frequência residual em seus valores absolutos. Quanto mais alta a medida, mais uma categoria é diferenciadora do objeto em estudo. À estas quantificações estão associados sinais que indicam a posição relativa que as categorias detêm umas em relação às outras. Os sinais contrários indicam uma relação de oposição entre as categorias, enquanto que se estas têm o mesmo sinal estão associadas.

As Tabelas 6 de 6 a 19 abaixo, que são saídas da HOMALS, método de escalamento ótimo do SPSS 11.5, permitem visualizar, para as três dimensões selecionadas, quais as categorias das variáveis que mais discriminam, quais as que detêm as quantificações mais elevadas e como se opõem e se associam.

Bem Sucedido				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificação das categorias		
		D1	D2	D3
Indefinidas	44	,880	,290	-,024
Egocêntricas	11	,146	-,591	-,736
Pouco Elaboradas	24	-,191	-,748	,256
Conceituais	15	-,582	-,335	,433
Complexas	22	-1,227	,760	-,158

Tabela 6.7: Valor Bem Sucedido - quantificação das categorias

Pessoa Capaz				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificação		
		D1	D2	D3
Indefinidas	14	1,312	1,041	,630
Egocêntricas	11	,961	,114	-1,442
Pouco Elaboradas	25	,328	-,050	,267
Conceituais	39	-,173	-,686	,100
Complexas	27	-1,126	,544	-,131

Tabela 6.8: Valor Pessoa Capaz - quantificação das categorias

Prazer				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificações		
		D1	D2	D3
Indefinidas	21	,856	,522	-,063
Egocêntricas	18	,982	,369	-,146
Pouco Elaboradas	29	,159	-,801	-,118
Conceituais	21	-,351	-,481	,533
Complexas	27	-1,218	,583	-,142

Tabela 6.9: Valor Prazer - quantificação das categorias

Tolerância				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificações		
		D1	D2	D3
Indefinidas	26	,861	,507	,544
Egocêntricas	22	,464	-,345	-,615
Pouco Elaboradas	36	-,063	-,400	-,003
Conceituais	21	-,631	-,208	,278
Complexas	11	-1,552	1,198	-,577

Tabela 6.10: Valor Tolerância - quantificação das categorias

Proteger o Meio Ambiente				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificações		
		D1	D2	D3
Indefinidas	4	1,460	1,388	1,750
Egocêntricas	21	1,112	,613	-,741
Pouco Elaboradas	23	,112	-,336	-,422
Conceituais	43	-,171	-,522	,389
Complexas	25	-,976	,469	,062

Tabela 6.11: Valor Proteger o Meio Ambiente - quantificação das categorias

Criatividade				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificações		
		D1	D2	D3
Indefinidas	10	1,197	1,046	,905
Egocêntricas	20	1,032	,356	-,250
Pouco Elaboradas	37	,292	-,662	-,347
Conceituais	24	-,517	-,464	,611
Complexas	25	-1,241	,722	-,235

Tabela 6.12: Valor Criatividade - quantificação das categorias

Honesto				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificações		
		D1	D2	D3
Indefinidas	19	1,413	1,154	,354
Egocêntricas	13	,850	-,372	-1,373
Pouco Elaboradas	18	-,074	-,072	-,012
Conceituais	48	-,421	-,547	,271
Complexas	18	-,925	,581	-,117

Tabela 6.13: Valor Honesto - quantificação das categorias

Respeito				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificações		
		D1	D2	D3
Indefinidas	18	,823	,412	1,185
Egocêntricas	20	,948	,140	-,960
Pouco Elaboradas	27	,195	-,585	-,044
Conceituais	38	-,534	-,335	,233
Complexas	13	-1,449	1,408	-,753

Tabela 6.14: Valor Respeito - quantificação das categorias

Justiça Social				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificações		
		D1	D2	D3
Indefinidas	52	,371	,193	,361
Egocêntricas	16	,521	-,604	-,354
Pouco Elaboradas	25	-,047	-,607	-,242
Conceituais	13	-1,055	,453	-,368
Complexas	10	-1,273	,894	-,229

Tabela 6.15: Valor Justiça Social - quantificação das categorias

Obediente				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificações		
		1	2	3
Indefinidas	10	1,056	,817	,741
Egocêntricas	13	,385	-,582	,222
Pouco Elaboradas	44	,488	-,238	-,360
Conceituais	15	-,086	-,372	,627
Complexas	34	-1,052	,410	-,114

Tabela 6.16: Valor Obediente - quantificação das categorias

Prestativo				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificações		
		D1	D2	D3
Indefinidas	25	,985	,630	,471
Egocêntricas	16	,932	,034	-,748
Pouco Elaboradas	27	-,182	-,652	-,028
Conceituais	25	-,366	-,488	,114
Complexas	23	-1,106	,587	-,083

Tabela 6.17: Valor Prestativo - quantificação das categorias

Responsável				
Categorias	Frequência Marginal	Quantificação das Categorias		
		D1	D2	D3
Indefinidas	11	1,142	1,134	1,235
Egocêntricas	20	,849	,330	-,808
Pouco Elaboradas	38	,288	-,668	-,056
Conceituais	20	-,442	-,517	,423
Complexas	27	-1,171	,617	-,139

Tabela 6.18: Valor Responsável – quantificação das categorias

Faixa Etária				
Faixa Etária	Frequência Marginal	Quantificação das Categorias		
		D1	D2	D3
5-6 anos	23	1,248	,750	-,474
7-8 anos	18	,672	-,407	-,038
9-10 anos	22	-,059	-,680	,345
11-12 anos	28	-,591	-,087	,244
13-14 anos	25	-,918	,299	-,125

Tabela 6.19: Faixas Etárias - quantificação das categorias
O Quadro V.6, abaixo, resume o conjunto destes dados.

Categorias que mais discriminam, por valor*						
	D1		D2		D3	
	+	-	+	-	+	-
Sucesso	Indef	Compl Conc	Compl Indef	PE Ego Conc	Conc PE	Ego
Capaz	Indef Ego PE	Compl	Indef Compl	Conc	Indef PE	Ego
Prazer	Ego Indef PE	Compl Conc	Indef Compl	PE Conc Ego	Conc	-
Tolerância	Indef Ego	Compl Conc	Indef Compl	PE Ego Conc	Indef Conc	Ego Compl
Meio Ambiente	Indef Ego	Compl	Indef Ego Compl	Conc	Indef Conc	Ego PE
Honesto	Indef Ego	Compl Conc	Indef Compl	Conc Ego	Indef	Ego
Criatividade	Indef Ego	Compl Conc	Indef Compl Ego	PE Conc	Indef Conc	PE Ego Compl
Respeito	Ego Indef PE	Compl Conc	Compl Indef	PE Conc	Indef Conc	Ego Compl
Obediente	Indef PE Ego	Compl	Indef Compl	Ego Conc PE	Indef Compl	PE
Prestativo	Indef Ego	Compl Conc	Indef Compl	PE Conc	Indef	Ego
Responsável	Indef Ego PE	Compl Conc	Indef Ego Compl	PE Conc	Indef Conc	Ego
Justiça Social	Ego Indef	Compl Conc	Compl Conc Indef	PE Ego	Indef	Ego Conc PE Compl

*Indef = Indefinidas; Ego = Egocêntricas; PE = Pouco Elaboradas; Conc = Conceituais; Compl = Complexas

Quadro 6.7: Os eixos estruturais com seus valores e categorias principais

Com base nestes resultados pode-se apresentar, de uma maneira esquemática, como cada dimensão diferencia os indivíduos, considerando a forma como estes explicaram os valores que lhes foram apresentados e as suas idades.

Estes esquemas reúnem o conjunto dos resultados que mais contribuem para explicar a dispersão do espaço em análise, incluindo: (a) as dimensões com valores próprios mais elevados; (b) as variáveis com medidas de discriminação mais altas nessas dimensões e (c) as categorias dessas variáveis com as maiores quantificações em termos absolutos. Tais esquemas estão apresentados nas Figuras de 6.4 a 6.6 abaixo.

Dimensão 1. Verificando a frequência residual das categorias pertencentes às variáveis da dimensão 1, vê-se a oposição essencial entre as características de dois grupos extremos, os mais velhos e os mais novos dentre os participantes. A mesma oposição reflete também grupos diferenciados de respostas e por conseguinte de indivíduos.

De um lado, existe uma associação entre as categorias que indicam os níveis socialmente adequados (*Complexas* e *Conceituais*) de definição dos valores, com as faixas etárias mais altas (11-12 e 13-14 anos), os adolescentes. Este pode ser considerado um grupo de elite ao se pretender que este é o nível de desenvolvimento mais elevado ou de maior equilíbrio.

De outro lado, em oposição a esta associação acima referida, verifica-se também uma ligação direta entre as categorias que correspondem aos níveis menos elaborados de explicações para os valores (respostas: *Indefinidas*, *Egocêntricas* e *Pouco Elaboradas*) e a faixa etária das crianças menores (5-6 e 7-8 anos), uma associação que corresponde ao que se poderia chamar de nível mais elementar.

Assim, a dimensão 1 distingue os participantes em função da associação entre duas características que são as mais marcantes quando colocadas em contraposição. Numa interseção, as formas mais radicalmente opostas de como os valores, vistos como nomes, são

expressos e na outra os dois grupos de idade mais extremos, as crianças da primeira infância, de 5 a 8 anos, e os pré-adolescentes de 12 a 14 anos. Estas associações são interessantes, porque relacionam as respostas bem elaboradas às idades mais avançadas e as respostas menos elaboradas às idades mais elementares. Estes dois grupos estão coerentemente em radical oposição um ao outro.

De um ponto de vista mais temático, dir-se-ia que, ao desenvolverem-se os valores de uma maneira geral, existe uma radical diferença entre os adolescentes, com suas definições mais complexas e socialmente adequadas, e as crianças pequenas que não reconhecem os valores ou os conhecem de uma maneira particular. Fica caracterizada a dimensão 1 como a do desenvolvimento dos valores nos níveis extremos.

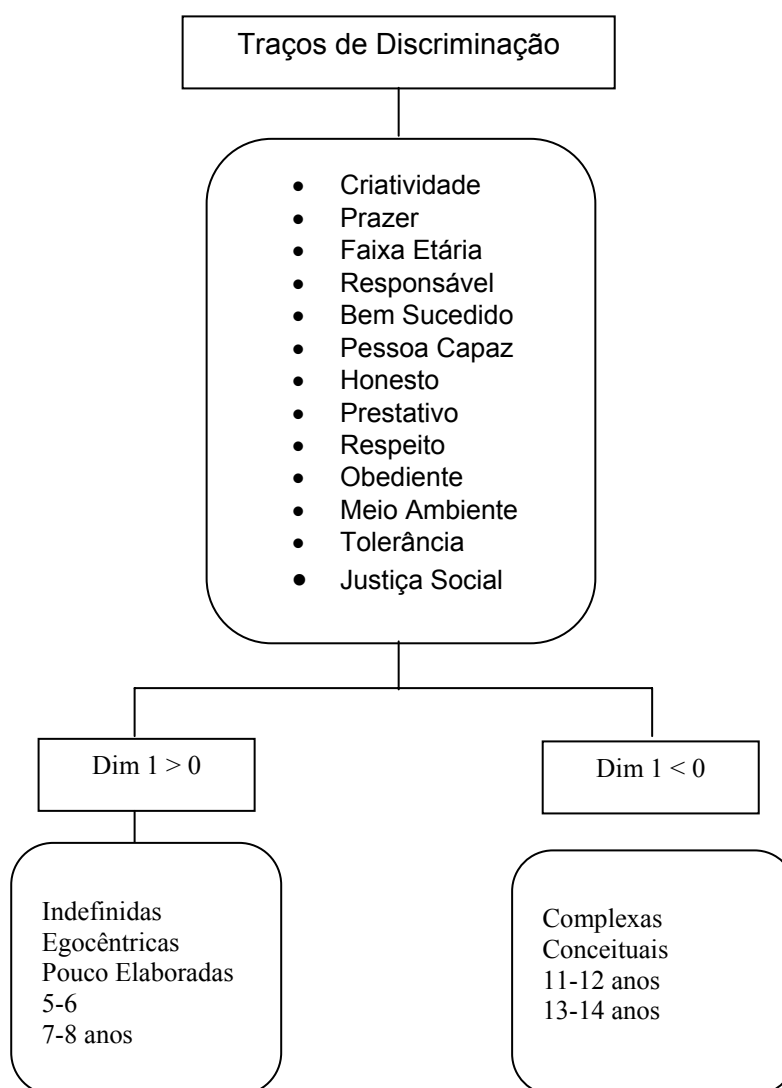


Figura 6.4: Descrição do sistema de inter-relações dos indicadores de homogeneidade, na Dimensão 1

Em que consiste então as ligações e oposições nas outras dimensões?

Dimensão 2. As associações e oposições, que se pode identificar através da quantificação das categorias das variáveis da dimensão 2, diz respeito às duas propriedades dos indivíduos que aqui estão sendo estudadas, quais sejam: a forma como definem os valores e suas idades. Verifica-se dois conjuntos destas categorias que se contrapõe um ao outro.

O primeiro destes associa as respostas classificadas como *Indefinidas* e *Egocêntricas*, que se referem aos níveis 1 e 2, às respostas *Complexas* do nível 5. Por estas condições, este pode ser chamado de um “grupo eclético”. Este conjunto se opõe às respostas classificadas como *Pouco Elaboradas*, *Conceituais* e, mais uma vez, *Egocêntricas*; respectivamente, dos níveis 3, 4 e 2, o que pode ser definido como um “grupo mediano” em termos de compreensão dos valores.

O grupo eclético (de respostas *Indefinidas*, *Egocêntricas* e *Complexas*), que unifica respostas extremadas, está também associado às faixas etárias de extremidades: os adolescentes de 13 e 14 anos e as crianças pequenas de 5 e 6 anos. Este grupo se opõe ao grupo mediano que tem idades entre 7 a 10 anos (suas respostas são *Conceituais*, *Pouco Elaboradas* e *Egocêntricas*).

Considera-se então que algo está ligando os que alcançaram um nível de elaboração que inclui uma percepção social mais ampliada aos que ainda estão iniciando a socialização escolar; provavelmente a própria oposição que identifica os que já desenvolveram um nível concreto de compreensão social, mas que ainda não fazem uso de sentenças elaboradas de forma elegante e formal. Ver Figura 6.4 abaixo.

Dimensão 3. Destaca-se esta dimensão pelo pequeno número de seus valores discriminadores, dentre os quais sobressai-se o valor *Respeito* (*Honrar os pais e os mais velhos*). A quantificação das categorias, que diferenciam as crianças e adolescentes participantes da pesquisa no que se refere ao tipo de valores que definem e ao modo como

apresentam diferentes tipos de explicações para estes, nesta dimensão, demonstram uma outra oposição de grupos homogêneos.

A comparação fica, no caso desta dimensão, entre: de um lado, os que não sabem ou dão respostas *Indefinidas* associados com os que dão respostas mais a nível mediano (grupo Mediano 2); do outro lado, um grupo dos que não deram nenhuma resposta *Indefinida*, mas que as apresentaram: *Egocêntricas*, *Pouco Elaboradas* e *Complexas* (grupo Eclético 2). Assim, os que não sabem definir os valores são associados aos que dão diferentes tipos de respostas conforme o valor em análise. Uma visualização esquemática facilita a compreensão da estrutura.

O resultado completo desta análise está representado na Figura 6.6 abaixo.

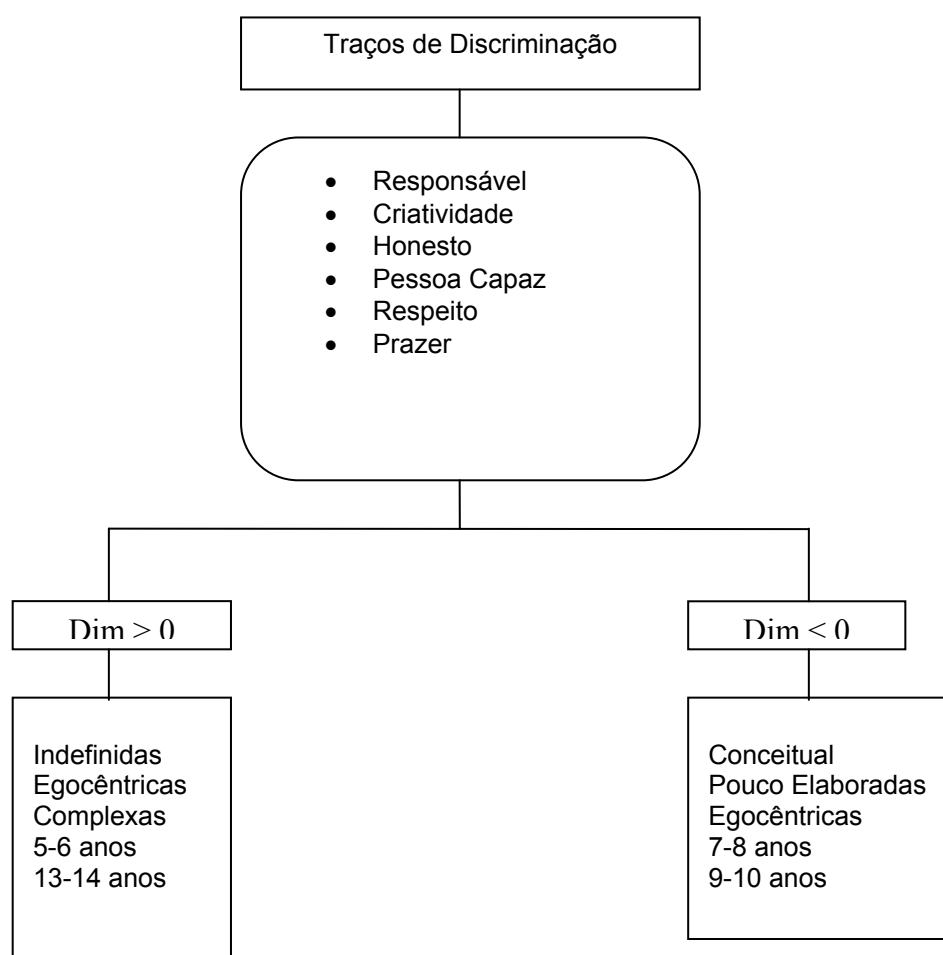
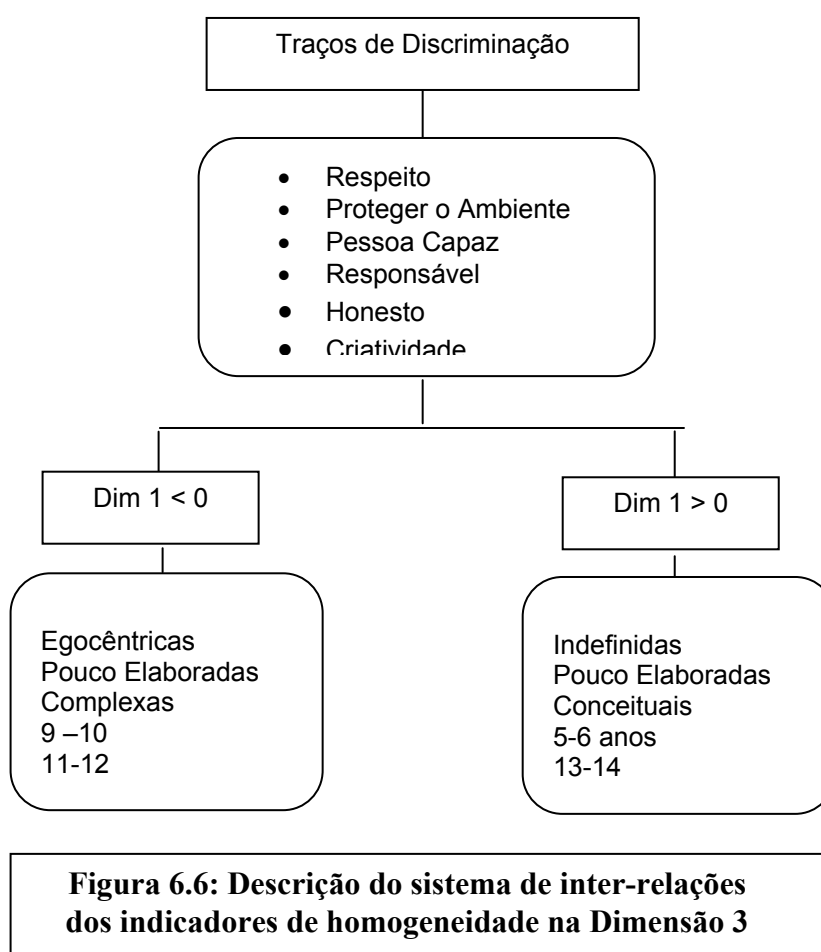


Figura 6.5: Descrição do sistema de inter-relações dos indicadores de homogeneidade na Dimensão 2.



Em resumo, identificou-se o conjunto de categorias para os três eixos estruturais, considerando os tipos de respostas apresentadas como explicação para os valores pelos indivíduos e as idades correspondentes. A composição de cada eixo estrutural revelou-se como sendo formada por uniões e oposições entre as categorias das variáveis, constituindo seis perfis do desenvolvimento dos valores, apresentados resumidamente no Quadro 6.7, abaixo.

Dimensões	1		2		3	
Grupos	Elementar	Avançado	Eclético 1	Mediano	Mediano 2	Eclético 2
Idades	5 a 8	11 a 14	5; 6 e 13;14	7 a 10	9 a 12	5-6 e 13-14
Respostas	Indefinidas	Conceituais	Indefinidas	Egocêntricas	Indefinidas	Egocêntricas
	Pouco Elaboradas	Pouco Elaboradas	Egocêntricas	Pouco Elaboradas	Pouco Elaboradas	Pouco Elaboradas
	Egocêntricas	Complexas	Complexas	Conceituais	Conceituais	Complexas

Quadro 6.8: Perfis do desenvolvimento dos valores

Fica caracterizado assim a constituição de seis perfis nas propriedades dos indivíduos. Contudo, não está explícita ainda a inter-relação entre as entidades que compõem estes vários perfis, restando agora identificar, por exemplo, a que valores correspondem cada um deles.

De posse deste conjunto de informações, procurar-se-á a partir de agora descrever configurações desenhadas com base na disposição das categorias em diferentes quadrantes dos planos, com o objetivo de identificar os grupos de variáveis ou as composições multifacetadas.

6.3.2 Análise de grupos homogêneos no espaço valorativo

As composições multifacetadas são definidas ao nível dos planos e em função das configurações por estes exibidas. Tais configurações evidenciam diferentes combinações das categorias das variáveis, indicadas pela proximidade de suas projeções; sendo estas projeções representações, no espaço, das propriedades dos indivíduos. Procura-se, neste momento, averiguar se, por via das interações estabelecidas entre as múltiplas categorias – posicionadas num espaço definido em função do cruzamento entre as dimensões - são definidos grupos distintos. Se estes existem, então pode-se verificar como se configuram e como se posicionam uns com relação aos outros.

Antes de passar a análise propriamente dita, é preciso lembrar que as quantificações das categorias e os escores dos indivíduos representam distâncias no espaço. Cada indivíduo tem um escore que lhe é associado, o qual é determinado em função de todas as categorias por este partilhadas. Os indivíduos mais próximos têm escores semelhantes ou perfis (padrões de respostas) iguais, formam grupos que tendem a ser homogêneos. As categorias das variáveis operam assim uma partição dos indivíduos em grupos. Tais grupos são tanto mais distintos quanto mais diferenciadora for a variável em causa.

As variáveis são homogêneas quando classificam nos mesmos grupos de indivíduos que estão nas mesmas categorias. As proximidades entre as categorias são analisadas conforme suas posições relativas no plano subdividido em quatro quadrantes (Q1; Q2; Q3; Q4), ver Figura 6.7 abaixo.

Assim, o objetivo nesta etapa da análise é descrever os grupos que cada quadrante explicita e decifrar o tipo de relações delineadas entre estes grupos. A localização das configurações em quadrantes opostos (Q1 e Q3; Q2 e Q4) indica uma oposição entre os grupos aí identificados, enquanto que quadrantes adjacentes elucidam associações entre estes.

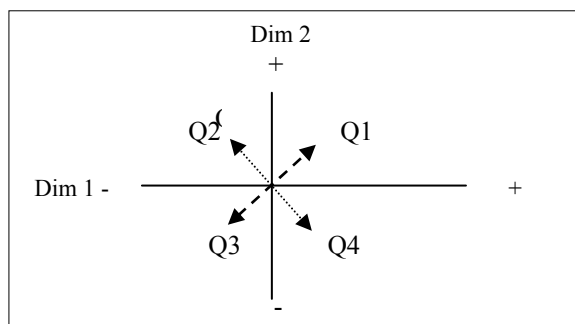


Figura 6.7: Quadrantes de um plano

O plano definido pelas dimensões com maiores valores próprios, o plano 1*2, reúne os níveis de discriminação mais elevados e responde pela definição dos grupos que mais diferenciam os participantes cujas respostas estão em análise. Os dois outros planos, formados por dimensões de valores próprios menores, apresentam configurações de traços mais específicos.

6.3.2.1.a)

Análise do plano 1*2: o Espaço de Desenvolvimento dos Valores – Criatividade e Responsabilidade

O plano 1*2, formado pelas duas primeiras dimensões, o *desenvolvimento dos valores* e o *Prazer*, está representado na Figura 6.7, abaixo. O cruzamento destas duas dimensões define um espaço formado pelas interações entre as múltiplas categorias. Deseja-se neste momento averiguar se, a partir destas interações, encontram-se grupos de valoração distintos. Em caso positivo, importa verificar como estes se configuram e como os possíveis grupos vão se posicionar uns com relação aos outros.

De um ponto de vista amplo, pode-se visualizar a Figura 6.7 como uma estrutura global, a representação da totalidade, do espaço valorativo. Esta figura é formada pela projeção das variáveis que se agrupam conforme a similitude ou disparidade de suas categorias. Uma primeira impressão que se pode ter ao perceber esta figura, é que esta parece constituir uma espécie de curva senoidal, que se inicia no extremo direito mais alto do

quadrante 1 e descende até o quadrante 4, formando um vértice no segundo e terceiro quadrantes.

Cada ponto desta figura representa uma categoria de um determinado valor. Cabe lembrar que as projeções destas categorias são centróides em torno dos quais estão agrupados indivíduos que têm em comum tais categorias. Assim pode-se interpretar a imagem através da formação dos valores e idades em torno de um certo tipo de resposta. Antes de descrever mais detalhadamente esta formação, vale ainda relembrar rapidamente a composição das dimensões que se cruzam neste plano.

A dimensão 1 opõe os indivíduos que dão respostas *Indefinidas*, *Egocêntricas* e *Pouco Elaboradas* aos que dão respostas *Complexas* e *Conceituais*. Registra, assim, os participantes que não sabem ou que não reconhecem os valores (respostas *Indefinidas*); os que apenas reconhecem os valores (respostas *Egocêntricas*) e os que sabem definir os valores, mas de forma pouco elaborada (respostas *Pouco Elaboradas*). Por outro lado, associa os indivíduos que sabem definir os valores de forma socialmente aceitável (respostas *Conceituais*) e os que além de definirem adequadamente utilizam uma linguagem elegante, formal, com conceitos abstratos e mais generalizáveis (respostas *Complexas*). Entre os indivíduos que dão as respostas de menor nível estão as crianças de 5 a 8 anos de idade; os que apresentaram respostas de um nível socialmente adequado têm entre 11 e 14 anos..

A dimensão 2 contrapõe o grupo mediano, composto de indivíduos que deram respostas *Conceituais*, *Pouco Elaboradas* ou *Egocêntricas* e que estão entre 7 e 12 anos de idade, ao grupo eclético, formado por indivíduos que deram respostas *Indefinidas*, *Egocêntricas* e *Complexas*, que estão seja entre 5 e 6 anos, seja entre 13 e 14 anos de idade.

Graficamente, pode se verificar como se inter-relacionam as categorias e as variáveis formando grupos que se associam ou se opõem. As variáveis estão espalhadas pelos quatro quadrantes do plano compondo grupos determinados pela proximidade entre categorias do

mesmo tipo. A leitura do plano foi feita privilegiando os sentidos de cima para baixo (dimensão 1).

Ainda vendo de um modo global, verifica-se que no eixo do desenvolvimento, através dos quatro quadrantes pode-se observar algumas características particulares. A própria observação da curva como sendo descendente (acima referida) pode ser já o resultado da verificação de que as idades vão decrescendo, como se pode ver pela disposição das categorias da variável *Faixa Etária*. Com um pouco mais de detalhes, é possível descrever-se cada quadrante como se segue.

Quadrante 1 (Q1), representa os valores que foram explicados ou não pelas crianças de 5 e 6 anos, as quais apresentaram respostas *Indefinidas* e respostas *Egocêntricas*. Quadrante 2 (Q2), representa as crianças nas faixas etárias de 7-8 anos que deram respostas *Egocêntricas* e *Pouco Elaboradas*. Quadrante 3 (Q3), estrutura as respostas *Conceituais* e *Pouco Elaboradas*, dos que estão entre 9-10 e 11-12 anos. Quadrante 4 (Q4), compõe o grupo dos que deram respostas *Complexas* e têm de 13 a 14 anos de idade.

Observa-se assim, que a leitura do plano 2*1, permite saber mais sobre a associação entre as idades e os diferentes tipos de respostas, como se descreveu acima. Fica evidente a correspondência entre as idades e o níveis de respostas que apresentam.

Uma associação interessante, mostrada nesta etapa da análise, é a que existe entre os grupos de variáveis por perfis de categorias. Por exemplo, é possível observar que os indivíduos, que compõem o grupo mediano, estão em quadrantes adjacentes (Q2 e Q3) e as variáveis que lhes correspondem estão muito próximas entre si, embora possa se constatar que cada nível de desenvolvimento tenha seu próprio espaço representacional.

Isto fica mais claro no caso do grupo eclético (Q1;Q4). Todas as respostas *Indefinidas* estão agrupadas no quadrante 1, embora haja uma certa dispersão entre estas, conforme o valor a que se referem. O conjunto de variáveis associadas às respostas *Complexas*, a seu

turno, constitui um grupo mais coeso, visto que foram dadas apenas por indivíduos entre 13 e 14 anos, que apresentaram apenas este tipo de respostas para todos os valores.

Quais são então os valores possuídos por cada um destes grupos ?

A leitura dos grupos de valores conforme sua distribuição por semelhanças e oposições entre as categorias de respostas e as faixas etárias, encontra-se esquematizada nos Quadros 6.9, 6.10. e 6.11, abaixo. Foi utilizada a ótica da dimensão 2.

O Quadro 6.9, é uma descrição das informações contidas na Figura 6.8, a qual exhibe a relação entre os doze valores, as categoria de respostas e as faixas etárias. No Quadro 6.9 fica claro que os doze valores estão representados para cada tipo de categoria; que uma mesma categoria de resposta, pode agrupar diferentes valores para distintas faixas etárias e que um grupo de indivíduos de uma mesma faixa etária pode apresentar distintos tipos de respostas para um mesmo valor. Assim, em outras palavras, crianças e adolescentes de uma mesma faixa etária podem apresentar diferentes categorias de respostas conforme o valor a que estejam se referindo ou, por outro lado, um grupo de indivíduos da mesma faixa etária pode dar diferentes tipos de respostas para um mesmo valor. Esta aparente incongruência é todavia, desfeita quando se observa mais de perto.

Uma vez que o interesse da pesquisa é compreender como se processa a relação entre o passar dos anos e a estrutura de valores, elaborou-se o Quadro 6.10 que privilegia esta informação. Este quadro apresenta quais os valores e os tipos de respostas que são apresentados pelos grupos de indivíduos em cada faixa etária. Revelou-se uma estrutura em que se vê uma média de dez valores para cada faixa etária, sendo que cada uma desta está associada a pelo menos um tipo distinto de categoria de resposta. Assim encontra-se a relação procurada entre as categorias das variáveis, propriedades dos participantes e o conjunto dos valores estudados.

Verifica-se que as crianças de 5 e 6 anos de idade disseram não reconhecer todos os valores. Mas algumas já apresentaram respostas *Egocêntricas* para os valores: *Proteger o Meio Ambiente, Prazer, Criatividade, Responsável, Respeito e Prestativo*.

Respostas *Egocêntricas* foram também apresentadas para outros valores, só que desta vez por crianças de 7 e 8 anos de idade para os valores: *Capaz, Honesto, Tolerância, Obediente, Sucesso e Justiça Social*. Estes eram os valores que, aparentemente, conheciam menos, pois as crianças desta mesma faixa etária já apresentaram explicações, embora *Pouco Elaboradas*, para alguns valores, quais sejam: *Capaz, Obediente, Proteger o Meio Ambiente, Respeito, Criatividade, Responsável e Prazer*. Note-se que deram diferentes tipos de respostas para os valores: *Capaz e Obediente*. O que pode indicar que não haja uma coesão nesta faixa etária com relação a estes dois valores.

Estão registrados oito valores com respostas dadas pelos pré-adolescentes entre 9 e 10 anos. Cinco destes receberam respostas *Pouco Elaboradas*: *Honesto, Tolerância, Justiça Social, Prestativo e Sucesso*. Estes são os valores que este grupo parecem ter maior dificuldade, uma vez que apresentaram respostas do tipo *Conceituais* para três valores que foram: *Obediente, Proteger o Meio Ambiente e Pessoa Capaz*.

Os pré-adolescentes mais velhos, na faixa de 11 e 12 anos de idade, apresentaram respostas conceituais para oito valores e os de 13 e 14 anos responderam de forma complexa aos doze valores, com exceção do valor *Justiça Social*. Estas informações ainda não dão conta da questão da transição entre as idades, por isto foi elaborado o Quadro 6.11.

Este Quadro 6.11 esquematiza as informações obtidas até agora procurando descobrir a sua coerência estrutural. Dessa forma, pode-se observar as modificações nos níveis de respostas para cada idade e cada tipo de valor. Observa-se assim que apenas dois valores apresentam uma evolução passo a passo com as faixas etárias: *Tolerância e Sucesso*. Para estes dois valores, algumas grupos terão seguido a ordem seqüencial dos níveis de respostas e

as categorias de faixas etárias: 5-6 *Indefinidas*; 7-8, *Egocêntricas*; 9-10, *Pouco Elaboradas*; 11-12, *Conceituais* e 13-14, *Complexas*.

Outros valores parecem permitir níveis de definição “precoces”. Este é o caso, por exemplo, dos valores: *Criatividade*, *Proteger o Meio Ambiente*, *Prazer*, *Prestativo*, *Respeito* e *Responsável*. Estes valores já recebem respostas *Egocêntricas* aos 5-6 anos de idade e explicações *Pouco Elaboradas* aos 7-8 anos, com exceção do valor *Prestativo*. Este último valor só vai permitir respostas *Pouco Elaboradas* aos 9-10 anos de idade.

Os grupos de 7-8 anos também explicam os valores *Capaz* e *Obediente* de forma *Pouco Elaborada*. Estes dois valores mais o valor *Proteger o Meio Ambiente*, são passíveis de obter definições conceituais aos 9-10 anos, o que parece não ser comum nesta faixa etária. Aos 11-12 anos, contudo, todos os valores, exceto *Justiça Social*, são definidos de forma *Conceitual* e aos 13 -14 as definições dos valores são quase completamente de maneira complexa, com exceção, mais uma vez do valor *Justiça Social*.

Plano 1*2 - Grupos de valores do plano 1*2 por categoria de respostas.				
<i>Indefinidas</i>	<i>Egocêntricas</i>	<i>P. Elaboradas</i>	<i>Conceituais</i>	<i>Complexas</i>
	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	13-14 anos
Meio Ambiente	Meio Ambiente	Capaz	Obediente	Respeito
Honesto	Prazer	Obediente	Meio Ambiente	Tolerância
Capaz	Criatividade	Meio Ambiente	Capaz	Justiça Social
Criatividade	Responsável	Respeito	11-12 anos	Sucesso
Responsável	Respeito	Criatividade	Tolerância	Criatividade
Obediente	Prestativo	Responsável	Sucesso	Responsável
Prestativo	7-8 anos	Prazer	Respeito	Honesto
Prazer	Capaz	9-10 anos	Criatividade	Prestativo
Tolerância	Honesto	Honesto	Responsável	Prazer
Respeito	Tolerância	Tolerância	Honesto	Capaz
Sucesso	Obediente	Justiça Social	Prestativo	Meio Ambiente
Justiça Social	Sucesso	Prestativo	Prazer	Obediente
	Justiça Social	Sucesso	13-14 anos	
			Justiça Social	

Quadro 6.9: Grupos de valores do plano 1*2 por categoria de respostas e idades.

Plano 1*2: Conjunto de valores por faixa etária					
	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14
<i>Indefinidas</i>	<i>Egocêntricas</i>	<i>P. Elaboradas</i>	<i>Conceituais</i>	<i>Conceituais</i>	<i>Complexas</i>
M. Ambiente	M. Ambiente	Capaz	Obediente	Tolerância	Respeito
Honesto	Prazer	Obediente	M. Ambiente	Sucesso	Tolerância
Capaz	Criatividade	M. Ambiente	Capaz	Respeito	Justiça Social
Criatividade	Responsável	Respeito	<i>P. Elaboradas</i>	Criatividade	Sucesso
Responsável	Respeito	Criatividade	Honesto	Responsável	Criatividade
Obediente	Prestativo	Responsável	Tolerância	Honesto	Responsável
Prestativo	Capaz	Prazer	Justiça Social	Prestativo	Honesto
Prazer	Honesto	<i>Egocêntricas</i>	Prestativo	Prazer	Prestativo
Tolerância		Tolerância	Sucesso		Prazer
Respeito		Obediente			Capaz
Sucesso		Sucesso			M. Ambiente
Justiça Social		Justiça Social			Obediente
					Conceituais
					Justiça Social

Quadro 6.10: Plano 1*2 - Esquema dos valores por categoria de faixa etária

Plano 1*2 - Relação entre os valores as categoria de respostas ¹⁹ e de faixa etária					
	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	11-12 anos	13-14 anos
Capaz	I	E – P	CN	CN	CP
Criatividade	I - E	P	P	CN	CP
Honesto	I	E	P	CN	CP
Justiça Social	I	E	P	P	CN – CP
Meio Ambiente	I - E	P	CN	CN	CP
Obediente	I	E – P	CN	CN	CP
Prazer	I - E	P	P	CN	CP
Prestativo	I - E	E	P	CN	CP
Respeito	I – E	P	P	CN	CP
Responsável	I – E	P	P	CN	CP
Sucesso	I	E	P	CN	CP
Tolerância	I	E	P	CN	CP

Quadro 6.11: Plano 1*2 - Relação entre os valores as categorias de respostas e de faixa etária

¹⁹

Legenda: I = Indefinidas ou não reconhece o valor; E = Egocêntrica ou apenas reconhece o valor; P = Pouco Elaborada ou dá uma mera explicação para o valor; CN = Conceitual, capaz de conceituar o valor; CP = Complexa, define o valor.

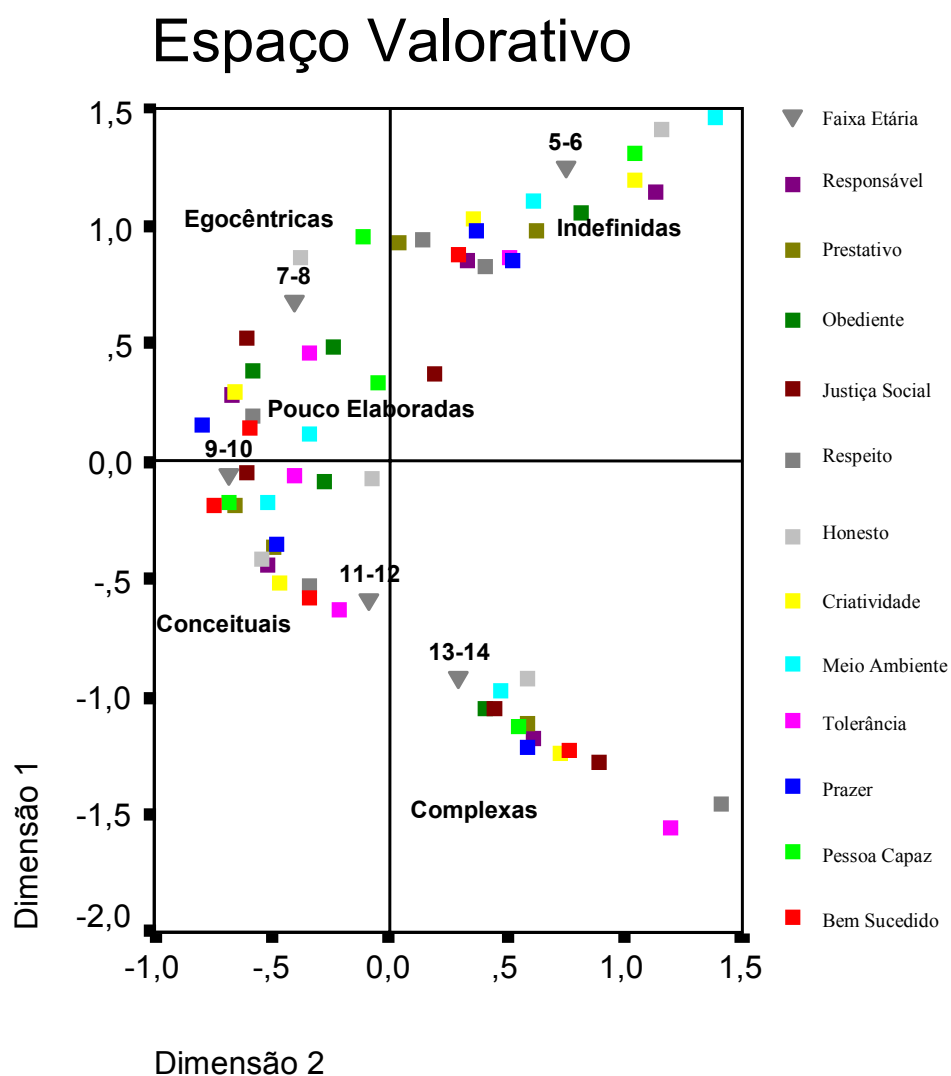


Figura 6.9: Plano 1*2, configuração do espaço valorativo – Eixo da Criatividade e Responsabilidade

Identificou-se assim os perfis destacados no plano 1*2, observando os vetores analíticos que são portadores de lógicas complementares. Após esta descrição das principais

características que configuram cada um dos perfis do plano 1*2, passar-se-á a observar que informações são introduzidas pela Dimensão 3.

6.3.2.1.b)

Análise do plano 1*3: o Espaço do Desenvolvimento dos Valores – Criatividade e Respeito

O plano 1*3 representa o cruzamento da primeira dimensão com a terceira, revelando o conjunto dos valores em desenvolvimento associado ao *Respeito* e à *Proteção ao Meio Ambiente*. Este plano está representado na Figura V.8, abaixo. Tem-se como objetivo verificar a configuração que se forma a partir do cruzamento destas duas dimensões, num espaço em que está sendo considerada a inter-relação entre as distintas categorias das variáveis, a fim de identificar a estrutura de valores que está subjacente aos variados perfis.

Relembrando as características da dimensão 3, tem-se que esta é constituída pelos valores: *Respeito*, *Proteger o Meio Ambiente*, *Responsável*, *Capaz* e *Prazer*; que opõe as categorias de respostas: *Indefinidas*, *Conceituais* e *Pouco Elaboradas*, aos níveis de respostas: *Egocêntricas*, *Pouco Elaboradas* e *Complexas*. Estas variáveis e categorias referem-se ao grupo mediano de 9 a 12 anos em contraposição ao grupo eclético formado pelos pequenos participantes de 5-6 anos de idade unidos aos adolescentes de 13-14 anos.

Observando a imagem apresentada pela Figura 6.8, verifica-se como esta apresenta estruturas de valores definidas pelas semelhanças de suas categorias, promovendo vizinhanças ou associações entre as diferentes propriedades dos indivíduos.

Pode-se verificar, através desta imagem projetada no plano 1*3, uma especialização dos perfis configurados no plano anterior (Figura 6.8), e para os quais fica explícito os níveis de desenvolvimento dos valores através das categorias de respostas associadas às idades. O Quadro 6.12 abaixo procura esquematizar a ordem com que se apresentam os valores, com base na imagem da Figura 6.9 e a ótica da dimensão 3.

Da mesma forma que com relação ao plano analisado anteriormente, no plano 1*3 vê-se as categorias de respostas *Indefinidas* no quadrante 1, com o valor *Proteger o Meio*

Ambiente na extrema direita do quadro; ss respostas *Egocêntricas* concentradas no quadrante 2, encimadas pelo ponto-categoria representando a faixa etária de 5 e 6 anos de idade; as categorias de respostas *Pouco Elaboradas* distribuídas no centro da figura, associadas aos participantes de 7-8 e 9-10 anos; assim como as respostas *Conceituais* que se concentram, principalmente, no quadrante quatro nas proximidades das faixas etárias de 9-10 e, sobretudo, de 11-12 anos e vê-se ainda as respostas *Complexas* aparecendo de forma coesa junto à faixa etária de 13 a 14 anos no quadrante 3.

Note-se que alguns valores que estão nas vizinhanças de uma faixa etária podem estar num quadrante adjacente, sendo considerado, pela proximidade em que se encontra, como parte do conjunto que se lhe avizinha. Este é o caso, por exemplo do valor *Proteger o Meio Ambiente*, que encontra-se no quadrante 4, mas que pertence ao conjunto das respostas complexas apresentadas no quadrante 3.

Com relação aos sistemas de valores, identifica-se uma maior densidade de pontos-categorias²⁰ nos setores que abrigam as respostas dos que reconhecem os valores e sabem conceitua-los, do que nos subsistemas de valores dos participantes que apenas reconhecem os valores ou não sabem elucidá-los. Ou seja, os quadrantes 1 e 2 apresentam os pontos categorias-valores muito mais dispersos do que os que aparecem nos quadrantes 3 e 4.

Uma outra observação é quanto a situação menos evidente de alguns valores. Por exemplo, os valores *Capaz* e *Obediente*, que estando no quadrante 1, pertencem de fato ao conjunto de respostas *Pouco Elaboradas* e *Egocêntricas* de 7-8 anos que se encontram no quadrante 2. O valor *Justiça Social* que pertence ao conjunto de respostas da vizinhança da faixa etária de 9-10 anos, concentrado no quadrante 4, encontra-se no quadrante 3. E por último, as categorias-pontos *Indefinidas*, representantes dos valores *Sucesso* e *Prazer*,

²⁰ Expressões usadas por Carvalho (2004) para se referir aos pontos que representam as categorias no espaço em análise.

encontram-se mais no quadrante 2 do que no 1 e ainda mais em cima da categoria dos 7-8 anos, definindo assim uma situação bem peculiar.

Por último, observe-se também que a faixa etária de 5-6 anos aparece ostensivamente no quadrante 2 referente às categorias de respostas *Egocêntricas* e não no quadrante 1, junto às *Indefinidas*. A relação do grupo de categorias *Indefinidas* com as categorias de *Faixa Etária* são ambíguas desde a análise do plano anterior. Por situarem-se em um quadrante adjacente ao dos pontos-categorias das respostas *Egocêntricas* ou em obediência à lógica do desenvolvimento, pode-se supor que estas categorias de respostas foram apresentadas, principalmente, por crianças entre 5 e 6 anos de idade.

Em resumo, os sistemas de valores segundo as categorias de respostas apresentadas no cruzamento entre as dimensões do desenvolvimento e do *Respeito e Proteção ao Meio Ambiente* estão especificadas nos Quadros 6.12, 6.13 e 6.14, abaixo.

Valores segundo imagem do plano 1*3.				
Indefinidas	Egocêntricas	P. Elaboradas	Conceituais	Complexas
	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	13-14 anos
Meio Ambiente	Obediente	Capaz	Obediente	Meio Ambiente
Responsável	Prazer	Responsável	Meio Ambiente	Prestativo
Respeito	Criatividade	Respeito	Capaz	Honesto
Criatividade	Meio Ambiente	Prazer	11-12 anos	Obediente
Obediente	Prestativo	Criatividade	Criatividade	Capaz
Capaz	Responsável	Obediente	Prazer	Prazer
Tolerância	Respeito	Meio Ambiente	Responsável	Responsável
Prestativo	Honesto	9-10 anos	Sucesso	Sucesso
Honesto	Capaz	Sucesso	Honesto	Criatividade
Sucesso	7-8 anos	Honesto	Tolerância	Justiça Social
Prazer	Justiça Social	Tolerância	Respeito	Tolerância
7-8 anos	Tolerância	Prestativo	Prestativo	Respeito
Justiça Social	Sucesso	Justiça Social	13-14 anos	
			Justiça Social	

Quadro 6.12: Plano 1*3 – Esquema dos valores por categorias de respostas

Plano 1*3 – Valores por faixa etária

	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	11-12 anos	13-14 anos
<i>Indefinidas</i>	<i>Egocêntricas</i>	<i>P. Elaboradas</i>	<i>Conceituais</i>	<i>Conceituais</i>	<i>Complexas</i>
Meio Ambiente	Obediente	Capaz	Obediente	Criatividade	Meio Ambiente
Responsável	Prazer	Responsável	Meio Ambiente	Prazer	Prestativo
Respeito	Criatividade	Respeito	Capaz	Responsável	Honesto
Criatividade	Meio Ambiente	Prazer	<i>P. Elaboradas</i>	Sucesso	Obediente
Obediente	Prestativo	Criatividade	Sucesso	Honesto	Capaz
Capaz	Responsável	Obediente	Honesto	Tolerância	Prazer
Tolerância	Respeito	Meio Ambiente	Tolerância	Respeito	Responsável
Prestativo	Honesto	<i>Egocêntricas</i>	Prestativo	Prestativo	Sucesso
Honesto	Capaz	Justiça Social	Justiça Social		Criatividade
Sucesso		Tolerância			Justiça Social
Prazer		Sucesso			Tolerância
		<i>Indefinidas</i>			Respeito
		Justiça Social			<i>Conceituais</i>
					Justiça Social

Quadro 6.13: Plano 1*3 – Esquema dos valores por faixa etária

Plano 1*3 - Relação entre os valores e as categoria de respostas e de faixa etária ²¹					
	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	11-12 anos	13-14 anos
Capaz	I - E	P	CN	CN	CP
Criatividade	I - E	P	P	CN	CP
Honesto	I - E	E	P	CN	CP
Justiça Social	I	I - E	P	P	CN - CP
Meio Ambiente	I - E	P	CN	CN	CP
Obediente	I - E	P	CN	CN	CP
Prazer	I - E	P	P	CN	CP
Prestativo	I - E	E	P	CN	CP
Respeito	E	P	P	CN	CP
Responsável	I - E	P	P	CN	CP
Sucesso	I	E	P	CN	CP
Tolerância	I	E	P	CN	CP

Quadro 6.14: Plano 1*3 - Relação dos valores por idade e categoria de respostas

²¹ Legenda: I = Indefinidas ou não reconhece o valor; E = Egocêntrica ou apenas reconhece o valor; P = Pouco Elaborada ou dá uma mera explicação para o valor; CN = Conceitual, capaz de conceituar o valor; CP = Complexa, define o valor

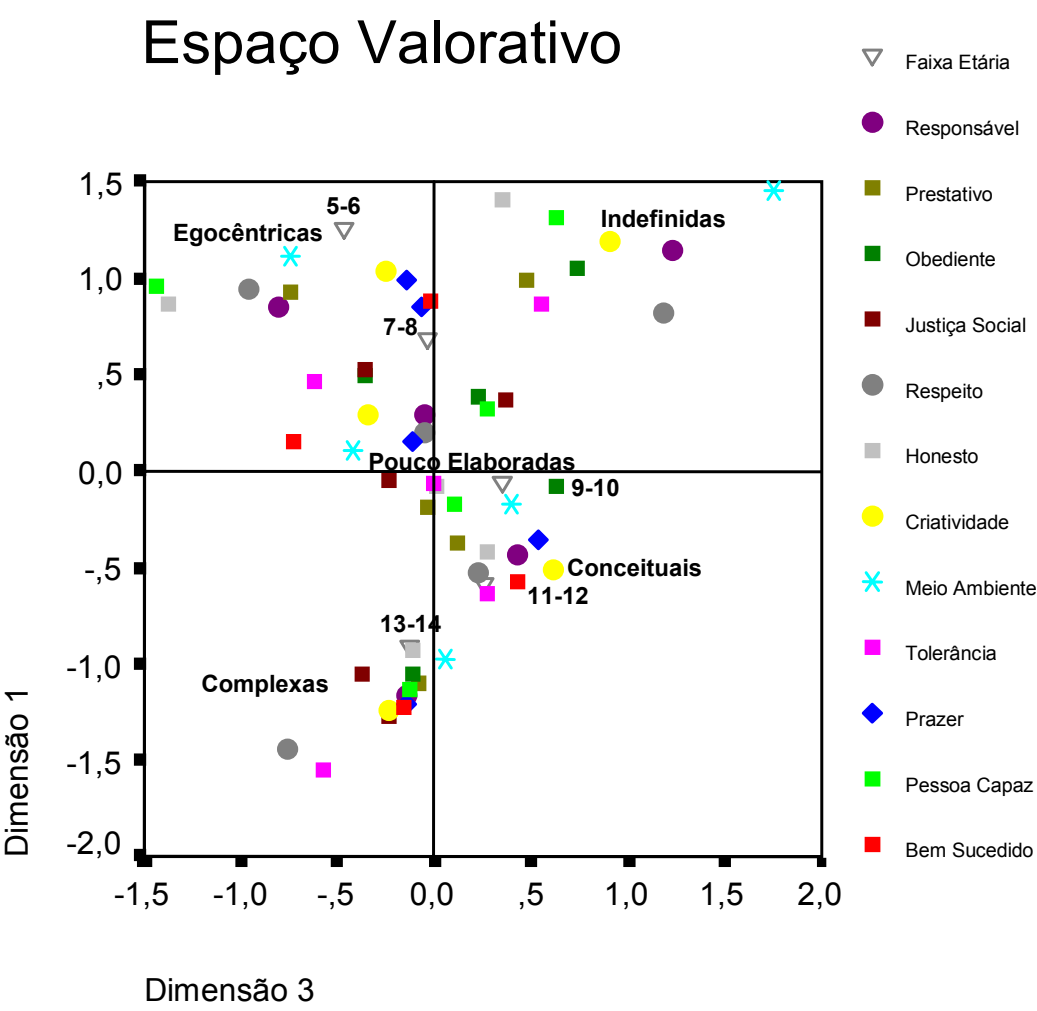


Figura 6.10: Configuração do plano 1*3 – Espaço valorativo, Criatividade e Respeito

A análise do plano 1*3 tornou mais evidente a questão desenvolvimental aliada aos níveis de reconhecimento dos valores. Veja-se agora quais as informações trazidas pelo cruzamento das dimensões 2 e 3.

6.3.2.2 Análise do plano 2*3: Espaço do Desenvolvimento dos Valores - Responsabilidade e Respeito

O cruzamento das dimensões do desenvolvimento dos valores nos eixos da *Responsabilidade* e do *Respeito* está representado na Figura V.9, abaixo. Nesta, pode-se enxergar as associações e oposições entre as categorias da dimensão 2: *Indefinidas*; *Complexas* e *Egocêntricas* – grupo eclético 1 – em oposição às categorias de respostas *Conceituais*, *Pouco Elaboradas* e *Egocêntricas* – grupo mediano - e as categorias de respostas da dimensão 3: *Indefinidas*; *Conceituais* e *Pouco Elaboradas* em oposição às *Egocêntricas*; *Complexas* e *Pouco Elaboradas*.

Os valores foram definidos pelas crianças e adolescentes com cinco diferentes categorias de respostas e estas agrupam-se por similitudes em torno de cada uma das categorias de faixa etária. Os Quadros 6.15, 6.16 e 6.17 abaixo esquematizam as informações contidas na imagem da Figura 6.9.

Observando de uma maneira geral, nota-se a mesma dispersão maior nas categorias de repostas *Egocêntricas* e *Indefinidas* do que o verificado entre as categorias de repostas *Conceituais* e *Egocêntricas*. Na análise dos planos 1*2 e 1*3 verificou-se que existe uma maior coesão entre os adolescentes e pré-adolescentes quanto ao tipo de repostas que apresentam aos valores, do que as categorias de repostas apresentadas pelas crianças menores. Os grupos constituídos pelas crianças pequenas oscilam na forma como definem cada valor dentro de cada faixa etária e mesmo entre estas, como está mostrado no Quadro 6.17, abaixo.

A esquematização contida nos Quadros 6.15, 6.16 e 6.17 abaixo vai permitir comparar os resultados deste eixo estrutural com os outros dois analisados acima.

Sistema de valores segundo categorias de respostas no plano 2*3				
<i>Indefinidas</i>	<i>Egocêntricas</i>	<i>Pouco Elaboradas</i>	<i>Conceituais</i>	<i>Complexas</i>
	5-6 anos	9 – 10 anos	13 – 14 anos	13-14 anos
Meio Ambiente	Obediente	Tolerância	Justiça Social	Meio Ambiente
Responsável	Prazer	Sucesso	11-12 anos	Prestativo
Respeito	Criatividade	7 – 8 anos	Obediente	Honesto;
Criatividade	Meio Ambiente	Capaz	Sucesso	Obediente
Obediente	Prestativo	Honesto	Respeito	Capaz
Capaz	Responsável	Respeito	Tolerância	Prazer
Tolerância	Respeito	Prestativo	9-10 anos	Responsável
Prestativo	7-8 anos	Responsável	Criatividade	Sucesso
Honesto	Capaz	Prazer	Prazer	Criatividade
Justiça Social	Tolerância	Justiça Social	Responsável	Justiça Social
Prazer	Honesto	Criatividade	Meio Ambiente	Tolerância
Sucesso	Sucesso	Obediente	Honesto	Respeito
	Justiça Social	Meio Ambiente	Prestativo	
			Capaz	

Quadro 6.15: Plano 2*3 - Esquema dos valores segundo as categorias de respostas

Sistema de valores segundo a faixa etária no plano 2*3					
	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	11-12 anos	13-14 anos
<i>Indefinidas</i>	<i>Egocêntricas</i>	<i>Egocêntricas</i>	<i>P. Elaboradas</i>	<i>Conceituais</i>	<i>Conceituais</i>
Meio Ambiente	Obediente	Capaz	Tolerância	Obediente	Justiça Social
Responsável	Prazer	Tolerância	Sucesso	Sucesso	<i>Complexas</i>
Respeito	Criatividade	Honesto	<i>Conceituais</i>	Respeito	Meio Ambiente
Criatividade	Meio Ambiente	Sucesso	Criatividade	Tolerância	Prestativo
Obediente	Prestativo	Justiça Social	Prazer		Honesto;
Capaz	Responsável	<i>P. Elaboradas</i>	Responsável		Obediente
Tolerância	Respeito	Capaz	Meio Ambiente		Capaz
Prestativo		Honesto	Honesto		Prazer
Honesto		Respeito	Prestativo		Responsável
Justiça Social		Prestativo	Capaz		Sucesso
Prazer		Responsável			Criatividade
Sucesso		Prazer			Justiça Social
		Justiça Social			Tolerância
		Criatividade			Respeito
		Obediente			
		Meio Ambiente			

Quadro 6.16: Plano 2*3 - Esquema dos valores segundo as categorias de faixa etária

Plano 2*3 - Relação entre os valores, as categorias de respostas e de faixa etária ²²					
	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	11-12 anos	13-14 anos
Capaz	I	E - P	CN	CN	CP
Criatividade	I - E	P	CN	CN	CP
Honesto	I	E - P	CN	CN	CP
Justiça Social	I	E - P	P	P	CN
Meio Ambiente	I - E	P	CN	CN	CP
Obediente	I - E	P	P	CN	CP
Prazer	I - E	P	CN	CN	CP
Prestativo	I - E	P	CN	CN	CP
Respeito	I - E	P	P	CN	CP
Responsável	I - E	P	CN	CN	CP
Sucesso	I	E	P	CN	CP
Tolerância	I	E	P	CN	CP

Quadro 6.17: Plano 2*3 - Relação entre os valores, categorias de respostas e de faixa etária

²² Legenda: I = Indefinidas ou não reconhece o valor; E = Egocêntrica ou apenas reconhece o valor; P = Pouco Elaborada ou dá uma mera explicação para o valor; CN = Conceitual, capaz de conceituar o valor; CP = Complexa, define o valor

Espaço Valorativo

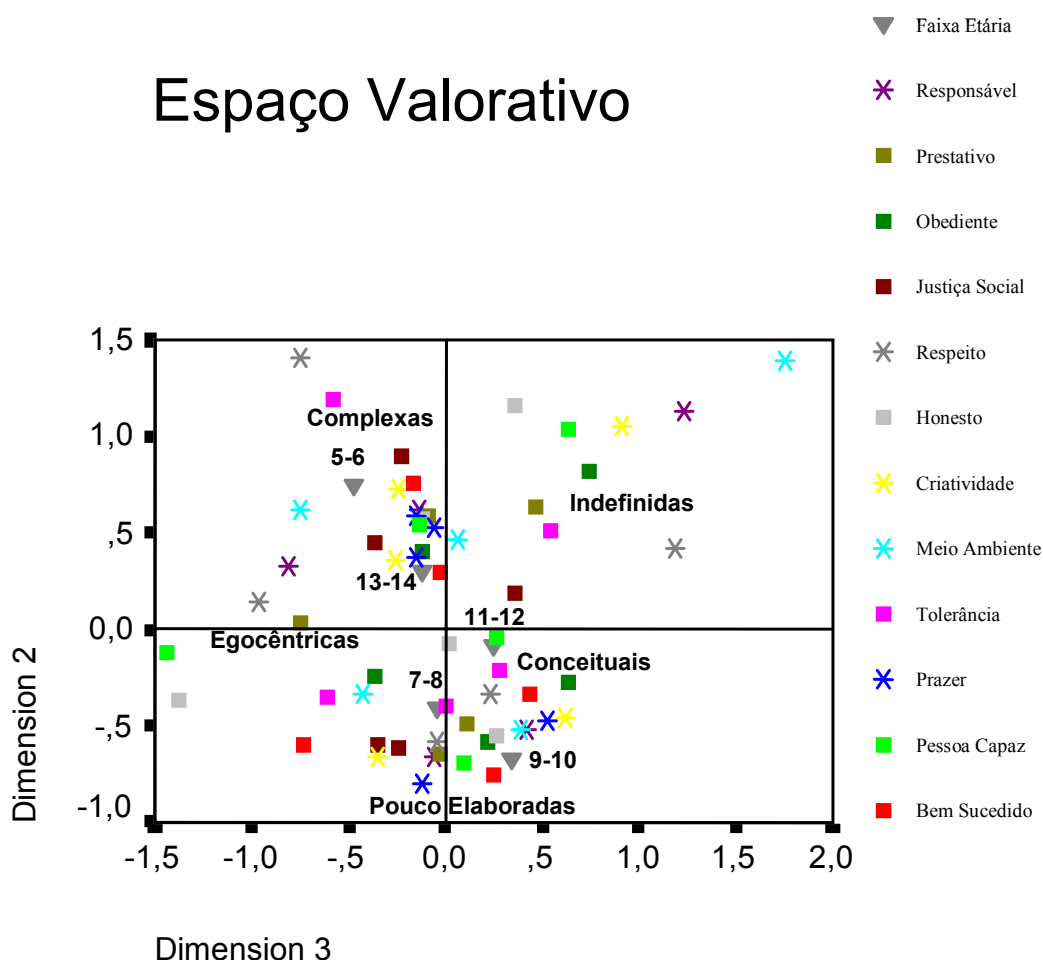


Figura 6.11: Plano 2*3, configuração do espaço valorativo – Eixo da Responsabilidade e do Respeito

Tomando como ponto de partida a matriz dos dados relativos aos doze valores definidos pelas crianças e adolescentes, as formas como cada um destes 116 indivíduos definiram os valores segundo uma estipulação de cinco categorias de respostas e a idade de cada um subdivididas em cinco faixas etárias, a análise de homogeneidade constituiu conjuntos de sujeitos com características semelhantes em três eixos estruturais.

O objetivo deste trabalho é tentar identificar, através de um teste de reconhecimento verbal de doze nomes, reconhecidamente considerados como valores humanos utilizados universalmente em processos cognitivos e afetivos, como os participantes da pesquisa reconhecem ou não reconhecem, explicam, conceituam ou definem estes valores.

Com o recurso da HOMALS pode-se obter uma solução possível para cada eixo estrutural. Tais soluções foram apresentadas nos Quadros 6.11, 6.14 e 6.17 acima. O Quadro 6.18 abaixo é uma tentativa de agrupar estes dados. Dado entretanto a ortogonalidade dos eixos estruturais, apesar da semelhança entre os resultados apresentados para cada um, decidiu-se complementar esta análise com uma análise de *clusters*, o que será descrito no próximo item.

	1*2	1*3	2*3
5-6 anos	Reconhecem	Reconhecem	Reconhecem
	Criatividade Meio Ambiente Prazer Prestativo Respeito Responsável	Criatividade Meio Ambiente Prazer Prestativo Respeito Responsável Capaz Honesto Obediente	Criatividade Meio Ambiente Prazer Prestativo Respeito Responsável Obediente
7-8 anos	Apenas Reconhecem	Apenas Reconhecem	Apenas Reconhecem
	Honesto Justiça Social Prestativo Sucesso Tolerância	Honesto Justiça Social Prestativo Sucesso Tolerância	Sucesso Tolerância Reconhecem e Explicam Capaz Criatividade Meio Ambiente Obediente Prazer Respeito Responsável Honesto Justiça Social Prestativo
	Reconhecem e Explicam	Reconhecem e Explicam	
	Capaz Criatividade Meio Ambiente Obediente Prazer Respeito Responsável	Capaz Criatividade Meio Ambiente Obediente Prazer Respeito Responsável	Meio Ambiente Obediente Prazer Respeito Responsável Honesto Justiça Social Prestativo
9-10 anos	Reconhecem e Explicam	Reconhecem e Explicam	Reconhecem e Explicam
	Honesto Justiça Social Prestativo Sucesso Tolerância Respeito Prazer Respeito Responsável Conceituam Capaz Criatividade Meio Ambiente Obediente	Honesto Justiça Social Prestativo Sucesso Tolerância Respeito Prazer Respeito Responsável Conceituam Capaz Criatividade Meio Ambiente Obediente	Justiça Social Obediente Respeito Sucesso Tolerância Conceituam Capaz Criatividade Honesto Meio Ambiente Obediente Prazer Prestativo Responsável
11-12 anos	Reconhecem e Explicam	Reconhecem e Explicam	Reconhecem e Explicam
	Justiça Social Conceituam Capaz Prestativo Honesto Responsável Prazer Criatividade Respeito Sucesso Tolerância Obediente	Justiça Social Conceituam Capaz Prestativo Honesto Respeito Tolerância Prazer Responsável Criatividade Sucesso Obediente	Justiça Social Conceituam Sucesso Prazer Responsável Meio Ambiente Honesto Tolerância Respeito Capaz Prestativo Obediente
13-14 anos	Conceituam	Conceituam	Conceituam
	Justiça Social	Justiça Social	Justiça Social
Definem todos os outros onze valores			

Quadro 6.18: Estrutura dos valores segundo o plano do espaço valorativo e as categorias de respostas.

6.4 Definição de Agrupamentos no Desenvolvimento de Valores: Análise de Clusters

No item anterior utilizou-se o procedimento HOMALS para chegar a configurações topológicas do espaço valorativo. O processo a seguir permite a definição de uma tipologia, com base nos resultados anteriores, tendo em vista a segmentação deste espaço de valores em grupos de propriedades específicas.

A pertença dos indivíduos aos agrupamentos é determinada em função das distâncias que existem entre estes indivíduos, relativamente ao conjunto de indicadores previamente definidos. Assim, as variáveis de entrada para a presente análise são as dimensões que sustentam os planos que configuram os grupos, os quais se pretende vir a definir de forma efetiva. Escolheu-se as dimensões 1 e 3 pelo fato de esta privilegiar variáveis interpessoais concretizando um plano mais rico na descrição dos perfis dos grupos e na inclusão da quase totalidade dos doze valores.

Relembrando as características destas duas dimensões tem-se que a dimensão 1 refere-se aos valores: *Criatividade, Prazer, Responsável, Sucesso, Pessoa Capaz, Honesto, Prestativo, Respeito, Obediente, Proteger o Meio Ambiente, Justiça Social e Tolerância*, incluindo também a variável *Faixa Etária*. A associação entre estes valores se define ao contrapor os indivíduos que estão entre *11 a 14 anos* e que apresentaram respostas *Complexas* e *Conceituais* com os que estão entre *5 e 8 anos* e apresentaram respostas *Indefinidas, Egocêntricas e Pouco Elaboradas*.

A dimensão 3, reflete os valores: *Respeito, Responsável, Capaz, Honesto, Criatividade e Proteger o Meio Ambiente*. Apresenta uma contraposição entre as crianças que estão entre *5 e 6 anos*, que deram respostas *Egocêntricas, Pouco Elaboradas e Complexas*, e as que estão entre *13 e 14 anos*, que proporcionaram explicações *Indefinidas, Pouco Elaboradas e Conceituais*.

Seguindo orientação de Carvalho (2004), utilizou-se primeiro o método de análise hierárquica de *clusters* para determinar o número ótimo de agrupamentos a serem analisados, encontrando assim quatro grupos como a melhor partição dos dados. A Tabela 6.20 logo abaixo, mostra os totais de casos em cada agrupamento ou *clusters*.

Número de sujeitos em cada grupo ou <i>cluster</i>		
Cluster	1	37,00
	2	29,00
	3	24,00
	4	26,00
Válidos		116,00
Missing		,000

Tabela 6.20: Totais de indivíduos em cada agrupamento

Utilizou-se em seguida o método de k-médias (*k-Means Clusters*) no SPSS, para uma solução com quatro agrupamentos. Realizou-se assim o cruzamento destes quatro grupos com os perfis configurados pelo plano de saída da HOMALS (encontrados na análise descrita no item anterior), retomando as variáveis que mais discriminavam nas dimensões 1 e 3.

Empregou-se então o menu *General Tables* do SPSS para construir as Tabelas 6.21 e 6.22, abaixo. As percentagens que estão assinaladas nestas tabelas correspondem às categorias mais elevadas, em termos relativos, para cada variável e para cada um dos quatro agrupamentos.

Número de sujeitos por faixa etária em cada <i>cluster</i>					
Idade	Número de sujeitos	1	2	3	4
5-6	N		7	16	
	% Coluna		24,1	66,7	
7-8	N	1	12	5	
	% Coluna	2,7	41,4	20,8	
9-10	N	12	5	2	3
	% Coluna	32,4	17,2	8,3	11,5
11-12	N	11	4	1	12
	% Coluna	29,7	13,8	4,2	46,2
13-14	N	13	1		11
	Col %	35,1	3,4		42,3

Tabela 6.21: Caracterização dos quatro agrupamentos – indicadores da idade

Número de casos por <i>cluster</i> e por valor									
Valor	Respostas	1		2		3		4	
		N	Col %	N	Col %	N	Col %	N	Col %
Bem Sucedido	Indefinidas	2	5,4	20	69,0	21	87,5	1	3,8
	Egocêntricas	2	5,4	5	17,2	2	8,3	2	7,7
	P. Elaboradas	16	43,2	3	10,3	1	4,2	4	15,4
	Conceituais	11	29,7	1	3,4			3	11,5
	Complexas	6	16,2					16	61,5
Pessoa Capaz	Indefinidas			1	3,4	13	54,2		
	Egocêntricas	1	2,7	5	17,2	5	20,8		
	P. Elaboradas	9	24,3	7	24,1	6	25,0	3	11,5
	Conceituais	18	48,6	16	55,2			5	19,2
	Complexas	9	24,3					18	69,2
Prazer	Indefinidas	1	2,7	9	31,0	10	41,7	1	3,8
	Egocêntricas	2	5,4	3	10,3	12	50,0	1	3,8
	P. Elaboradas	14	37,8	12	41,4	2	8,3	1	3,8
	Conceituais	11	29,7	5	17,2			5	19,2
	Complexas	9	24,3					18	69,2
Tolerância	Indefinidas	3	8,1	7	24,1	15	62,5	1	3,8
	Egocêntricas	6	16,2	9	31,0	5	20,8	2	7,7
	P. Elaboradas	19	51,4	8	27,6	4	16,7	5	19,2
	Conceituais	7	18,9	5	17,2			9	34,6
	Complexas	2	5,4					9	34,6
Meio Ambiente	Indefinidas					4	16,7		
	Egocêntricas	1	2,7	7	24,1	12	50,0	1	3,8
	P. Elaboradas	8	21,6	10	34,5	3	12,5	2	7,7
	Conceituais	21	56,8	9	31,0	4	16,7	9	34,6
	Complexas	7	18,9	3	10,3	1	4,2	14	53,8
Criatividade	Indefinidas	1	2,7			9	37,5		
	Egocêntricas	1	2,7	6	20,7	13	54,2		
	P. Elaboradas	12	32,4	21	72,4	2	8,3	2	7,7
	Conceituais	16	43,2	2	6,9			6	23,1
	Complexas	7	18,9					18	69,2
Honesto	Indefinidas					19	79,2		
	Egocêntricas	1	2,7	9	31,0	3	12,5		
	P. Elaboradas	8	21,6	6	20,7	2	8,3	2	7,7
	Conceituais	22	59,5	11	37,9			15	57,7
	Complexas	6	16,2	3	10,3			9	34,6
Respeito	Indefinidas	5	13,5	3	10,3	10	41,7		
	Egocêntricas	3	8,1	8	27,6	9	37,5		
	P. Elaboradas	12	32,4	9	31,0	4	16,7	2	7,7
	Conceituais	17	45,9	8	27,6	1	4,2	12	46,2
	Complexas			1	3,4			12	46,2
Justiça Social	Indefinidas	19	51,4	10	34,5	19	79,2	4	15,4
	Egocêntricas	5	13,5	8	27,6	3	12,5		
	P. Elaboradas	10	27,0	10	34,5	2	8,3	3	11,5
	Conceituais	2	5,4	1	3,4			10	38,5
	Complexas	1	2,7					9	34,6
Obediente	Indefinidas	2	5,4	1	3,4	7	29,2		
	Egocêntricas	6	16,2	4	13,8	3	12,5		
	P. Elaboradas	14	37,8	18	62,1	11	45,8	1	3,8
	Conceituais	7	18,9	3	10,3	3	12,5	2	7,7
	Complexas	8	21,6	3	10,3			23	88,5
Prestativo	Indefinidas	3	8,1	6	20,7	16	66,7		
	Egocêntricas	3	8,1	7	24,1	6	25,0		
	P. Elaboradas	17	45,9	7	24,1	1	4,2	2	7,7
	Conceituais	10	27,0	8	27,6	1	4,2	6	23,1
	Complexas	4	10,8	1	3,4			18	69,2
Responsável	Indefinidas	1	2,7	1	3,4	9	37,5		
	Egocêntricas	4	10,8	5	17,2	10	41,7	1	3,8
	P. Elaboradas	13	35,1	19	65,5	5	20,8	1	3,8
	Conceituais	12	32,4	4	13,8			4	15,4
	Complexas	7	18,9					20	76,9

Tabela 6.22: Caracterização dos quatro agrupamentos – indicadores dos valores

Segue-se uma síntese descritiva destes quatro grupos, com suas principais características em termos do desenvolvimento dos valores.

6.4.1 Quatro grupos característicos no desenvolvimento dos valores

Os agrupamentos que resultaram do procedimento estabelecido e descrito até então, neste trabalho, referem-se, principalmente, a maneiras como cada um dos doze valores aqui em estudo são apreciados por crianças e adolescentes de 5 a 14 anos. A descrição a seguir procura evidenciar, com base nos últimos resultados obtidos, ver Tabelas 6.21 e 6.22 acima, após a análise de *clusters*, como as explicações apresentadas pelas crianças, para os doze valores, diferenciam-se conforme as distintas faixas etárias.

6.4.1.1 Grupo 1 - os adolescentes

- *cluster* 4 com 22% dos casos – identifica os indivíduos que estão na faixa etária de 11 a 14 anos e que apresentaram respostas Complexas e Conceituais ao procurarem definir os doze valores em estudo, fazendo-o de forma considerada socialmente adequada.

Este é um dos grupos mais coesos e homogêneos. Fazem parte deste grupo 26 indivíduos, sendo que três dentre estes estão na faixa etária de 9 e 10 anos; 12 encontravam-se entre 11 e 12 anos de idade e 11 dos adolescentes na faixa etária de 13-14 anos, no período de coleta. Dentre estes, uma média de 15 participantes apresentou respostas Complexas para todos os valores e, mais ainda, 22 participantes em média apresentaram respostas Conceituais para um conjunto de cinco valores: *Tolerância*, *Proteger o Meio Ambiente*, *Honesto*, *Respeito* e *Justiça Social*.

Os valores *Tolerância*, *Honesto* e *Justiça Social*, pela leitura feita na análise de homogeneidade, podem ser considerados valores que apresentam certa dificuldade para os participantes. Os valores *Proteger o Meio Ambiente* e *Respeito*, a sua vez, são os primeiros da dimensão 3, fazendo aqui jus a suas características de serem mais diferenciadores dos indivíduos neste eixo estrutural. Provavelmente, a dificuldade de serem expressos deve-se ao fato de necessitarem de uma visão mais descentrada, mais interpessoal, para a compreensão

de seu significado. Entretanto, observe-se que nem todos os valores atraem este mesmo tipo de definição para todos os componentes do grupo. Pode-se dizer que quanto maior for o grau de unanimidade em torno das respostas complexas para um dado valor, mais tal valor está consolidado como sendo um valor para o qual este grupo de indivíduos, nesta faixa etária, já detém uma concepção socialmente reconhecida.

A maioria dos componentes deste grupo reconhece todos os valores. Apenas um sujeito disse não reconhecer os valores: *Bem Sucedido, Prazer e Tolerância* e quatro sujeitos disseram não reconhecer o valor *Justiça Social*. Um ou dois indivíduos neste grupo apresentaram respostas *Egocêntricas* para os valores: *Bem Sucedido, Prazer, Tolerância, Meio Ambiente e Responsável*. Tais tipos de respostas devem-se, provavelmente a características individuais e não merecem consideração para os propósitos deste trabalho.

Enfim, verificou-se que praticamente não existem valores desconhecidos para este grupo e que a regra é saber defini-los de forma socialmente adequada e formalmente caracterizada. Veja-se uma representação destes resultados na Tabela 6. 23 abaixo.

Grupo 1: Quantidade de respostas por valor, dadas pelos adolescentes de 11 a 14 anos					
	Indefinidas	Egocêntricas	Pouco Elaboradas	Conceituais	Complexas
	<i>Não Reconhecem</i>	<i>Reconhecem</i>	<i>Explicam</i>	<i>Conceituam</i>	<i>Definem</i>
Obediente	-	-	1	2	23
Responsável	-	1	1	4	20
Capaz	-	-	3	5	18
Prazer	1	1	1	5	18
Criatividade	-	-	2	6	18
Prestativo	-	-	2	6	18
Sucesso	1	2	4	3	16
M. Ambiente	-	1	2	9	14
Respeito	-	-	2	12	12
Honesto	-	-	2	15	9
Justiça Social	4	-	3	10	9
Tolerância	1	2	5	9	9

Tabela 6.23: Categorias de respostas do grupo 1 (*cluster* 4)

6.4.1.2 Grupo 2 – pré-adolescentes

- *cluster* 1 com 32% dos casos – representa a maioria dos que estão entre 9 e 10 anos de idade (12 sujeitos). Que apresentaram, principalmente, respostas Pouco Elaboradas, mas também Conceituais.

Também fazem parte deste grupo, indivíduos que estão entre 11 e 12 anos (11 sujeitos) e que estão entre 13 e 14 anos de idade (13 sujeitos), embora estes dois últimos grupos de jovens não constituam a maioria de suas faixas etárias; ou seja, a maioria dos sujeitos nestas duas faixas etárias está no grupo 1 como se viu acima.

Estes participantes apresentaram respostas que já se enquadram no nível de definição Conceitual para os valores: *Pessoa Capaz* (18), *Proteger o Meio Ambiente* (21), *Criatividade* (16), *Honesto* (22), *Respeito* (17) e também *Responsável* (12). A maioria dos valores, entretanto, recebeu, principalmente, respostas Pouco Elaboradas, são estes os valores: *Bem*

Sucedido (16), *Prazer* (14), *Tolerância* (19), *Obediente* (14), *Prestativo* (17) e *Responsável* (13). Considerando a maioria das respostas dada para cada valor, os pré adolescentes apresentaram também respostas *Indefinidas* para o valor *Justiça Social* (19). Destaca-se neste grupo o valor *Responsável* para o qual foram dadas um número aproximado de respostas tanto *Conceituais* (12) como *Pouco Elaboradas* (13).

A Tabela 6.24 abaixo representa estes resultados.

Grupo 2 - Quantidade de respostas por valor, dadas por pré-adolescentes de 9 a 14 anos					
	Indefinidas	Egocêntricas	Pouco Elaboradas	Conceituais	Complexas
	<i>Não Reconhecem o valor</i>	<i>Apenas Reconhecem</i>	<i>Explicam concisamente</i>	<i>Definem concretamente</i>	<i>Definem abstratamente</i>
Honesto	-	1	8	22	6
Meio Ambiente	-	1	8	21	7
Capaz	-	1	9	18	9
Respeito	5	3	12	17	-
Criatividade	1	1	12	16	7
Responsável	1	4	13	12	7
Prazer	1	2	14	11	9
Sucesso	2	2	16	11	6
Prestativo	3	3	17	10	4
Tolerância	3	6	19	7	2
Obediente	2	6	14	7	8
Justiça Social	19	5	10	2	1

Tabela 6.24: Categorias de respostas do grupo 2 (cluster 1)

6.4.1.3 Grupo 3 – As crianças na segunda infância

- *Cluster 2* com 25% dos casos – refere-se a um segmento em que predominam indivíduos que estão, entre 7 e 8 anos de idade (12). Além desta faixa etária, compartilham o grupo 3 participantes que se encontravam em outras faixas etárias, mas cujo perfil se enquadrava neste grupo como uma minoria. Predominam para este grupo as respostas *Pouco Elaboradas*, havendo também a ocorrência de

respostas que variam de Conceituais à Indefinidas para valores específicos.

O grupo 3 das crianças na segunda infância é composto de 29 indivíduos. Além do grupo principal de crianças entre 7 e 8 anos de idade, que caracterizam este grupo, participantes de outras idades também aí fazem sua inclusão: 7 crianças entre 5 e 6 anos de idade; 5 pré-adolescentes entre 9 e 10 anos; 4 pré-adolescentes de 11 e 12 anos e um de 13 ou 14 anos de idade. Suas respostas foram, em geral, Pouco Elaboradas para os valores: *Prazer* (12), *Proteger o Meio Ambiente* (10), *Criatividade* (21), *Respeito* (9), *Justiça social* (10), *Obediente* (18) e *Responsável* (19). Entretanto, apresentaram também respostas já Conceituais para três valores, quais sejam: *Pessoa Capaz* (16), *Honesto* (11) e *Prestativo* (8).

O valor *Justiça Social* recebeu igual número de não respostas (Indefinidas) do que de respostas Pouco Elaboradas. O número de respostas de indefinição também foi elevado para o valor *Bem Sucedido*. Estes podem ser pensados como os valores que apresentam maiores dificuldades para este grupo. Entre tal conjunto de valores, complicados para estas crianças que estão na segunda infância, pode-se colocar também o valor *Tolerância*, com 16 respostas Indefinidas e Egocêntricas juntas, o que constitui 55 % das respostas dadas para este valor.

Note-se como lentamente os indicadores das respostas, comparados aos das tabelas anteriores, vão se transferindo da metade esquerda da tabela para a metade direita da mesma, correspondendo, respectivamente, a uma passagem de um desconhecimento dos valores para o conhecimento socialmente adequado sobre os mesmos.

A Tabela 6.25 abaixo resume esta descrição.

Grupo 3 - Quantidade de respostas por valor, dadas pelas crianças de 7 e 8 anos					
	Indefinidas	Egocêntricas	Pouco Elaboradas	Conceituais	Complexas
	<i>Não Reconhecem o valor</i>	<i>Reconhecem</i>	<i>Explicam concisamente</i>	<i>Definem concretamente</i>	<i>Definem abstratamente</i>
Criatividade	-	6	21	2	-
Responsável	1	5	19	4	-
Obediente	1	4	18	3	3
Prazer	9	3	12	5	-
Justiça Social	10	8	10	1	-
Meio Ambiente	-	7	10	9	3
Respeito	3	8	9	8	1
Tolerância	7	9	8	5	-
Prestativo	6	7	7	8	1
Capaz	1	5	7	16	-
Honesto	-	9	6	11	3
Sucesso	20	5	3	1	-

Tabela 6.25: Categorias de respostas do grupo 3 (cluster 2)

6.4.1.4 Grupo 4 – As crianças na primeira infância

- *Cluster 3* com 21% dos casos – representa os indivíduos entre 5 e 6 anos de idade. Suas respostas indicam, principalmente, se reconhecem ou não os valores.

Tal como o primeiro grupo, este agrupamento, com 24 indivíduos, dos quais 16 crianças da faixa etária de 5 a 6 anos de idade, possui características que mantêm uma certa coesão. Além das crianças do núcleo principal, observa-se apenas 5 crianças que já estão entre 7 e 8 anos de idade; 2 pré-adolescentes de 9 e 10 anos e um da faixa etária de 11 e 12 anos. A presença destes indivíduos de idade mais avançada neste grupo, por seu número bastante reduzido, pode ser atribuída às características individuais destes sujeitos

Sete valores são, em geral, completamente desconhecidos para este grupo, são estes:

Bem Sucedido (21), *Pessoa Capaz* (13), *Tolerância* (15), *Honesto* (19), *Respeito* (10), *Justiça*

Social (19) e *Prestativo* (16). Estas crianças pequenas reconhecem cinco valores: *Prazer* (12), *Proteger o Meio Ambiente* (12), *Criatividade* (13) e *Responsável* (10), mas não sabem explicá-los, com exceção do valor *Obediente* (11), para o qual apresentam respostas Pouco Elaboradas.

Um resumo desta descrição encontra-se na Tabela 6. 26, abaixo.

Conjunto de valores conforme o tipo de respostas para o Grupo 4					
	Indefinidas	Egocêntricas	Pouco Elaboradas	Conceituais	Complexas
	<i>Não Reconhecem o valor</i>	<i>Apenas Reconhecem</i>	<i>Explicam concisamente</i>	<i>Definem concretamente</i>	<i>Definem abstratamente</i>
Sucesso	21	2	1	-	-
Justiça Social	19	3	2	-	-
Honesto	19	3	2	-	-
Prestativo	16	6	1	1	-
Tolerância	15	5	4	-	-
Capaz	13	5	6	-	-
Respeito	10	9	4	1	-
Prazer	10	12	2	-	-
Responsável	9	10	5	-	-
Criatividade	9	13	2	-	-
Obediente	7	3	11	3	-
Meio Ambiente	4	12	3	4	1

Tabela 6.26: Categorias de respostas do grupo 4 (cluster 3)

Em resumo, o tratamento estatístico aplicado à matriz dos dados de entrada, que corresponde à codificação de certas propriedades (idade e valores) dos participantes, crianças e adolescentes, da pesquisa, demonstrou que os sistemas de valores dos indivíduos se ampliam ao longo do período inicial do desenvolvimento humano e que esta ampliação implica a adoção progressiva da forma socialmente de definir os valores por parte dos adolescentes.

O Quadro 6.19, abaixo, resume o conjunto de resultados encontrados nesta análise e acima descritos. Em seguida, proceder-se-á à discussão destes resultados.

Sistemas de valores por faixa etária e por tipo de respostas				
Valores	G4 Crianças Pequenas 5-6 anos	G3 Crianças Maiores 7 e 8 anos	G2 Pré-Adolescentes 9 a 14 anos	G1 Adolescentes 11 a 14 anos
Que apresentam maior dificuldade (Indefinidas)	Sucesso (88) Justiça Social (79) Honesto (79) Prestativo (67); Tolerância (63) Capaz (54) Respeito (42) Prazer (42) Responsável (38) Criatividade (38) Obediente (29) Meio Ambiente (17)	Sucesso (69) Justiça Social (35) Prazer (31) Tolerância (24) Prestativo (21) Respeito (10) Capaz (3) Obediente (3) Responsável (3)	Justiça Social (51) Respeito (14) Tolerância (8) Prestativo (8) Sucesso (5) Obediente (5) Prazer (3) Responsável (3) Criatividade (3)	Justiça Social (15) Tolerância (4) Sucesso (4) Prazer (4)
Apenas reconhecidos (Egocêntricas)	Criatividade (54) Meio Ambiente (50) Prazer (50) Responsável (42) Respeito (38) Prestativo (25) Tolerância (21) Capaz (21) Obediente (13) Honesto (13) Justiça Social (13) Sucesso (8)	Honesto (31) Tolerância (31) Respeito (28) Justiça Social (28) Meio Ambiente (24) Prestativo (24) Criatividade (21) Responsável (17) Capaz (17) Sucesso (17) Obediente (14) Prazer (10)	Obediente (16) Tolerância (16) Justiça social (14) Responsável (11) Prestativo (8) Respeito (8) Sucesso (5) Prazer (5) Criatividade (3) Capaz (3) Meio Ambiente (3) Honesto (3)	Tolerância (8) Sucesso (8) Meio ambiente (4) Prazer (4) Responsável (4)
Apenas reconhecidos e explicados concisamente (Pouco Elaboradas)	Obediente (46) Capaz (25) Responsável (21) Tolerância (17) Respeito (17) Meio Ambiente (13) Justiça Social (8) Honesto (8) Prazer (8) Criatividade (8) Sucesso (4) Prestativo (4)	Criatividade (72) Responsável (66) Obediente (62) Prazer (41) Justiça social (35) Meio Ambiente (35) Respeito (31) Tolerância (31) Prestativo (24) Capaz (24) Honesto (21) Sucesso (10)	Tolerância (51) Prestativo (46) Sucesso (43) Obediente (38) Prazer (38) Responsável (35) Criatividade (32) Respeito (32) Justiça Social (27) Capaz (24) Meio Ambiente (22) Honesto (22)	Tolerância (19) Sucesso (15) Justiça social (12) Capaz (12) Honesto (8) Respeito (8) Meio ambiente (8) Prestativo (8) Criatividade (8) Responsável (4) Obediente (4)
Definidos concretamente (Conceituais)	Meio Ambiente (17); Obediente (13); Respeito (4); Prestativo (4)	Capaz (55) Honesto (38) Meio Ambiente (31) Prestativo (28) Respeito (28) Prazer (17) Tolerância (17) Responsável (14) Obediente (10) Criatividade (7) Sucesso (3) Justiça Social (3)	Honesto (60) Meio Ambiente (57) Capaz (49) Respeito (46) Criatividade (43) Responsável (32) Prazer (30) Sucesso (30) Prestativo (27) Tolerância (18) Obediente (19) Justiça Social (5)	Honesto (58) Respeito (46) Justiça Social (39) Tolerância (35) Meio Ambiente (35) Prestativo (23) Criatividade (23) Capaz (19) Prazer (19) Responsável (15) Sucesso (12) Obediente (8)
Definidos abstratamente (Complexas)	Meio Ambiente (4)	Honesto (10) Obediente (10) Meio Ambiente (10) Respeito (3) Prestativo (3)	Capaz (24) Prazer (24) Obediente (22) Responsável (19) Criatividade (19) Meio Ambiente (19) Sucesso (16) Honesto (16) Prestativo (11) Tolerância (5) Justiça Social (3)	Obediente (89) Responsável (77) Capaz (69) Prazer (69) Criatividade (69) Prestativo (69) Sucesso (62) Meio Ambiente (54) Respeito (46) Honesto (35) Justiça Social (35) Tolerância (35)

Quadro 6.19: Caracterização dos quatro perfis definidos no desenvolvimento dos valores

7 Discussão dos Resultados e Conclusão

7.1 Discussão e Conclusão

Os resultados obtidos no estudo empírico, descrito nos capítulos anteriores, são discutidos neste item, tomando como base o conteúdo teórico apresentado nos capítulos iniciais deste volume, para que se possa concretizar algumas conclusões à respeito. No presente capítulo, são postos em pauta também eventuais pontos positivos e negativos do estudo, assim como as possibilidades que foram abertas para investigações posteriores.

7.1.1 A forma e o conteúdo

Considerando o valor como uma palavra ou nome, procurou-se verificar se os participantes sabiam dizer alguma coisa sobre um certo nome ou valor, se de fato o reconheciam. Este procedimento visava conhecer a forma como o participante definia o valor que reconhecia e o que dizia que era o valor. Considera-se que tal procedimento alcançou o seu objetivo.

Quanto ao conteúdo, apenas procurou-se distinguir se correspondia ou não ao que socialmente se entende como sendo aquele valor, sem se deter especificamente sobre o significado atribuído a este, uma vez que isto requereria um estudo de um nível mais filosófico o que não era o objetivo deste trabalho.

Os resultados demonstraram que a forma como o participante definia o valor, vista como a variação do seu nível de desenvolvimento, em geral, correspondia a uma certa faixa etária. Os grupos definidos na análise de *clusters* demonstraram que há um predomínio de uma certa faixa etária para uma determinada forma de definir os valores, além de uma seqüencialidade temporal.

Estabeleceu-se cinco categorias das formas de definir os valores que deveriam corresponder às fases seqüenciadas na apreensão dos valores. Tais categorias, foram elaboradas com base na literatura existente sobre a forma como as crianças vão ampliando a

sua maneira de se relacionar com o mundo externo e principalmente com o mundo social. Os valores adotados pelas crianças e adolescentes participantes da pesquisa deveriam então refletir as fases determinadas por estas categorias.

Considerando-se as cinco formas como os valores são apresentados, procurou-se trabalhar com o conjunto de dados de uma maneira a que pudessem ser tomados como uma totalidade relacional, composta de uma estrutura de doze valores e das cinco faixas etárias - níveis de desenvolvimento. Em seguida, buscou-se uma maior precisão para os resultados obtidos através da análise de *clusters*. Os resultados assim obtidos passam a ser discutidos.

7.1.2 A estrutura multidimensional da relação valor-idade

Conseguiu-se, através da análise de homogeneidade proporcionada pela HOMALS, identificar uma certa configuração multidimensional da relação entre os valores, com suas categorias de formação indicadoras dos níveis de desenvolvimento, e as diferentes faixas etárias, permitindo que se visualizasse uma estrutura espacial do seu relacionamento.

Identificadas três dimensões que dividiriam o espaço valorativo, que se refere à totalidade buscada para os dados de entrada em suas múltiplas relações, verificou-se que cada plano formado por duas destas dimensões apresentava uma certa estrutura da relação valor/idade/nível de desenvolvimento.

Verificou-se que existe uma seqüencialidade que acompanha o nível de desenvolvimento, as faixas etárias e as explicações apresentadas para os valores pelos participantes da pesquisa. Entretanto, os resultados evidenciaram que cada um dos níveis definidos como categorias comportava sujeitos de mais de uma faixa etária, embora uma das faixas etárias fosse sempre dominante. As duas faixas etárias extremas, a dos adolescentes de 13 a 14 anos e das crianças pequenas de 5 e 6 anos demonstraram uma coesão em torno de definições Complexas para 11 dos doze valores e Indefinidas para os quase doze valores avaliados pelos pequenos.

Em resumo, os três planos, que correspondem a três diferentes ângulos de visão possíveis da relação entre as variáveis em estudo, apresentaram estruturas ordenadas em que, para cada faixa etária, corresponderia o nível de desenvolvimento ou categoria, intuitivamente, mais esperado, para as definições apresentadas pelo total dos participantes, para todos os valores.

A partir das estruturas definidas pela análise de homogeneidade, para a relação entre os valores das crianças, os níveis de desenvolvimento em que se encontravam e as suas faixas etárias, definidas pela localização espacial das variáveis umas com relação às outras, pôde-se configurar como se daria esta relação, observada sob três perspectivas ou combinações binárias de dimensões espaciais. Obteve-se assim estruturas que indicariam as formas como os valores são definidos em cada faixa etária e, conseqüentemente, quais os valores que correspondem à cada nível de desenvolvimento.

Os resultados mostraram que a forma como se dá a assimilação dos valores em relação aos diferentes patamares e idades variava de valor para valor e conforme a perspectiva ou plano pelo qual se visualizava. Descobriu-se, entretanto, a existência de certos padrões de assimilação, por exemplo: (i) a assimilação dos valores, através dos anos, segue sempre uma seqüencialidade temporal, o que comprova, como esperado, mais uma vez, a teoria de Jean Piaget e (ii) ocorrem variações específicas nestas formas de assimilação dos valores como estruturas mentais, através dos anos, para certos valores ou para conjuntos particulares destes, o que também está de acordo com a teoria de Piaget, a qual refere-se a desequilíbrios e reequilibrações no caminho da adaptação da mente ao mundo.

As variações nas formas de assimilação dos valores vistas pelas três diferentes perspectivas ou planos não demonstraram alterar estas duas observações acima sob nenhum aspecto. Considerando esta assertiva, pode-se fazer uma terceira ao se dizer que os resultados

obtidos no estudo empírico demonstraram a existência de pelo menos duas formas básicas de assimilação dos valores.

A primeira seria a forma “adiantada”, na qual ter-se-ia que os indivíduos, com relação aos doze valores em estudo, assimilariam os valores através do seguinte encadeamento, os indivíduos: reconhecem-nos aos 5-6 anos de idade; conseguem explicá-los aos 7-8 anos; os conceituam entre 9 e 12 anos e os definem aos 13-14 anos. Na segunda forma, que se poderia chamar de “atrasada”, os indivíduos: não reconhecem os valores aos 5-6 anos de idade, apenas os reconhecem aos 7-8 anos; explicam-nos aos 9-10 anos; os conceituam aos 11-12 anos e os definem aos 13-14 anos.

Em ambas as opções, aos 11-12 anos os indivíduos se tornam capazes de conceituar, praticamente todos os valores e para os adolescentes de 13-14 anos de idade, todos os valores se tornam passíveis de receberem respostas Complexas. Conclui-se então, considerando o intervalo de tempo estudado (10 anos), que as variações nas formas de assimilação dos valores ocorrem durante o período de 5 a 10 anos de idade. Em termos do desenvolvimento, Piaget diria que as estruturas cognitivas se equilibram durante a adolescência quando os indivíduos alcançam a capacidade de fazer operações formais.

Com estes resultados não se pode dizer, todavia, que os sistemas de valores dos adolescentes se manterão²³, mas apenas que as formas de definir os valores têm uma grande possibilidade de alcançarem um nível socialmente compatível neste período, para uma população em condições análogas. Mas o que acontece com relação às faixas etárias menores?

Pode-se supor que os valores que se enquadram dentro do padrão “adiantado” são os valores mais facilmente assimiláveis pelas crianças, enquanto que, ao contrário, os valores que definem o padrão “atrasado” são os que apresentam maior dificuldade para que possam

²³ O próprio Piaget (1964 / 2004) os considera instáveis (ver capítulo três acima).

ser definidos. Entre estes dois padrões, foi possível identificar variações para um ou outro valor ou para conjuntos destes.

Em termos gerais, no encadeamento “adiantado”, os indivíduos apresentaram explicações em que demonstravam reconhecer pelo menos sete entre os doze valores, aos 5-6 anos de idade. Aos 7-8 anos já apresentaram explicações pouco elaboradas para os mesmos sete valores, apenas trocando o valor Prestativo, que permanece recebendo respostas egocêntricas, pelo valor Capaz, que de não reconhecido aos 5-6 anos passa a tanto ser reconhecido como a receber explicações pouco elaboradas aos 7-8 anos.

Aos 9-10 anos de idade há uma espécie de interrupção nesta seqüencialidade. O esperado seria que estes valores passassem a receber respostas conceituais, porém, a maioria destes valores (4 valores em 7) permanece recebendo respostas pouco elaboradas. Os valores cujas respostas ultrapassam as explicações pouco elaboradas são: Proteger o Meio Ambiente, Pessoa Capaz e Obediente, que passam a receber respostas a nível conceitual.

Os dois últimos destes valores apresentam uma espécie de oscilação quando se considera as diferenças entre os planos. Pela perspectiva dos planos 1*2 e 1*3, o valor Pessoa Capaz está no encadeamento atrasado até aos 7-8 anos. O mesmo se daria com o valor Obediente, segundo o plano 1*2. Estes dois valores apresentam suas peculiaridades segundo a teoria de Piaget, como se viu no capítulo 3.

7.1.2.1 Pessoa Capaz, Obediente e Proteger o Meio Ambiente

O valor uma Pessoa Capaz lembra ao que Piaget (1981) se refere como sendo a auto-avaliação ou a idéia de julgamento que aparece em paralelo aos valores na diferenciação entre meios e fins. As primeira auto-avaliações dizem respeito ao sucesso ou não das próprias ações, vis a vis aos objetivos agora diferenciados de um indivíduo, que ocorrem desde o período sensório motor. Para o indivíduo no estágio sensório-motor a ação é muito importante e este conhecimento prático se consolida, segundo Piaget (1981; 1964 / 2004) nas crianças

pequenas. O sucesso ou fracasso, quando se pensa em termos motores, tem muito a ver com a capacidade. A criança quer saber de que ações são mais capazes. Quando definem este valor, elas falam sobretudo na capacidade de fazer e de arriscar.

Não é estranhável, pois, que aos 7-8 anos este valor ainda esteja oscilando entre o egocêntrico (pensamento intuitivo) e as explicações pouco elaboradas (um momento de pensamento quase operatório?). Desde que os indivíduos entram na fase do pensamento operatório, entretanto, mais ou menos após os 8 anos, a assimilação deste valor segue seu caminho esperado: apresentam-se definições conceituais e depois complexas, para a maioria dos indivíduos.

O mesmo se dá com o valor Obediente. A obediência pode ser contemplada como uma noção que vai se formando desde muito através de uma instância por parte das gerações mais velhas sobre as mais novas, como o diria Piaget (1960 / 1995) ou Grusec (no prelo). É inegável a insistência que os pais têm com a questão da obediência. A maioria das frases que os pais dizem às crianças nos primeiros anos começam por “não” (ver GRUSEC, no prelo e PIAGET, 1933 /1995). Esta insistência em modelar as espontaneidades das crianças, desde a mais tenra idade poderia, provavelmente, provocar uma diferenciação na assimilação deste valor para alguns indivíduos. Não obstante, pela perspectiva dos outros planos este valor pode considerado fácil para definir, assim como o foi o Meio Ambiente.

Ao contrário dos outros dois valores acima, não se concebe que Proteger o Meio Ambiente seja uma noção tão visceral. Pode-se pensar que esta noção encontre boa receptividade na consciência infantil, contudo, esta não seria uma explicação de maior aceitação. A unanimidade da presença deste valor no encadeamento “adiantado” pode ter uma outra explicação. A resposta pode estar, não no aspecto interno do desenvolvimento, mas no externo, no fato de que este valor vinha sendo enfaticamente trabalhado pela escola em que estudavam a maioria dos sujeitos. A ênfase sobre o valor então seria um fator que propiciaria

uma maior facilidade em assimilar um valor de maneira a serem definidos de uma forma considerada socialmente adequada.

Encontrou-se assim dois tipos de explicação para a assimilação dos valores considerados de maior facilidade em serem definidos. As transformações internas, em termos do desenvolvimento mental, e a interferência externa, em termos de modificação do objeto (ou valor) de maneira que facilita a acomodação.

Outros valores foram considerados também fáceis para as faixas etárias de 5 a 8 anos, fazendo parte do encadeamento “adiantado”. Entretanto, diferentemente destes três primeiros valores acima discutidos, acontece algo como o que se poderia ver como uma espécie de disritmia na seqüencialidade do processo de assimilação através dos anos. As respostas apresentadas para estes valores não prosseguem como se esperaria, dentro do encadeamento “adiantado”. Ao invés de começarem a apresentar respostas conceituais para estes valores, os sujeitos da faixa etária de 9-10 anos continuam com as respostas pouco elaboradas, enquadrando-se assim na seqüencialidade “atrasada”.

7.1.2.2 Valores de fácil assimilação?

Quatro valores, dois de conotação mais subjetiva (Criatividade e Prazer) e dois de aspecto mais moral (Respeito e Responsável), encontram-se entre estes valores do encadeamento “adiantado”, os quais os sujeitos de 9-10 anos encontraram dificuldades em definir conceitualmente.

Neste momento da discussão sobre os valores, uma nova questão pode ser lançada. Considerando-se que estes quatro valores são em maior número que os três valores tratados acima e, mais ainda, que estão agora no mesmo patamar dos cinco valores enquadrados no encadeamento “atrasado”, aos quais pode-se juntar ainda o valor Prestativo cujo processo de assimilação indica uma disposição diferente, mas que se encontra aos 9-10 anos no mesmo nível de desenvolvimento, forma-se um conjunto estimável de nove valores dentro de um total

de doze. Pergunta-se então, será que a regra não é a de que os indivíduos na faixa etária de 9-10 anos estejam no nível das explicações pouco elaboradas? O que uma resposta positiva a esta indagação implicaria?

Vale lembrar que o conjunto de respostas pouco elaboradas não fica bastante definido no espaço valorativo apresentado pelos três planos analisados. Ficava sempre numa região central, que em si já é ambígua neste tipo de análise, entre as respostas egocêntricas e as conceituais. Tal categoria foi criada para dar conta de um conjunto de respostas que não se enquadravam necessariamente nem exatamente como egocêntricas e nem como conceituais. Mais ainda, este nível de desenvolvimento não corresponde especificamente a nenhum dos níveis estabelecidos por Piaget. Em termos cognitivos, ficaria entre o pensamento intuitivo e o operacional.

Poder-se-ia então definir esta questão pensando que, dada a complexidade do nível operacional, os indivíduos levariam alguns anos para integra-lo completamente. De fato, estudos realizados por Piaget e Inhelder, por exemplo, os quais isolavam os mecanismos operacionais envolvidos no processo de raciocínio formal, demonstraram a existência de certos conceitos que só ficam suficientemente conhecidos neste estágio, mas cujas noções são construídas ao nível das operações concretas. Segundo estas investigações, as crianças passam por estágios e sub-estágios na construção de noções mais complexas. Demonstram, assim, entre outras coisas, uma discrepância entre a descoberta de uma noção e o sucesso em formula-la.

A permanência das explicações pouco elaboradas por um período de quatro anos seguidos, por exemplo, pode indicar sub-processos na construção das noções, cuja sutileza não foi alcançada pelo método de investigação adotado. Contudo, já é satisfatório, pelo momento ter identificado a ocorrência desta etapa de abrandamento nas formas de expressão dos valores durante este período. Uma vez que este estudo leva a que se possa entender o

processo de assimilação dos valores como se dando na relação interno externo, tal identificação leva a se pensar em possíveis intervenções sobre esta etapa de maneira a estimular seu desenvolvimento.

7.1.2.3 Discutindo Criatividade e Prazer, Respeito e Responsável

As crianças sentem-se à vontade em associar Criatividade à arte (pintar e desenhar, principalmente) e às tarefas agradáveis na escola (atividades), o que demonstra uma apreensão bem sucedida do significado do valor. Enquanto no nível Egocêntrico, demonstram uma associação com o verbo criar no sentido de fazer crescer, bichos, plantas, etc. Esta associação indica um certo caráter filosófico do pensamento intuitivo. O filósofo Humberto Roden dedica algumas considerações sobre as diferenças entre criar (o sentido apreciado pelas crianças) e “criar” que seria uma atribuição pode-se dizer divina de por no mundo o que ainda não existia (o sentido mais considerável do valor).

O sentido do valor *Prazer* é reconhecido pelas crianças na faixa etária de 5-6 anos. Estas já são capazes de apresentar explicações concisas sobre o seu significado socialmente aceito. Uma investigação, ainda não publicada, feito pela autora e outros colaboradores, demonstrou ser este valor um dos mais importantes para os indivíduos que preenchem o intervalo etário aqui estudado. Não cabe, no presente estudo dos valores, adentrar em explicações psicanalíticas sobre a influência do prazer. Entretanto, pode-se dizer que este valor parece ter mais a ver com o conhecimento prático do que com o conceitual, o que explicaria a sua demonstração mais tardia de respostas do tipo Conceitual apenas para os pré-adolescentes de 11-12 anos.

Responsável é um outro valor que apresenta suas características peculiares. As crianças são desde cedo solicitadas a terem responsabilidade com seu material escolar, como demonstra algumas das respostas das crianças menores. O sentido de compromisso ou social

do valor exige contudo um maior grau de descentração por parte dos indivíduos, dificultando por conta disto, provavelmente, a sua definição mais elaborada aos 9-10 anos.

Respeito neste estudo é um codinome para o valor definido por Schwartz e Sagiv (1995) como Honrar os Pais e os Mais Velhos. Considerando-se o plano 1*2 e 1*3, as crianças entre 5 e 6 anos oscilam entre reconhecer e não reconhecer este valor. Admite-se, todavia, que, normalmente, as crianças desde a mais tenra idade são peritas em coisas que digam respeito a pais e mães. Isto facilita o responder-se alguma coisa sobre este valor, mesmo que a palavra honrar seja pouco usada hoje em dia, a criança parece inferir que se está pedindo para que diga como deve se relacionar com pais e avós.

Assim, além do respeito, muitas das respostas dos colaboradores da pesquisa se referem a obedecer, ser educado, ser motivo de orgulho e a ações práticas tipo: não maltratar, cuidar, etc. Este resultado é interessante na medida em que mostra como estes sujeitos lidam com conceitos que não reconhecem para inferir com base nos elementos de que dispõem, conforme o modelo de Kintsh (1998).

7.1.2.4 Valores que apresentam dificuldade de definição

A contrapartida do encadeamento “adiantado” é o “atrasado”. Neste segundo, a maioria das respostas para os valores seguem a sequência completa: não reconhecem; reconhecem e apresentam explicações pouco elaboradas, até aos 10 anos de idade, quando então se tornam conceituais e depois complexas, como todos os outros. A exceção fica por conta do valor Justiça Social que segue recebendo respostas pouco elaboradas até aos 12 anos de idade. E, mesmo na faixa etária dos adolescentes, este valor ainda recebe definições tanto conceituais quanto complexas.

7.1.2.5 O caso de Justiça Social

A assimilação deste valor é tardia desde os cinco anos, como mostra a perspectiva do plano 1*3. Em ambos os planos, reiteradamente, as definições Conceituais só vão aparecer na faixa etária de 13-14 anos. Quando Piaget (1981; 1964 / 2004; 1932 / 1975) refere-se à idéia

de justiça, esta é tratada em sua acepção mais geral, considerando seus aspectos de igualdade e distribuição. O valor proposto por Schwartz e Sagiv (1995) especifica a justiça social. Implica um conhecimento do que seja o social. Esta acepção demonstrou conter uma certa dificuldade para os indivíduos que ainda não equilibraram completamente seus processos de descentração, como fica claro nos estudos de Selman (1976).

As entrevistas feitas com as crianças pequenas, por ocasião da coleta de dados, mostraram que, enquanto conseguem dizer algo sobre justiça, embora com idéias truncadas associadas a histórias que ouvem, do tipo “botar alguém na justiça” ou “pagar o deve”, “polícia e ladrão”, sempre associadas a um conhecimento prático, estas não têm a menor idéia do que significa a palavra social e até a estranham. Referências à sociedade, à coletividade, só aparecem a partir dos 10 anos de idade em respostas pouco elaboradas.

Embora seja evidente o motivo da dificuldade deste valor é difícil explicá-lo. Deve-se, muito provavelmente à questão já referida sobre a descentração; até a mais ou menos os 11 anos de idade os indivíduos não teriam a noção da existência de um grupo maior, da existência do constrangimento social, pensando em termos das idéias de Durkheim (citado por PIAGET, 1981; 1933 / 1995). Esta lacuna, no entanto, pode dever-se tanto à falta de descentração da perspectiva, vista como um desenvolvimento inevitável, como à falta de alerta ou de uma falta de relevância prestada pela cultura geral e escolar com relação à existência desta perspectiva.

Este é possivelmente um ponto importante a ser melhor considerado em termos educacionais. Estará a cultura que apontou o Brasil como um país coletivista, em estudos como os de Bontempo, Lobel e Triandis (1990); Triandis e cols (1993), e outros autores, perdendo-se em prol de um ensino mais individualista e capitalista?

As considerações acima reforçam a idéia de uma influência simultânea de fatores internos e externos na assimilação dos valores.

7.1.2.6 Discutindo Honesto, Bem Sucedido, Prestativo e Tolerância

O restante dos valores que se enquadram no encadeamento “atrasado” parece ser marcado por um aspecto mais social de sua natureza. Seria justamente esta característica de ser relacional a um nível mais generalizado que estabeleceria a dificuldade destes valores. Os resultados deste estudo permitiram identificar o conceito de coletividade como sendo uma noção de construção mais tardia, exigindo, provavelmente, um maior grau de descentração e um nível cognitivo mais elevado. Então, seria justamente por conta de sua natureza mais social que os valores deste grupo teriam recebido, em geral, respostas menos elaboradas do que o esperado. Os valores do encadeamento “atrasado” são meramente reconhecidos aos 7-8 anos de idade e só começam a ser explicados de forma pouco elaborada aos 9-10 anos.

Honesto como a maioria dos valores morais, define um princípio e não apenas uma regra de conduta particular. Um estudo anterior feito pela autora (LOPES DE ANDRADE, 2001a), demonstrou que este valor era o mais importante como princípio-guia para a população da cidade de João Pessoa, onde moram os participantes desta pesquisa. Os resultados daquela investigação, feita durante o ano de campanha do Presidente Lula, pode ter refletido uma onda de indignação contra a corrupção e outras iniquidades elicitada pela campanha. Ou ainda, a honestidade tem uma natureza ainda mais profunda, que vem desde os tempos coloniais e que é tão propalada pela literatura coloquial, os brios do povo nordestino. Em qualquer dos casos, o valor Honesto demonstra sua natureza social e a pressão enfática do mundo social para sua aquisição.

O valor *Sucesso* implica também uma forma mais intrincada de relacionamento social. Embora se possa pensar neste valor em termos de auto-avaliação, tal como proposto por Piaget (1981), numa acepção comum deste valor, as pessoas esperam que hajam testemunhas do sucesso. Muitas das explicações apresentadas pelos participantes referiram-se à fama e prestígio, além de ao dinheiro e estabilidade profissional. Enquanto que o testemunho que alguns sujeitos expressaram ao referir-se ao orgulho que poderiam causar aos pais, em

algumas definições do valor Honrar os Pais e os Mais Velhos, este tem uma conotação mais a nível interpessoal, o testemunho da fama exige uma relação articulada com uma sociedade mais ampla.

Prestativo foi apresentado aos participantes como significando também *Cooperação*. Começa a ser meramente reconhecido pelos participantes na faixa etária de 7-8 anos e, conforme as características deste conjunto de valores, os indivíduos que estão na faixa etária de 9-10 anos continuam a apresentar dificuldades em defini-lo. “Prestar” é um conceito complicado por ser constituído de muitos sentidos variados, porém foi popularizado pela expressão “prestar atenção”, principalmente para crianças no contexto escolar. Muitas das definições apresentadas para este valor foram baseadas nesta expressão e também no verbo emprestar, que também recebeu várias referências por parte das crianças.

Contudo, a noção de prestativo em si é bem mais específica. Refere-se ao servir, que pressupõe formas mais complexas de relacionamentos. De fato, o valor Prestativo destacou-se um pouco deste grupo por apresentar oscilações de posicionamento com relação aos dois encadeamentos quando se consideram juntos os três planos configuracionais.

Piaget refere-se à noção de cooperação como aparecendo aos 7-8 anos, mas daí a definir este conceito de uma forma socialmente adequada, como já se discutiu acima, leva um tempo mais prolongado. Um adolescente de 13 anos definiu Prestativo da seguinte forma: “Que tem importância para as outras pessoas e para você mesmo. Que tem ou comete atos que podem ser utilizados para o bem”. Mostra uma idéia refletida, de cunho moral e indicando a descentração social; a frase encontra-se com um sujeito impessoal, indicando generalidade, embora pudesse ser melhor elaborada.

Tolerância, sem dúvida é uma noção que tem sido pouco trabalhada em termos de educação sistemática. Fala-se mais na sua contrapartida, o preconceito. Uma outra noção complicada. Contudo, observando-se as crianças bem pequenas, até pelo seu egocentrismo

mais aferrado, é possível notar que estas são naturalmente mais democráticas, aceitando as diferenças sem questioná-las, talvez sem nem compreendê-las. O processo de descentração implica uma diferenciação. Como diferenciar sem excluir? Esta seria uma questão cujo debate poderia ir muito mais longe do que comporta o estudo atual.

Considerou-se assim que as variações nas formas de assimilação de valores específicos devem-se à própria especificidade de cada valor e às experiências de vida da criança, o que inclui a ênfase cultural para um outro valor, além dos níveis de desenvolvimento. A análise de homogeneidade permitiu assim uma série de visualizações estruturadas sobre o processo de assimilação dos valores.

A variabilidade de soluções encontradas quanto à relação multidimensional entre as variáveis em estudo, todavia, levou a que se buscasse sedimentá-las através de uma análise de *clusters*, constituindo sistemas de valores compatíveis com quatro fases do desenvolvimento, as quais se denominou de fases: dos adolescentes, dos pré-adolescentes, das crianças maiores e das crianças pequenas.

7.1.3 Os sistemas de valores na seqüência do desenvolvimento

Foram indicados quatro *clusters* como a melhor solução para organizar os dados em análise. Cada um destes *clusters* constituiu, por suas características próprias, os quatro grupos referenciais cuja discussão passa a ser encetada.

Enquanto na análise de homogeneidade distinguiu-se as variáveis conforme sua localização espacial, a análise de *clusters* agrupou os valores conforme as quantidades e os tipos de respostas que recebiam. A composição dos quatro grupos de indivíduos com uma ou duas faixas etárias predominantes, referenda um sistema de valores, hierarquizado conforme o número de respostas que receberam.

Chamou-se estes grupos de: (1) adolescentes (predominam jovens de 11-14 anos) (crianças da primeira infância (predomínio da faixa etária de 5-6 anos); (2)

em. Verificou-se que para cada um dos quatro grupos de indivíduos predominava uma certa faixa etária, embora sempre houvesse a incursão de sujeitos de outras faixas etárias. Também verificou-se que para cada um destes grupos de indivíduos predominavam pares invertidos de níveis de desenvolvimento consecutivos. Por exemplo, para o grupo 4, no qual predominam as respostas das crianças de 5-6 anos, contrapõem-se os níveis que identificam se estas crianças reconhecem ou não os valores.

7.1.3.1 O sistema das crianças pequenas

Conforme se viu, o grupo das crianças pequenas é formado por 24 sujeitos dentre os quais, 16 estão entre (5 e 6) anos; 5 estão entre (7 e 8) anos; 2 entre (9 e 10 anos e um de (13-14) anos. Seu nível de desenvolvimento predominante indica se reconhecem ou não os valores.

Se o participante não consegue dizer nada sobre um dado valor, isto pode significar que este: não têm a menor noção do que é o valor; que nunca ouviu uma referência ao termo sendo feita pelas pessoas que para si são significativas ou que nunca prestou suficiente atenção ao ouvir o nome que representa o valor em questão e que, portanto, não o reconhece.

Pode se dar o caso também de que simplesmente não tenham querido responder. Contudo, por se tratar de aplicações com voluntários, poucos participantes se enquadrariam como se recusando a responder, o número razoável de respostas em branco o atesta.

Na segunda forma observada sobre a relação da criança pequena com o valor verificava-se se esta reconhecia o valor. Ao serem perguntadas sobre alguns dos valores, dentre os que se descobriu ser os mais fáceis para todas as faixas etárias, por exemplo, *Proteger o Meio Ambiente*, as crianças davam indicação gestual de que reconheciam este valor. Porém, quando tentavam formular uma definição ou explicação sobre o que “aquilo” queria dizer, as crianças se davam conta de que não o conseguiam.

Pedia-se então que dissessem qualquer coisa sobre o que poderia ser ou o que elas achavam que era aquela palavra. Surgiam então as respostas Egocêntricas. Estas respostas denotavam assim o fato de que as crianças já teriam ouvido, em mais de uma ocasião, provavelmente, uma referência àquela palavra. O que possivelmente acontece quando as crianças ouvem uma palavra nova? A atitude das crianças durante o processo de coleta dos dados e as deixas da literatura sobre o desenvolvimento infantil, permite fazer algumas suposições.

As crianças não procuram uma definição precisa e exata sobre o que aquela palavra significa, pelo contrário, sua atitude é a de acomodar a palavra com um sentido vago que vai se confirmando à medida em que esta vai recorrendo na sua experiência de vida.

Quando são instadas a lidar com o sentido da palavra, como acontece no caso do Teste de Valores como Nomes, o recurso de que se utilizam é o de associação. Esta se dá conforme as circunstâncias passadas durante as quais o indivíduo ouviu ou leu o termo; teóricos dos processos de memorização (ver TULVING E CRAIK, 2000) e mesmo os estudos do funcionamento cerebral confirmam as idéias de Freud, por exemplo, de que são memorizados principalmente os eventos com forte carga emocional.

Os conceitos podem ser associados também, de maneira atemporal, segundo a sonoridade da palavra, o caráter prosódico e outros tipos de pistas que são dadas pela vivência específica da criança (ver BALDWIN, 1992, para uma revisão sob o tópico), as quais os investigadores custariam a detectar à primeira vista.

Por exemplo, crianças neste nível de desenvolvimento responderam que Responsável é: “Que faz as tarefas” (explicação de duas meninas de 7 anos), demonstrando a especificidade de seu pensamento situacional, e “É quem ‘tá por trás” (resposta de um menino de 6 anos para o mesmo valor), mostrando uma associação muito sutil, para qual outras respostas deram a dica. Para muitas crianças, responsável é aquele que cuida, por exemplo, os

pais são os responsáveis por elas. Também algumas das respostas de outros níveis referiram-se ao fato de que o responsável é sobre quem cai a culpa de certos acontecimentos ou as consequências dos atos. Respostas como estas, de um menino de seis anos de idade, demonstra como o sentido (nem sempre direto) vai se consolidando na mente e adquirindo consistência ao longo do tempo.

Segundo o número de respostas apresentadas para cada valor, as crianças pequenas do grupo 4 têm maior dificuldade com os valores em escala descendente de dificuldade em reconhecer: Sucesso, Justiça Social, Honesto, Prestativo, Tolerância, Pessoa Capaz, Respeito, Prazer, Responsável, Criatividade, Obediente e Proteger o Meio Ambiente.

7.1.3.2 O sistema das crianças maiores

Um segundo grupo definido na análise de *clusters*, reúne, sobretudo, indivíduos cujas características são próprias da segunda infância. Constitui-se de 24 indivíduos, dos quais 12 estão na faixa etária de (7-8) anos; 7 tem entre (5 e 6) anos; 5 entre (9 e 10) anos; 4 estão entre (11-12) anos e até um na faixa etária de (13-14) anos. A faixa etária dominante é a de 7-8 anos e as respostas características deste grupo são pouco elaboradas. Estas não apresentam uma contrapartida exclusiva nem com o nível egocêntrico, nem com o conceitual.

As explicações apresentadas por este grupo demonstram que seus componentes conseguem entender, já possuem uma noção do sentido do valor com um direcionamento considerado adequado, mas não conseguem elaborar uma explicação eficiente, em termos do socialmente esperado. Já estão entrando na fase que Piaget chama de operacional; adquiriram uma formação escolar (sabem ler e escrever) e organizam melhor o seu pensamento. Suas explicações para os valores, contudo, são ainda concisas e muitas até um tanto inadequadas. Esta fase pode ser vista então como sendo uma fase de transição entre o pensamento egocêntrico e a capacidade de realizar operações concretas em variados domínios.

O sistema de valores deste grupo de indivíduos mostra que dois valores lhes são praticamente desconhecidos. *Justiça Social*, com 10 respostas Indefinidas e *Bem Sucedido* com 20 respostas Indefinidas, em 24. Estes dois valores demonstraram estar entre os mais difíceis de serem definidos, como foi referido acima. 43% dos indivíduos deste grupo desconhecem por completo o valor *Justiça Social* e 43% apresenta explicações Pouco Elaboradas para este mesmo valor, ao mesmo tempo, existe 83% de desconhecimento quanto ao valor *Bem Sucedido*.

Fica assim confirmado que estes valores não fazem sentido para as crianças de sete a oito anos de idade (como também não parecem fazê-lo para os de 9-10 anos). Como já foi comentado, trata-se de valores que exigiriam mecanismos mentais a nível formal, embora sua noção possa começar a se estruturar mais cedo, enquanto aprendem a pensar operacionalmente e já coordenariam diferentes perspectivas, conforme o estudo de Selman (1976).

Afirma-se neste estudo que é característico deste grupo de indivíduos apresentar respostas pouca elaboradas. Pode-se dizer, mais ainda, que os valores que recebem um maior número de respostas deste tipo são os mais fáceis para as crianças na segunda infância, assim como também pode ser considerado mais fácil o valor que recebe mais respostas do nível conceitual, que é um nível mais elevado. Em contrapartida, então, os valores que recebem menos respostas nos dois níveis são os valores mais difíceis.

Um valor fácil deve implicar estruturas mentais equilibradas ou em vias de equilíbrio, para um dado valor. Um valor difícil, conseqüentemente, implicaria processos de assimilação e acomodação ainda longe de chegar a um equilíbrio. Em muitos casos, a noção do valor seria sentida, prosseguiria sendo construída e finalmente, no momento propício, esta se estabelece. Neste caso, o indivíduo se mostrará apto para apresentar uma definição lingüística socialmente adequada.

Os valores que apresentariam maior facilidade para as crianças deste grupo, os que receberam maior número de respostas pouco elaboradas ou conceituais, seriam respectivamente: Criatividade, Prazer, Responsabilidade, Obediência e Proteger o Meio Ambiente e Capaz, Honesto e Proteger o Meio Ambiente. Os valores que receberam menos respostas, respectivamente, nestes dois níveis de desenvolvimento foram: Bem Sucedido, Honesto, Prestativo, Pessoa Capaz, Tolerância e Respeito e Bem Sucedido, Justiça Social, Criatividade, Obediente, Responsável, Prazer.

Vale salientar que alguns valores, tais como os últimos da derradeira sequência acima exposta (especificamente: Prazer, Criatividade, Responsável, Respeito, Capaz, Prestativo e Obediente) não poderiam ser considerados difíceis, pois receberam um número relativamente elevado de respostas pouco elaboradas, nível de desenvolvimento compatível com as características deste grupo de indivíduos. A configuração do sistema de valores deste grupo, portanto, mantém-se na perspectiva quantitativa, como o foi no ponto de vista das proximidades espaciais, mantendo-se portanto as conjecturas feitas até então.

Mais ainda, quando se avalia os valores que recebem o maior número de respostas em um dado nível de definição, pode-se inserir uma comparação ordenada entre duas categorias consecutivas (tal como a que foi feita para as crianças pequenas em termos de reconhece e não reconhece), para cada valor. Neste caso, a posição relativa dos valores em relação ao número de respostas que recebe pode indicar patamares relativos à iminência ou não de uma construção equilibrada para aquele valor para o grupo analisado.

É possível mesmo pensar-se, neste caso, na identificação de outro padrão de assimilação, o qual envolveria a constatação do número relativo de respostas apresentadas pelo grupo para um dado valor. Haveria então a possibilidade de surgirem valores que:

(I) aufeririam um grande número de respostas no nível mais baixo do par ordenado de comparação. Pode-se observar, então, algumas indicações:

(I.a) o número de respostas na categoria mais alta é pequeno. Tratar-se-ia então de “valores

sólidos”, indicando que a maioria das crianças do grupo está num nível de desenvolvimento esperado com relação ao seu processo de assimilação e que, mais ainda, a influência externa deliberada pode provocar um impacto nesta conformação, mas que não será de grande monta;

(I.b) o número de respostas na categoria mais alta é elevado. Tem-se então “valores fluidos”, indicando que existem indivíduos no grupo que conseguem definir tais valores com maior competência do que o esperado. Quer dizer ainda que a ocorrência de estímulos externos deliberados direcionados para tornar tais valores mais conhecidos podem causar um impacto considerável.

(II) granjeariam uma menor quantidade de respostas no nível mais baixo. Na comparação com categoria mais alta do par consecutivo, ter-se-ia:

(II. a) o número de respostas na segunda categoria é mais alto. Significa que muitos indivíduos no grupo analisado já ultrapassaram o nível de desenvolvimento esperado para eles, conforme as suas características próprias, com relação a certos valores. Então tratar-se-ia de “valores fáceis” ou de valores para os quais os indivíduos receberam estímulos durante suas experiências anteriores de vida, como por exemplo foi o caso de Proteger o Meio Ambiente, para esta amostra de crianças e adolescentes.

(II.b) O número de respostas na segunda categoria é pequeno. Provavelmente, neste caso, tais valores estão ainda fora do alcance desenvolvimental dos indivíduos do grupo. São o que se pode considerar “valores difíceis”. Estes valores, possivelmente, exigem estruturas mentais mais desenvolvidas para que sua definição seja completamente absorvida e expressa de uma forma socialmente adequada.

Tal padrão de assimilação dos valores pode ser verificado com relação ao desenvolvimento dos grupos compostos pelos indivíduos das faixas etárias mais elevadas cujos grupos foram chamados de pré-adolescentes e adolescentes.

7.1.3.3 O sistema dos pré- adolescentes

Este grupo é composto por 25 indivíduos, dos quais: 12 da faixa etária de (9-10) anos (que é subgrupo dominante deste grupo); 11 indivíduos de (11-12) anos e 13 sujeitos de (13-14) anos.

Numericamente, o que distingue o grupo dos pré-adolescentes do grupo dos adolescentes é que neste último se encontram 23 sujeitos entre 11 e 14 anos, ou seja, 89% do grupo dos adolescentes está nas faixas mais elevadas e definem de forma principalmente Complexa, enquanto que a percentagem de indivíduos nas faixas etárias mais graduadas cai para 65% no grupo dos pré- adolescentes cujas definições são na maior parte Conceituais e Pouco Elaboradas.

A diferença entre os níveis Convencional e Complexo é, só aparentemente, sutil. Os sujeitos no nível Conceitual apresentavam respostas adequadas, razoavelmente inteligíveis, prendendo-se, no entanto, ao plano concreto, não extrapolam em metacognições, embora já apresentem um bom discernimento da perspectiva do outro. Os sujeitos no nível Complexo escrevem de forma mais elegante e suas idéias parecem mais livres. Veja-se, por exemplo, a resposta para o valor Criatividade, apresentadas por um indivíduo do sexo masculino, de 14 anos de idade: [Criatividade é...] “Imaginação, a capacidade de criar novos ambientes, seres e universos ou de ver o seu mundo de um jeito mais bonito e diferente”.

Os valores que receberam maior número de respostas no par ordenado característico do sistema deste grupo, Pouco Elaboradas e Conceituais, respectivamente, são: Tolerância, Prestativo, Sucesso, Obediente, Criatividade, Prazer, Responsável e Respeito e Honesto, Proteger o Meio Ambiente, Capaz, Respeito, Criatividade, Responsável, Prazer, Sucesso e Prestativo. Os valores que receberam menos respostas em ambas estas as categorias são, respectivamente: Honesto, Meio Ambiente e Capaz e Tolerância, Obediente e Justiça Social.

Considera-se um outro padrão a ser acrescentado ao acima definido, que é decidido pela verificação inicial de se a característica dominante é a mais alta ou a mais baixa. Para os

pré-adolescentes, esta é a mais alta. Neste caso o padrão é: se a dominante é alta e a outra baixa, “valores sólidos”; se a dominante é alta e a outra alta, “valores fluidos”; se a dominante é baixa e a outra é alta, “valores fluidos” e, por último, se a dominante é baixa e a outra é baixa, “valores difíceis”

Assim, tem-se que os “valores sólidos” deste grupo de indivíduos seriam: Honesto Meio Ambiente e Capaz. Os “valores fluidos” seriam: Respeito, Criatividade, Responsável, Prazer, Sucesso e Prestativo e mais Justiça Social, Tolerância e Obediente. Não havendo para este grupo “valores difíceis”, o que é coerente, uma vez que o próximo grupo apresenta quase 100% de respostas complexas para todos os valores.

7.1.3.4 O sistema dos adolescentes

É bom lembrar que este grupo inclui 26 indivíduos cujas idades estão distribuídas da seguinte forma: 11 de (13-14) anos; 12 de (11-12) anos e 3 de (9-10) anos, sendo que a faixa etária principal deste grupo é a de 13-14 anos. Onze em doze valores definidos por este grupo receberam respostas dentro da categoria Complexa.

O sistema de valores identificado pela análise de *clusters* não é necessariamente o conjunto de valores que os indivíduos consideram mais importantes, porém são aqueles que foram melhor aprendidos ou, mais precisamente, são os valores pelos quais encontram maior facilidade em descrever, da forma mais elaborada que conhecem: a linguagem usando um processamento mental Complexo; um modo de expressão elegante e maior familiaridade com o conteúdo. Eventualmente, podem ser os que lhes sejam mais simpáticos.

A categoria de respostas dominante para este grupo de indivíduos é também a mais alta. O par ordenado é constituído pelas categorias conceituais e complexas. Os valores que receberam maior número de respostas, nestas duas categorias, respectivamente foram. Honesto, Respeito e Justiça Social e Obediente, Responsável, Capaz, Prazer, Criatividade, Prestativo, Sucesso, Proteger o Meio Ambiente e Respeito. Os de menores respostas para

ambas as categorias, respectivamente, foram: Obediente, Responsável, Capaz, Prazer, Criatividade, Prestativo, Sucesso, Proteger o Meio Ambiente e Respeito e Honesto, Justiça Social e Tolerância.

Assim considera-se como “valores fáceis” para este grupo: Obediente, Responsável, Capaz, Prazer, Criatividade, Prestativo, Sucesso e Proteger o Meio Ambiente. Os “valores fluidos” sendo: Respeito e Tolerância. E nenhum valor sendo considerado difícil.

Nada de desequilíbrio ocorre no que se refere à assimilação dos valores durante esta faixa etária. Valores do tipo *Justiça Social* seriam mais apropriados para entender as variações sutis da mente que já consolidou a descentração a nível cognitivo. Piaget (1981; 1964 / 2004) se refere a uma certa instabilidade no sistema de valores do adolescentes. A maneira como este foi testado, que enfatiza mais a questão da forma e do conteúdo, não permite maiores testes à respeito. Mas pode afirmar com certeza que os indivíduos, com as características sócio-culturais da população estudada, já são capazes de definir os doze valores estudados de uma maneira socialmente adequada, podendo então serem considerados responsáveis pelo seu uso.

7.1.4

Conclusão

O trabalho de pesquisa que ora se conclui teve como objetivo geral, norteando toda a sua elaboração, a procura de conhecer mais sobre os valores, como estes se desenvolvem para os seres humanos, com suas características particulares de processamento mental.

Em vez de tomar os valores como crenças (ROKEACH, 1973) ou apenas como princípios-guia, motivações, objetivos (GOUVEIA, 1998; SCHWARTZ & BILSKY, 1992), neste estudo propôs-se trabalhar com os valores como esquemas mentais, incorporados através da inserção no meio cultural em paralelo ao desenvolvimento cognitivo e afetivo segundo a teoria de Jean Piaget.

Tomando os valores como esquemas mentais, estes foram supostos como estando situados na relação entre o que é interno (mental) e externo (cultural) (BAKHTIN, 2002). Mais ainda, que sua incorporação resulta da ampliação da tomada de perspectivas sociais, o que significa a formação de um juízo de valor. Tal fato concordando com a teorização de Rokeach (1973), que diz que todos os humanos possuem um conjunto básico de valores, que são inevitáveis, para uso no julgamento e avaliações das situações da vida de uma maneira geral.

Os valores são portanto formas aprendidas a ver o mundo, uma característica básica do processamento mental do ser humano. A assimilação dos valores seguindo uma orientação direta e indireta da cultura em que vive um indivíduo. Esta incorporação dos valores culturais não se daria de um só hausto, como não dá saltos os processos do desenvolvimento humano.

Para acompanhar o desenvolvimento dos valores, adotou-se a forma como Piaget encarou este desenvolvimento das pessoas nos primeiros anos de vida; as transformações progressivas e relativamente rápidas que se processam nos indivíduos humanos desde a fase de socialização (proposto por ROKEACH, 1973 e por INGLEHART, 1991) até uma certa estabilidade na adolescência.

Desta forma, o funcionamento mental acontece por via de uma tendência continuada para patamares em que haja um maior equilíbrio de um conjunto de estruturas que vão gradualmente se dissociando, por um processo de diferenciação e integração, assimilação e acomodação de novas estruturas.

No processo de incorporação dos valores como esquemas mentais, durante o período de desenvolvimento estudado, considera-se que duas variáveis exercem influência decisivas. A aquisição da linguagem, permitindo uma expansão inusitada do funcionamento mental e os processos cognitivos sem os quais não seria possível a tomada de perspectiva. Além destas duas variáveis, que são quase que universalmente aceitas, procurou-se observar como parte da

formação dos valores nas crianças e adolescentes, variáveis do ponto de vista afetivo, propostas por Piaget (1981): o interesse, os sentimentos e a força de vontade.

Esta tese admite a relevância de grande parte deste material e toma-o como base para sua finalidade: resgatar quais os valores que por ventura teriam as crianças e adolescentes e como os desenvolveriam ao longo dos anos. Tal conformação é uma proposta inédita, uma vez que a maioria dos estudos sobre os valores até agora adotam a perspectiva do adulto (ver a revisão no capítulo II); estudam os valores dos adolescentes por esta mesma perspectiva (ver o capítulo I); observam os valores das crianças sem definir uma tipologia (capítulo III) ou adotam critérios dispersos que não envolvem estudos específicos sobre os valores.

Com base nestes elementos sobre o desenvolvimento dos valores, optou-se por um instrumento lingüístico para estudar os valores de modo empírico. Para responder à pergunta sobre quais os valores que as crianças e adolescentes possuem com o passar da idade; como estes valores iriam se transformando ao longo do desenvolvimento humano, buscou-se a aferição, através de um grupo de participantes cujas idades variam entre 5 e 14 anos, de como estas crianças e adolescentes reconheceriam, explicariam, conceituariam e definiriam um conjunto de doze valores.

Considerou-se que o desenvolvimento dos valores como esquemas mentais envolveria a diferenciação das estruturas mentais, de maneira a constituir o valor, convocando um modo específico ou a forma de aquisição do valor além do próprio conteúdo ou significado deste. Encontrou-se um possível padrão de assimilação dos valores através dos anos, uma configuração destes valores e uma tipologia por faixa etária em que se refere aos doze valores estudados.

Tais resultados indicam a possibilidade de intervenção externa sobre o desenvolvimento dos valores de crianças e adolescentes. Acreditamos que o *Living Values Educational Program*, um programa de ensino dos valores incentivado e desenvolvido pela

UNESCO seja um sistema adequado para este fim. O LVEP, como é conhecido, reconhece que há uma dimensão faltante na maioria dos sistemas educacionais: o foco no domínio afetivo, destaca o papel fundamental da educação no desenvolvimento pessoal e social e a necessidade de construir a consciência e a habilidade de operar dentro de valores humanos compartilhados por todos.

O LVEP atua fornecendo meios para que os educadores do mundo todo possam colaborar – criando, partilhando e dialogando enquanto introduzem uma série completa de experiências educacionais baseadas nos valores. Cada educador deve contribuir de uma forma única, explorando ações educacionais otimizadas que têm os valores como centro. Algumas destas idéias criam situações de, simultaneamente, ensinar e aprender, nas quais os valores se tornam ferramentas para construir, integrar e partilhar – o aprendizado é tanto efetivo como uma expressão do que se acredita, para a qual se vive.

Este programa é uma alternativa que visa permitir às crianças e aos jovens adultos explorarem e compreenderem os valores durante o período em que estão imersos em suas experiências cotidianas na escola. A idéia fundamental é a compreensão de que cada ser humano tem o potencial para atitudes e ações de paz e amor. Considera que quando os educadores conseguem criar meios ambientais baseados em valores que sejam abertos, flexíveis, criativos e ordenados, os estudantes naturalmente se aproximam, procurando entender seus próprios valores e desenvolvem suas próprias maneiras de pensar. Crianças e jovens adultos podem perceber, entender e agir de uma maneira que promove paz, justiça e respeito para com as diversidades. Este programa encoraja a visão de um mundo livre de exclusão, uma visão da dignidade e do respeito por cada pessoa e cultura.

7.1.5 Futuras pesquisas

Muito pode e deve ser ainda investigado para a compreensão do desenvolvimento dos valores e seu encadeamento no processamento mental. Como os seres humanos poderiam

voluntariamente interferir modificando mecanismos mentais que se formam e passam a funcionar automaticamente? Pesquisas com objetivos mais específicos podem ajudar a construir uma resposta a esta direção. Por exemplo, pretende-se introduzir outros valores em investigação utilizando o mesmo procedimento. Além disto, outros instrumentos já foram por nós pensados para medir o processo de descentração, para elicitare valores espontâneos já construídos na mente infantil, o uso de situações de conflito, testes projetivos, entre outros.

Certamente, a construção de um conhecimento, verdadeiramente, sobre os valores não é algo que se faça numa semana, mas melhores progressos são feitos quando se promove a integração com as experiências diárias, na observação e na experimentação. Em qualquer situação, pode-se observar o que está acontecendo e refletir nos valores de base.

8 Referências

8.1 Referências

- ADLER, F. (1981). The value concept in sociology. Em G. W. BOHRNSTEDT & E. F. BORGATTA (Eds.). **Social Measurement: Current Issues**. London: Sage Publications.
- APPLEGATE, J. L., BURLESON, B. R. & DELIA, J. G. (1992). Reflection-enhancing parenting as an antecedent to children's social-cognitive and communicative development. Em IRVING E. S., ANN V. M. & JACQUELINE J. G. (Eds.), **Parental Belief Systems: The psychological consequences for children** (pp.3-40). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BALDWIN, D. A. (1993). Early referential understanding: infants' ability to recognize referential acts for what they are. **Developmental Psychology**, 29, 5, 832-843.
- BALDWIN, M. W. (1997). Relational Schemas as a Source of if-then self-inference procedures. **Review of General Psychology**, 1, 4, 326-335.
- BALDWIN, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. **Psychological Bulletin**, vol. 112, 3, 461-484.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV (2002). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- BAUMRIND, D. (1996). The discipline controversy revisited. **Family Relations**, 45, 405-414.
- BONTEMPO, R., LOBEL, S. & TRIANDIS, H. (1990). Compliance and internalization in Brazil and the U.S.: Effects of allocentrism and anonymity. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 21, 200-213.
- BORNSTEIN, R. F. (1998). Implicit and self-attributed dependency strivings: differential relationships to laboratory and field measures of help seeking. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 75, 3, 778-787.
- BORNSTEIN, R. F. (1999). Criterion validity of objective and projective dependency tests: a meta-analytic assesment of behavioral prediction. **Psychological Assessment**, 11, 1, 48-57.
- BRAITHWAITE, V.A. & SCOTT, W.A (1991). Values. Em J.P. ROBINSON, P.R. SHAVER & WRIGHTSMAN (Eds.), **Mesures of personality and social psychological attitudes**, 661-753. San Diego, CA: Academic Press.
- BROWN, T. (1996). Values, Knowledge, and Piaget. Em E. REED, E. TURIEL & T. BROWN (Eds.). **Values and Knowledge**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

CARVALHO, HELENA (2004). **Análise multivariada de dados qualitativos: utilização da HOMALS com o SPSS**. Lisboa: Edições Silabo.

EPLEY, N., KEYSAR, B., BOVEN, L. V. & GILOVICH, T. (2004). Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. **Journal of personality and Social Psychology**, 87, 3, 327-339.

FISKE, S. T. & DYER, L. M. (1985). Structure and development of social schemata: evidence from positive and negative transfer effects. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 48, 4, 839-852.

GILBERT, D. T. (1991). How mental systems believe. **American Psychologist**, 46, 2, 107-119.

HYLAND, MICHAEL E.; CURTIS, CLEA & MASON, DAVID (1985). Fear of Success: Motive and Cognition. **Journal of Personality and Social Cognition**, 49, 6, 1669-1677.

HUNT, E. & AGNOLI, F. (1991). The whorfian hypothesis: a cognitive psychology perspective. **Psychological Review**, 98, 3, 377-389.

KAMPHAUS, R. W.; PETOSKEY, MARTHA D. & ROWE, ELLEN, W. (2000). Current trends in psychological testing of children. **Professional Psychology: Research and practice**, 31, 2, 155-164.

CAMINO, C. & LUNA, V. (1989). Reformulação e adaptação do Defining Issues Test (DIT). Trabalho apresentado no **XXII Congresso Interamericano de Psicologia**, Buenos Aires, Argentina.

COLLINS, W. A. (1992). Parents' cognition and developmental changes in relationships during adolescence. Em IRVING E. S., ANN M. & JACQUELINE J. G. (Eds), **Parental Belief Systems: the psychological consequences for children** (pp. 175-198). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

COSTA, F. T, TEIXEIRA, M. A P. & GOMES, W. B. (2000). Responsividade e Exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 13 (3), 463-473.

DÍAZ-LOVING, R. (1998). Cultura y personalidad: Rasgos universales e indiosincrásicos. Em Alcaraz y Bouzas (Coords.), **Las Aportaciones mexicanas a la psicología** 631-652. México: UNAM, U. de Guadalajara.

DOMINO, G. (1992). Cooperation and competition in Chinese and American children. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 23, 4, 456-467.

ENRIGHT, R. D. & LAPSLEY, D. K. (1980). Social role taking: a review of the constructs, measures, and measurement properties. **Review of education research**, 647-674.

FEATHER, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influence on the perceived attractiveness and choice of alternatives. **Journal of Personality and Social Psychology**, 68, 1135-1151.

FERREIRA, S. P. A. & DIAS, M. G. B. B. (2002a). A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, 39-49.

FERREIRA, S. P. A. & DIAS, M. G. B. B. (2002b). Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 51-62.

FINEGAN, J. AND THERIAULT, C. (1997). The relationship between Personal values and the perception of cooperation's code of ethics. **Journal of Applied Social Psychology**, 27, 708-724.

FISKE, S. T. & TAYLOR, S. E. (1991). **Social Cognition**. New York: McGraw-Hill.

FRANK, D. (2002). **The genesis of the self**. Baixado da Wide World Web em julho de 2002. <http://www.people.vcu.edu/dfranks/role-taking.htm>

FRANK, D. (2004). **The role taking emotions and social control**. Baixado da Wide World Web em janeiro de 2004. <http://www.people.edu/dfrank/roletaking.htm>

FRANKL, V. E. (1946 / 1992). **Psicoanálisis y existencialismo**. México, DF: Fundo de Cultura Económica.

GLOVER, R. J. (1991) Value selection to grade in school and stage of moral reasoning. **Psychological Report**, 68, 931-937.

GOUVEIA, V. V., CLEMENTE, M. & VIDAL, M. A. (1997). El Cuestionario de Valores de Schwartz (CVS): Propuesta de adaptación en el formato de respuesta. **Revista de Psicología Social**, 13, 463-469.

GOUVEIA, V.V. (1998). **La natureza de los valores descriptores del individualismo y del coletivismo: Una comparación intra e intercultural**. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia, Universidade Complutense de Madri, Espanha.

GRAESSER, A. C. & ZWAAN, R. A. (1995). Inference Generation and the Construction of Situation Models. Em C. A. WEAVER III, S. MANNES, C. R. FLETCHER (Eds.), **Discourse Comprehension. Essays in Honor of Walter Kintsch**, 117-127. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

GRUSEC, J. E. (no prelo). Parental Socialization. **Parental Socialization and children's acquisition of values**.

GRUSEC, J. E., GOODNOW, J. & KUCKINSKI, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's of values. **Child Development**, 71, 205-211.

HOFFMAN, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. Em THOMAS L. (Ed.), **Moral development and behavior: theory, research and social issues**, 124-143. New York: Holt, Rinehart and Winston.

HOFFMAN, M. L. (1990). The contribution of empathy to justice and moral judgment. Em NANCY E. & JANET S. (Eds.), **Empathy and its development**, 47-80. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.

HOFSTEDE, G. (1984). **Culture's consequences: International differences in work-related values**. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

HUNT, E. & AGNOLI, F. (1991). The whorfian hypothesis: a cognitive psychology perspective. **Psychological Review**, 98, 3, 377-389.

INGLEHART, R. (1991). **El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas / Siglo XXI Editores.

KAGITCIBASI, CIGDEM (1996). The autonomous-relational self: a new synthesis. **European Psychologist**, 180-186.

KINTSCH, W. (1998). **Comprehension: paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press.

KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. Em T. LICKONA. **Moral development and behavior: Theory, research and social issues**, 31-53. New York, Holt, Rinehart and Winston.

KOHN, M. L. (1977). **Class and conformity: A study in values**. Chicago: The University of Chicago Press.

KLUCKHOHN, C. (1951 / 1968). Los valores y las orientaciones de valor en la teoría de la acción. Em T. PARSONS & E.A. SHILLS (Eds.), **Hacia una teoría general de la acción**, 435-485. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

LIGHT, P. (1993). Taking roles. Em Jerome Bruner and Helen Haste (Eds.). **Making Sense: The child construction of the world**, 41-57. New York: Routledge.

LOPES DE ANDRADE, M. W. C. (1991). **Logistique et Management**. Dissertação de Mestrado. Universidade d'Aix-Marseille II. Aix-en-Provence, França.

LOPES DE ANDRADE, M. W. C. (2001a). **A dimensão valorativa do sentido da vida**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

LOPES DE ANDRADE, M. W. C. (2001b). Sobre ciência e conhecimento. **Psicologia Argumento**, 28, 17-26.

MAIO, G. R. & OLSON, J. M. (1998). Values as truisms: evidence and implications. **Journal of Personality and Social Psychology**, 74, 294-311.

MASLOW, A.H. (1954 / 1970). **Motivation and personality**. New York: Harper & Row Publishers.

MEAD, G. H. (1973). **Espíritu, persona e sociedad**. Barcelona: Paidós.

MOLPECERES, M. A. (1994). **El sistema de valores: Su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia**. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia, Universidade de Valência, Espanha.

MORAES, R. (2001). **Práticas de socialização e valores sociais**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MISITU, G. & GARCIA, F. (no prelo). **Escala de socialización parental en la adolescencia**. Madrid: TEA ediciones.

MUSSEN, P. H., CONGER, J. J., KAGAN, J. & HUSTON, A. C. (2001). **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. Vila Mariana: Habra.

OAKHILL, J. R. & YUILL, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. Em C. CORNOLDI, & J. OAKHILL, (Orgs.); **Reading difficulties – Processes and intervention**, 69-92. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

PERFETTI, C. A.; MARRON, M. A. & FOLTZ, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspective and case studies. Em C. Cornoldi, & J. Oakhill, (Orgs). **Reading difficulties – Processes and intervention**, 137-165. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

PIAGET, J. (1932 / 1973). **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris : Presses Universitaires de France.

PIAGET, J. (1933 / 1995). Individualism in History. Em L. Smith (Ed.). **Sociological Studies**. London and New York: Routledge.

PIAGET, J. (1945 / 1995). Logical operations and social life. Em L. Smith (Ed.). **Sociological Studies**. London and New York: Routledge.

PIAGET, J. (1956 / 1973). **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

PIAGET, J. (1960 / 1995). Problems of the social psychology of childhood. Em L. SMITH (Ed.). **Sociological Studies**. London and New York: Routledge.

PIAGET, J. (1962). **Play, dreams and imitation in childhood**. Nova York: Norton & Company.

PIAGET, J. (1963 / 1970). **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PIAGET, J. (1964 / 1978). **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PIAGET, J. (1964 / 2004). **Seis estudos de psicologia**. São Paulo: Forense Universitária.

PIAGET, J. (1965 / 1995). **Sociological Studies**. London and New York: Routledge.

PIAGET, J. (1966 / 1987). **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro, LTC.

PIAGET, J. (1967 / 2000). **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes.

PIAGET, J. (1967). **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record

PIAGET, J (1975). **A equilibração das estruturas cognitivas, problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PIAGET, J. (1978). **Psicologia e epistemologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

PIAGET, J. (1981). **Intelligence and affectivity: Their relationship during child development**. Palo Alto: Annual Reviews Inc.

POLKIMGHORNE, D. E. (2005). Language and meaning: data collection in qualitative research. **Journal of Counseling Psychology**, 52, 2, 137-145.

ROKEACH, M. (1973). **The nature of human values**. New York: The Free Press.

ROKEACH, M. & BALL-ROKEACH, S. J. (1989). Stability and change in American value priorities. **American Psychologist**, 44, 775-784.

ROS, M. & GÓMEZ, A. (1997). Valores personales individualistas y colectivistas y su relación con la autoestima colectiva. **Revista de Psicología Social**, 12, 179-198.

RUSTIN, J. & SEKAER, C. (2004). From the neuroscience of memory to psychoanalytic interaction: clinical implications. **Psychoanalytic Psychology**, vol. 21, 1, 70-82.

SAGIV, L. & SCHWARTZ, S.H. (1995). Value priorities and redness for out-group social contact. **Journal of Personality and Social Psychology**, 69, 437-448.

SAGIV, L. & SCHWARTZ, S.H. (1998). Determinants of redness for out-group social contact: Dominance relations and minority group motivations. *International Journal of*

Psychology, 33, 313-324.

SALTZSTEIN, H., ROAZZI, A. & DIAS, M. G. B. B. (no prelo). Children's moral choices and those they attribute to adults and peers.

SAYLOR, M. M., SABBAGH, M. A. & BALDWIN, D. A. (2002). Children use whole-part juxtaposition as a pragmatic cue to word meaning. **Developmental Psychology**, 38, 6, 993-1003.

SCHNEIDER, J. O. (2001). **Transmissão de valores de pais para filhos**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SCHWARTZ, S. H. (1990). Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 21, 139-157.

SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the context and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Em M. ZANNA (Ed.), **Advances in experimental social psychology**, vol. 25 (pp. 1-65). Orlando, FL: Academic Press.

SCHWARTZ, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? **Journal of Social Issues**, 50, 19-45.

SCHWARTZ, S.H. & BILSKY, W. (1987). Toward an universal psychological structure of human values. **Journal of Personality and Social Psychology**, 53, 550-562.

SCHWARTZ, S.H. & BILSKY, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. **Journal of Personality and Social Psychology**, 58, 878-891.

SCHWARTZ, S.H. & SAGIV, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 26, 92-116.

SELMAN, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice. Em THOMAS L. (Ed.), **Moral development and behavior**, 299-316. New York: Holt, Rinehart and Winston.

SPATES, J. L. (1983). The sociology of values. **Annual Review of Sociology**, 9, 27-49.

TAMAYO, A. (1988). Influências do sexo e da idade sobre o sistema de valores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 38, 91-104.

TRIANDIS H. C., BETANCOURT, H., IWAO, S., LEUNG, K., SALAZAR, J. M., SETIALDI, B., SINHA, J. B., TOUZARD & H., ZALESKI, Z. (1993). An etic-emic analysis of individualism and collectivism. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 24, 366-383.

THOMAS, W. I. & ZNANIECKI, F. (1920 / 1984). **The Polish Peasant in Europe and America**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

TOMASELLO, M. & BARTON, M. (1994). Learning words in nonostensive contexts. **Developmental Psychology**, vol. 30, 5, 639-650.

TRIANDIS H. C., BETANCOURT, H., IWAO, S., LEUNG, K., SALAZAR, J. M., SETIALDI, B., SINHA, J. B., TOUZARD & H., ZALESKI, Z. (1993). An etic-emic analysis of individualism and collectivism. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 24, 366-383.

TULVING, E. & CRAIK, F. I. M. (2000). **The Oxford handbook of memory**. New York: Oxford University Press.

TULVING, ENDEL (1991). Memory Research is not a zero-sum game. **American Psychologist**, 46, 1, 41-42.

TULVING, E. (1986). What kind of a hypothesis is the distinction between episodic and semantic memory? **Journal of Experimental Psychology**, , 12, 2, 307-311.

UZGIRIS, I. C. (1996). Together and apart: the enactment of values in infancy. Em EDWARD S. R., ELLIOT T. & TERRANCE B. (Eds.), **Values and knowledge**, 17-40. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

VALSINER, J. & VAN DER VEER, R. (2000). **The social mind: construction of the idea**. Cambridge: Cambridge University Press.

VIANA, L. M. (2000). **Prioridades valorativas e desenvolvimento moral: considerações acerca de uma teoria dos valores humanos**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

WAINRYB, C. & TURIEL, E. (1999). Diversity in social development: between or within cultures? Em M. KILLEN & D. HART (Eds.). **Morality in Everyday Life**. 283-316. Cambridge University Press: New York.

WEAVER, C. A.; BRYANT, D. S. & BURNS, K. D. (1995). Comprehension monitoring: extension of Kintsch and Van Dijk model. Em C. A. WEAVER. III, S. MANNES, C. R. FLETCHER (Eds.), **Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch**, 177-193. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum..

WOJCISZKE, B. (1997). Parallels between competence-versus morality-related traits and individualistic versus collectivist values. **European Journal of Social Psychology**, 27, 245-256.

ZAVALLONI, M. (1980). Values. Em H.C. TRIANDIS & R.W. BRISLIN (Eds.), **Handbook of cross-cultural psychology: Social psychology**, 5, 73-115. Boston: Allyn and Bacon.

9 Anexos

9.1 ANEXO A

Instrumento usado para a Definição dos Valores

VALORES

Esta folha, abaixo, contém um quadro no qual algumas linhas contêm nomes ou expressões. Para uma mesma linha, os nomes são sinônimos ou expressões esclarecedoras.

No espaço livre que segue os nomes ou expressões, diga o que você entende por estes nomes ou expressões e, em seguida, elabore uma frase usando o correspondente nome ou expressão.

Em frente a cada nome tem três linhas para que você possa colocar sua explicação, como você melhor conseguir.

Saiba que não se trata de uma avaliação; não há respostas certas ou erradas.

Poder Social
Uma pessoa bem sucedida.
Uma pessoa capaz
Prazer
Uma vida variada

Criatividade
Proteger o meio ambiente
Tolerância (agüentar aperreios)
Prestativo (que coopera)
Honesto
Responsável
Devoto (devoção, dedicação)
Uma pessoa polida (cortês, educada)
Honrar os pais e os mais velhos
Segurança (proteção, cuidado)
Troca de favores
Autoridade (governo, ordem)
Ambicioso (ambição)
Audacioso (ousado)
Curioso (curiosidade)
Beleza

Justiça social
Uma pessoa indulgente (indulgência, que perdoa)
Leal (de confiança, fiel)
Aceitar minha porção na vida (resignação)
Obediente
Ordem social

Obrigado !

9.2 ANEXO B

Dados brutos da Definição dos Valores

Valor 6 - Criatividade

1	V.6	M	IPEI	14	É uma palavra que representa a capacidade de criar, compor, esculpir, pintar etc. "Um musico tem muita criatividade".
2	V.6	M	IPEI	14	É uma coisa que tem uma boa imaginação. "com a sua criatividade você vai alem do que você quer".
3	V.6	M	IPEI	14	É uma pessoa que tem facilidade de criar algo. "eu criei 187 maquetes".
4	V.6	M	IPEI	14	Quando você cria coisas. "Eu escrevo peças, sou muito criativo".
5	V.6	M	IPEI	14	É você ter varias idéias. "Os arquitetos são muito criativos".
6	V.6	F	IPEI	14	Uma pessoa inovadora que procura sair do convencional.
7	V.6	F	IPEI	14	-----
8	V.6	F	IPEI	14	Faz alguma coisa que é da sua cabeça
9	V.6	F	IPEI	14	Uma coisa para ser bem feita.
10	V.6	F	IPEI	14	Meus amigos têm muita criatividade.
11	V.6	M	IPEI	13	Bom da cabeça pode fazer coisas variadas.
12	V.6	M	IPEI	13	Inteligente.
13	V.6	M	IPEI	13	Uma mente inteligente.
14	V.6	M	IPEI	13	É uma habilidade de ter, em sua imaginação. "Viu o livro que ele fez? Como ele é criativo".
15	V.6	M	IPEI	13	É a pessoa ser criativa. "Renan criou uma formula matemática".
16	V.6	F	CR	13	Ter um dom de criar. "Thamires tem criatividade".
17	V.6	F	CR	13	Imaginação, a capacidade de criar novos ambientes, seres e universos ou de ver o seu mundo de um jeito mais bonito e diferente.
18	V.6	F	CR	13	É alguma coisa criativa que sai da mente de uma pessoa. "Tenho muita criatividade".
19	V.6	F	CR	13	Uma pessoa criativa é aquela que inventa suas próprias coisas que não imita ninguém. "Eu tenho uma amiga criativa".
20	V.6	F	CR	13	Pessoa que tem criatividade, é capaz de criar e mudar conceitos. "Gostaria de ser uma pessoa muito criativa, ganharia muito sendo assim".
21	V.6	F	IPEI	13	Imaginação. "Tenho criatividade mas não sei usá-la".
22	V.6	F	IPEI	13	"Todos têm uma criatividade".
23	V.6	F	IPEI	13	Muita imaginação. "sou uma pessoa criativa".
24	V.6	F	IPEI	13	Criatividade é uma coisa diferente que uma pessoa faz, uma coisa bonita. "A palavra criatividade é muito difícil de explicar".
25	V.6	F	IPEI	13	Diferente. "Gabriela é criativa para fazer letras diferentes".

26	V.6	M	CR	12	Uma pessoa que é inteligente e tem a capacidade de criar coisas novas.
27	V.6	M	CR	12	É um talento que certas pessoas possuem que conseguem criar muitas coisas legais.
28	V.6	M	IPEI	12	Pensativa.
29	V.6	M	IPEI	12	É uma pessoa que tem criatividade para fazer alguma coisa.
30	V.6	M	IPEI	12	Um artista que faz coisas.
31	V.6	M	IPEI	12	Fazer bem. "Eu sei fazer bem varias coisas bem".
32	V.6	M	IPEI	12	É a capacidade de criar. "Tamanha era sua criatividade, que fez uma bonita redação".
33	V.6	F	IPEI	12	Imaginação usada de maneira correta e sensata sempre pensando no próximo e no respeito que deve a você mesmo e aos outros.
34	V.6	F	CR	12	Ter idéias legais. "Vinicius é uma pessoa que tem criatividade".
35	V.6	F	IPEI	12	Poder que uma pessoa tem de inovar, criar algo novo. No mundo tudo precisa de criatividade até as tarefas mais rotineiras.
36	V.6	F	IPEI	12	Capacidade de fazer coisas produzidas por você.
37	V.6	F	IPEI	12	É algo que você inventa que não o prejudica. "Minha criatividade fluiu porque consegui fazer coisas que não faço".
38	V.6	F	IPEI	12	É a pessoa que tem pensamentos bons. "Eu tenho criatividade de fazer um livro".
39	V.6	M	CR	11	Fazer algo bonito. "Os pintores tem criatividade".
40	V.6	M	CR	11	Capacidade de criar algo.
41	V.6	M	IPEI	11	Ser inventor, inventar.
42	V.6	M	IPEI	11	Uma pessoa que cria muitas coisas.
43	V.6	M	IPEI	11	Uma pessoa que inventa coisas novas.
44	V.6	M	IPEI	11	Uma pessoa que sabe o que faz e faz diferente não como o dos outros.
45	V.6	M	IPEI	11	É uma pessoa que cria, não que copia.
46	V.6	F	CR	11	Um dom que a pessoa pode ter ou não. "O seu trabalho está mostrando que você tem muita criatividade".
47	V.6	F	CR	11	É uma pessoa que pode criar o que quer. "O mundo precisa de criatividade".
48	V.6	F	IPEI	11	Uma pessoa que é muito criativa naquilo que faz.
49	V.6	F	IPEI	11	Uma pessoa criativa. "Eu tenho criatividade".
50	V.6	F	IPEI	11	Essa menina é criativa, como essa camisa é criativa.
51	V.6	F	IPEI	11	É um dom que temos de criar coisas interessantes.
52	V.6	F	IPEI	11	Usar a memória.
53	V.6	F	IPEI	11	-----
54	V.6	M	SV	10	Saber criar desenhos.
55	V.6	M	IPEI	10	Arte e criação.

56	V.6	M	IPEI	10	Criar alguma coisa.
57	V.6	M	IPEI	10	Ser criativa fazer as coisas com facilidade.
58	V.6	M	IPEI	10	Inventar coisas.
59	V.6	M	IPEI	10	Fazer coisas bonitas.
60	V.6	F	IPEI	10	É criar alguma coisa.
61	V.6	F	IPEI	10	Criatividade é desenho, arte, coisas que você que cria.
62	V.6	F	IPEI	10	Criar varias coisas.
63	V.6	F	IPEI	10	Uma pessoa que tem uma boa imaginação.
64	V.6	F	IPEI	10	Poder de criar coisas novas, de inventar...
65	V.6	F	IEPI	10	É ser criativa é ter idéias que vão lhe fazer bem.
66	V.6	M	IPEI	09	Ter muita idéia. Eles desenham coisas que não existem.
67	V.6	M	IPEI	09	Inteligência.
68	V.6	M	IPEI	09	E a facilidade de criar.
69	V.6	M	IPEI	09	-----
70	V.6	M	IPEI	09	Uma pessoa criativa.
71	V.6	F	IPEI	09	E a pessoa criar, ter imaginação bastante imaginação ex: se crio um desenho que ninguém nunca fez.
72	V.6	F	IPEI	09	Mostra o que você sabe fazer.
73	V.6	F	IPEI	09	Usar a cabeça.
74	V.6	F	IPEI	09	Criar varias coisas.
75	V.6	F	IPEI	09	Que aquela pessoa faz o que sua imaginação cria.
76	V.6	M	SV	08	Que é diferente.
77	V.6	M	IPEI	08	Saber fazer muitas coisas diferentes.
78	V.6	M	IPEI	08	O que você sabe mas fazer de bom. Ex: Profissional de teatro.
79	V.6	M	IEPI	08	-----
80	V.6	F	IPEI	08	Uma criança ou um adulto que tem muita imaginação, que viaja na criatividade. "Todos nós temos criatividade".
81	V.6	F	IPEI	08	"To me preparando para o campeonato, pulo certo o prof. fala: parabéns linda". Fazer certo.
82	V.6	F	JP	08	-----
83	V.6	F	IPEI	07	-----
84	V.6	F	CR	07	É fazer um desenho bem bonito.
85	V.6	M	CR	07	Na atividade criar uma historinha. "A professora mandou uma tarefa e como mandou fiz uma historinha e uma frase e mais coisas".
86	V.6	M	CR	07	Que é muito esperto, que estuda muito.
87	V.6	M	SV	07	Coisas diferentes.
88	V.6	M	IPEI	07	É ser criativo, saber criar alguma coisa.
89	V.6	M	IPEI	07	Pessoa que cria outras coisas.
90	V.6	M	IPEI	07	Fazer atividade.

91	V.6	F	IPEI	07	Eu crio minha própria coisa. Não imito.
92	V.6	F	IPEI	07	É um prêmio. Vi na TV
93	V.6	F	SV	07	Que faz com as próprias mãos.
94	V.6	F	SV	07	Colorido, diferente.
95	V.6	F	IPEI	07	Bonita criada por sua própria cabeça.
96	V.6	F	IPEI	07	Que a pessoa faça bem bonito o desenho.
97	V.6	M	IPEI	06	Uma pessoa criativa. Sabe fazer muita coisa, fazer um quadro de uma banana no meio do bananal
98	V.6	M	IPEI	06	Criar uma coisa. Criar uma escultura, uma casa, criar um boneco de massinha.
99	V.6	M	CR	06	-----
100	V.6	M	CR	06	-----
101	V.6	M	IPEI	06	-----
102	V.6	F	IPEI	06	É fazer, pintar, desenhar bem lindo. Um menino que tem criatividade faz quadros no shopping e na praia.
103	V.6	F	CR	06	Uma pessoa que se maqueia; veste vestidos longos. "criatividade é uma pessoa com batom e cabelo liso. Bem chique".
104	V.6	F	IPEI	06	Tarefa
105	V.6	F	IPEI	06	Quando uma pessoa faz uma coisa muito linda, pintar, fazer uma boneca...
106	V.6	F	IPEI	06	É uma pessoa desenhar ou pintar uma coisa linda. Ex: na praia tem alguém que pinta.
107	V.6	M	IPEI	05	Criar planta, até pessoas.
108	V.6	M	CR	05	-----
109	V.6	M	CR	05	(criar) criar uma historinha.
110	V.6	M	IPEI	05	Criar coisas, bode, animais.
111	V.6	M	RF	05	Tem que cuidar bem do cachorro e gato.
112	V.6	F	IPEI	05	Criar uma atividade. É você ter fé numa coisa. Quando você pensa que essa coisa não vai acontecer ai fica pensando que acontece até acontecer.
113	V.6	F	IPEI	05	Construir uma casa.
114	V.6	F	CR	05	Alguns amigos são criativos pois estudam.
115	V.6	F	CR	05	Pensar em uma atividade. Criatividade de urso, ai liga os pontos para saber qual é o desenho.
116	V.6	F	IPEI	05	Ajudar né, estudar na escola.

As colunas correspondem a:

1. Número do sujeito;

2. Número do valor;
3. Sexo (M ou F);
4. Sigla da escola;
5. Idade do sujeito;
6. Transcrição das respostas.