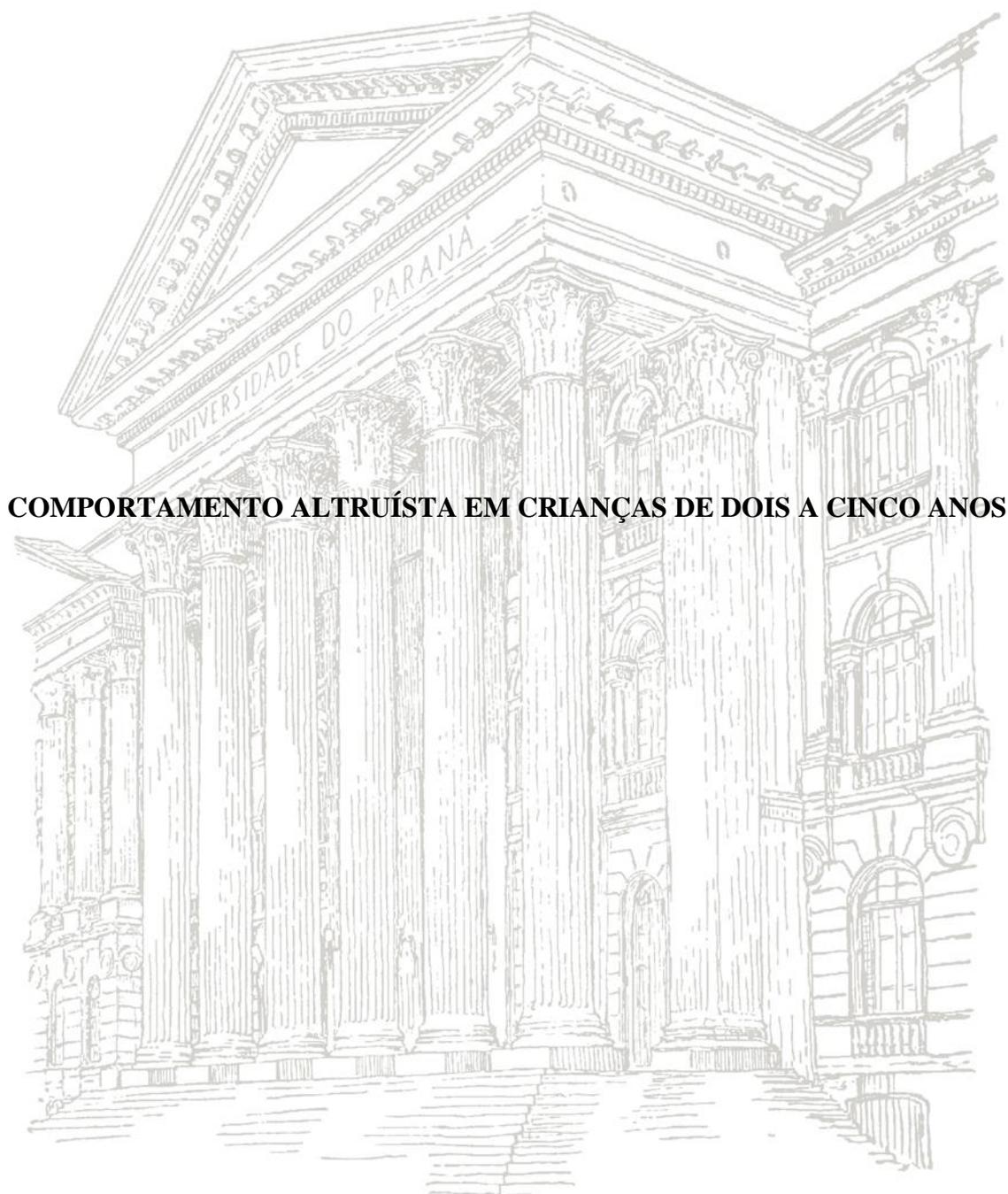


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

SUELLEN VILALVA

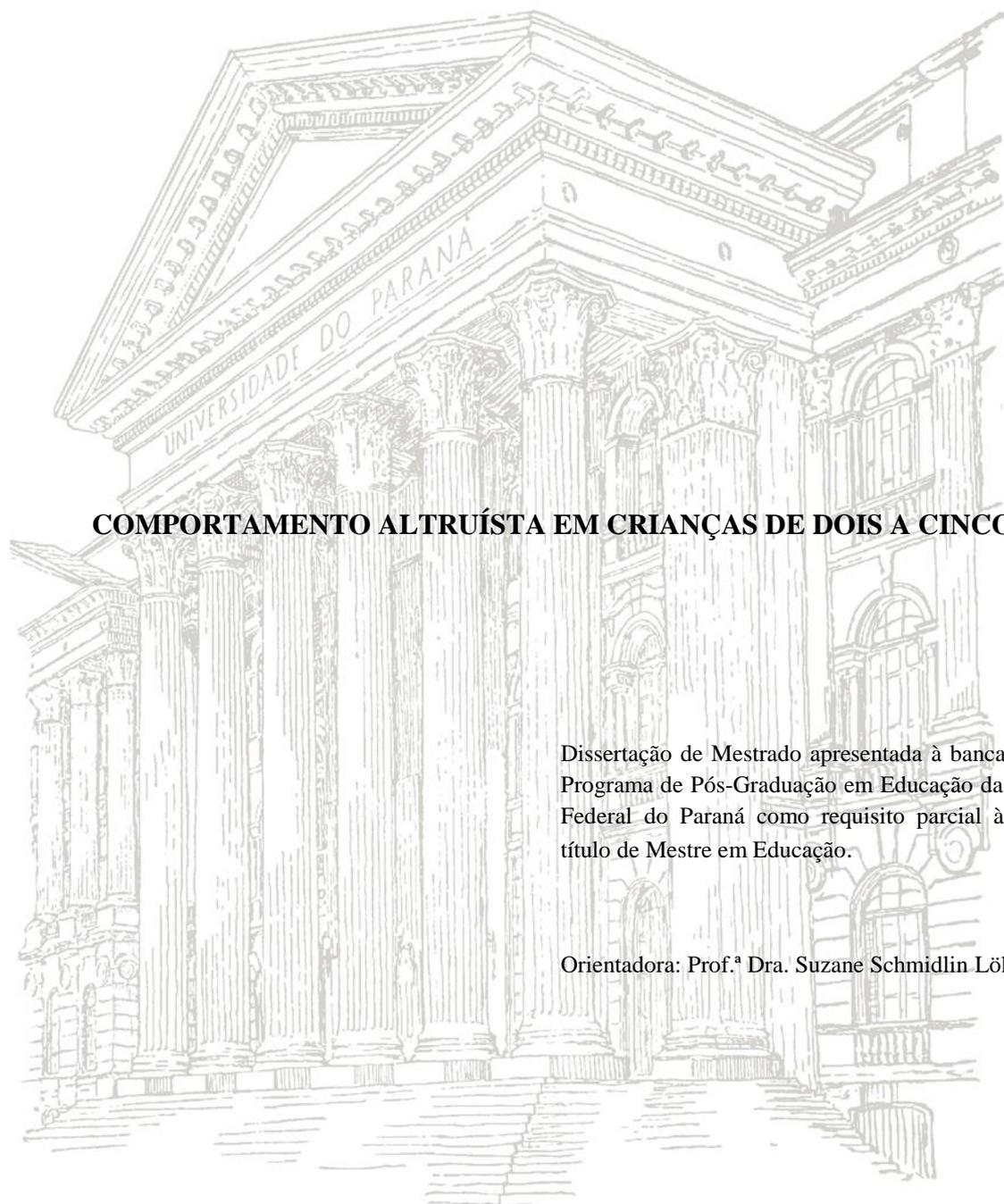


**COMPORTAMENTO ALTRUISTA EM CRIANÇAS DE DOIS A CINCO ANOS**

CURITIBA  
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

SUELLEN VILALVA



**COMPORTAMENTO ALTRUÍSTA EM CRIANÇAS DE DOIS A CINCO ANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzane Schmidlin Löhr.

CURITIBA  
2017

Catálogo na publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Vilalva, Suellen.

Comportamento altruísta em crianças de dois a cinco anos. – Curitiba, 2017.  
81f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane Schmidlin Löhr  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade  
Federal do Paraná.

1. Altruísmo nas crianças. 2. Bondade. 3. Infância. I.Título.

CDD 155.4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER



Defesa de Dissertação de Suellen Vilalva para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane Schmidlin Löhr, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Inez Cunha Gomide, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Joaquim Minetto, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yara Kuperstein Ingberman, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "COMPORTAMENTO ALTRUISTA EM CRIANÇAS DE 02 A 05 ANOS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Suzane Schmidlin Löhr		aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Paula Inez Cunha Gomide		aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria de Fátima Joaquim Minetto		aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Yara Kuperstein Ingberman		aprovada

Curitiba, 15 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, figura que eu menos entendo em minha vida, e com o qual possuo profundo e inegável laço de amor e carinho. Curioso sentimento esse que cultivo, pois, mesmo sem compreendê-lo, sinto-o tão perto.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Suzane Schmidlin Löhr por ter me escolhido.

À minha mãe, uma mulher simples e batalhadora que sempre achou que poderia ter feito mais por mim, que não poupou esforços para me auxiliar em todos os sentidos, sorriu, chorou comigo e nunca deixou de acreditar em mim, mesmo quando eu mesma não conseguia fazer isso. Eu amo você ♥.

Ao meu pai, que, embora nunca tenha conhecido, tenho certeza que, se tivesse me dado à oportunidade de conhecê-lo, sentiria orgulho de quem me tornei.

Ao meu grande amor e fiel amigo, Gilson de Castro, por nunca soltar a minha mão, por compartilhar a preciosidade que é sua vida comigo e pelas inúmeras vezes que disse: “Eu tenho tanto orgulho de você”. Eu admiro tanto você.

Ao meu amigo, ex-orientador e eterno professor Adriano Luis Alves Watanabe, homem íntegro do coração bonito, o qual, mesmo depois da graduação, continuou sendo meu companheiro fiel. Gratidão pelas oportunidades que me concedeu confiando que eu não iria fazer feio, por todas as vezes que ouviu minhas angústias, pelos sábios conselhos, pelos socorros de última hora, e por sempre estar disponível. Obrigada por importar-se comigo, seu apoio e fé em mim me ajudaram a prosseguir quando meus passos eram vacilantes.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães, que me fez sentir menos sozinha nessa caminhada, que me corrigia com dureza e me enchia de atenção e afeto, me incentivando sempre a melhorar. Que belíssimo exemplo de ser humano e profissional é você, e que presente foi tê-la em minha formação.

À professora Fátima Minetto, que sempre me tratou como “um dos seus”, que percebia quando eu estava feliz e também quando as coisas não iam bem também. Que muitas vezes me ofereceu a chave de sua sala para que eu não ficasse estudando no barulho ou frio do corredor e que muito antes disso, me ofereceu as chaves do coração para que eu me sentisse acolhida e amada. Que sorte a minha poder contar com você desde sempre.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Paula Inez Cunha Gomide, que aprendi a admirar ainda na graduação e que preciosamente contribuiu para que esta pesquisa se fizesse melhor.

À professora Ana Paula Viezzer Salvador, que não pode estar aqui em função do nascimento de seu bebê, mas que também contribuiu preciosamente para esta pesquisa.

Ao meu amigo Mateus Guedes, pelo qual eu sentia pouca simpatia no início do mestrado, talvez porque ele insistisse em falar palavras difíceis logo às 8h da manhã (risos). Ao qual, hoje, eu agradeço todos os dias por fazer parte da minha vida. A ele que dizia: “Estar disponível ao outro significa deixar que o outro deite em você, descanse em você, encontre abrigo e segurança em você, para que possa se reconstituir, se recuperar, se regenerar sendo ele próprio; estar disponível ao outro é dispor-se gratuitamente, como um banco de praça que está lá, para que você se sente e descanse, sem precisar agradecer, repor, compensar ou pagar pelo descanso”. Você foi tudo isso e muito mais, meu amigo, e eu não consigo imaginar o quão mais dura teria sido essa caminhada sem você comigo. Obrigada por tudo.

Ao Wesley Correa e à Tayrine Cristine, os quais não sei se chamo de amigos ou de irmãos, em razão de todas as coisas que já vivemos juntos desde a graduação e pela vida afora. Quantas risadas, quantas lágrimas, quanta cumplicidade. Que sorte eu tenho por tê-los em minha vida.

À Eloisa Guimarães, minha grande amiga e engenheira civil favorita, com a qual pude contar o tempo todo em todo o tempo. Um único olhar e já entendemos perfeitamente o que a outra quer dizer. Ter você como amiga me tornou uma pessoa melhor com toda certeza.

À minha amiga Mariângela de Freitas Dias, com a qual tenho uma ligação de inexplicável carinho e ternura, com a qual pude contar durante o mestrado e, pelo jeito, poderei contar pela vida. Uma pessoa do bem que foi um abrigo para mim e que tem minha profunda admiração.

À Sandra Mara Maciel de Lima, ela que nos atende com um sorriso no rosto tão prontamente na Secretaria do Programa, e com a qual bati muito papo e dei boas risadas.

Ao Luiz Alberto Thomé Speltz Filho, que conheci enquanto realizava estágio em docência e que se tornou meu amigo. Por suas palavras de filósofo e amigo que sempre me faziam ficar reflexiva acerca da vida. Obrigada.

Ao Henrique Aparecido Laureano, o estatístico paciente que me auxiliou com esta pesquisa. Pela paciência ao me explicar duas ou três vezes a mesma coisa de forma tão gentil.

Ao Rodrigo, que se responsabilizou pela correção ortográfica deste estudo, que rapaz mais gentil! Obrigada.

Aos colegas de turma, Tati, Mari, Rabello, Monika, Bia, Rafa, Regi, Tere, Rabello, Krawutschke, Sérgio, Joelson e Carla, por todos os bons e maus momentos que juntos vivemos.

*“Quando vejo uma criança, ela inspira-me dois sentimentos: ternura, pelo que é, e respeito pelo que pode vir a ser.”*

*Louis Pasteur*

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xi</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Introdução .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Conceito .....</b>	<b>3</b>
1.2 <i>Quanto às formas de manifestação e funcionalidade do comportamento altruísta .....</i>	<i>7</i>
1.3 <i>Empatia e Altruísmo.....</i>	<i>8</i>
1.4 <i>O contexto e a educação moral.....</i>	<i>9</i>
1.5 <i>Processos de ensino e aprendizagem.....</i>	<i>11</i>
<b>2 Objetivos.....</b>	<b>14</b>
2.1 <i>Objetivo geral .....</i>	<i>14</i>
2.2 <i>Objetivos específicos.....</i>	<i>14</i>
<b>3 Método .....</b>	<b>15</b>
3.1 <i>Caracterização da Pesquisa .....</i>	<i>15</i>
3.2 <i>Participantes .....</i>	<i>15</i>
3.3 <i>Instrumentos.....</i>	<i>15</i>
3.4 <i>Procedimentos.....</i>	<i>17</i>
4. <i>Análise dos dados.....</i>	<i>19</i>
<b>5 Resultados.....</b>	<b>21</b>
Caracterização da amostra .....	21
<b>Das respostas infantis .....</b>	<b>22</b>
<b>Das respostas dos pais e professores.....</b>	<b>24</b>
<b>Das comparações entre professores e crianças.....</b>	<b>26</b>
<b>6 Discussão.....</b>	<b>43</b>
<b>7 Considerações finais .....</b>	<b>49</b>

<b>Referências .....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA CLÍNICA-ESCOLA.....</b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>61</b>
<b>PARA PROFESSORES .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>63</b>
<b>PARA PAIS E RESPONSÁVEIS.....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE D - HISTORIETAS E ILUSTRAÇÕES .....</b>	<b>65</b>
<i>Historieta 1 - Cooperação. ....</i>	<i>65</i>
<i>Historieta 2 – Partilha. ....</i>	<i>66</i>
<i>Historieta 3 – Consolo. ....</i>	<i>67</i>
<b>APÊNDICE E - OPERACIONALIZAÇÃO DAS CATEGORIAS COMPORTAMENTAIS INFANTIS ..</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE F - OPERACIONALIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE RESPOSTA DOS PAIS. ....</b>	<b>69</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese de definições de altruísmo adotadas nos estudos identificados na revisão de literatura.....	5
Tabela 2: Pontuações atribuídas às respostas fornecidas pela criança diante das situações-problema apresentadas.....	16
Tabela 3: Pontuação atribuída às respostas dos participantes .....	20
Tabela 4: Dados demográficos dos professores .....	22
Tabela 5: Distribuição das respostas em cada situação-problema de acordo com o gênero ....	23
Tabela 6: Percentual de respostas de pais e professores diante das três situações-problema para o que supõem que a criança faria.....	25
Tabela 7: Correlação entre respostas infantis, variáveis dos pais professores. ....	25
Tabela 8: Percentual de concordâncias acerca do que professores indicam que alunos fariam e o que os alunos relatam que fariam .....	27
Tabela 9: Descrição operacional de categorias de resposta.....	30
Tabela 10: Percentual de pais de acordo com as categorias nas quais suas respostas se classificaram .....	31
Tabela 11: Frequência dos tipos de resposta infantil de acordo com as respostas dos pais na situação-problema de Partilha .....	32
Tabela 12: Frequência dos tipos de resposta infantil de acordo com as respostas dos pais na situação-problema de Cooperação.....	34
Tabela 13: Frequência dos tipos de resposta infantil de acordo com as respostas dos pais na situação-problema de Consolo .....	36

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Distribuição de responsáveis de acordo com a faixa etária. ....	21
Figura 2: Distribuição geral de respostas indicadas pelas crianças .....	22
Figura 3: Distribuição dos tipos de resposta (1,2,3,4) das crianças de acordo com cada situação- problema.....	23
Figura 4: Categorias de resposta criadas a partir do relato dos pais.....	29
Figura 5: Frequência absoluta de indicações de comportamentos altruístas correspondentes à situação por parte da criança, de acordo com a percepção de seus pais acerca de si mesmos e do ambiente familiar. ....	38
Figura 6: Frequência absoluta de indicações de comportamentos altruístas correspondentes à situação por parte da criança, de acordo com as instruções com ênfases diversas, sanções morais e cuidado parental. ....	40
Figura 7: Frequência absoluta de indicações de comportamentos não altruístas por parte da criança, de acordo com as respostas dos pais. ....	42

Vilalva, S. *Comportamento altruísta em crianças de dois a cinco anos*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

## RESUMO

O comportamento altruísta, também estudado sob os rótulos de comportamento pró-social, bondade, cuidado, é um comportamento de natureza moral essencial para a manutenção das relações humanas, está associado ao desenvolvimento socioemocional adequado e é um potencial inibidor do comportamento antissocial. O que é de extrema relevância, sobretudo na infância, já que a maioria dos comportamentos morais tem seu início nessa fase. Este estudo teve por objetivo investigar o relato verbal de crianças com idade de dois a cinco anos diante de situações-problema que trouxeram oportunidades para emissão de comportamentos altruístas. Adicionalmente, foi investigada a percepção de pais e professores acerca das possíveis escolhas da criança. Os resultados demonstraram que mais da metade das crianças indicou respostas altruístas adequadas à situação-problema em questão. O que indica que, desde muito cedo, as crianças são sensíveis às necessidades de outros e torna possível refletir sobre as diversas formas pelas quais pais e professores, enquanto figuras de referência, podem planejar oportunidades para o exercício efetivo do altruísmo.

**Palavras-chave:** Altruísmo na infância, comportamento altruísta, infância, bondade.

VILALVA, Suellen. **Comportamento altruísta em crianças de dois a cinco anos.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

### **ABSTRACT**

The altruistic behavior also studied under the labels of kindness, care, pro-social behavior, kindness and care, is a behavior of moral nature essential for the human relations maintenance, is associated with adequate socioemotional development and is a potential inhibitor of antisocial behavior. This is extremely relevant, especially in childhood since most moral behaviors begin at this stage. This study aimed to investigate the verbal report of children aged from 2 to 5 years in the face of problem situations that have brought opportunities for the altruistic behaviors expression. Additionally, the perception of parents and teachers about the child's possible choices was investigated. The results showed that more than half of the children indicated altruistic responses appropriate to the problem situation in question. This indicates that from an early age children are sensitive to the need of the others, and make it possible to reflect on the various ways in which parents and teachers as reference figures can plan opportunities for the effective exercise of altruism.

**Keywords:** Altruism in childhood, altruistic behavior, childhood, kindness.

## APRESENTAÇÃO

A razão pela qual as pessoas fazem o que fazem, além de render boas discussões, esteve sob a investigação de uma série de teorias, tais como Psicanálise, Behaviorismo, Fenomenologia, entre outras (Collin et al., 2012). Tal curiosidade foi despertada em mim ainda na infância, cada vez que eu folheava algum jornal. Afinal, por qual motivo alguns indivíduos comportavam-se de modo tão bárbaro enquanto outros comportavam-se de maneira tão gentil e solidária? Seria isso inato ou aprendido?

Essa curiosidade me acompanhou pelos portões da faculdade, pois à medida que estive envolvida em projetos acadêmicos direcionados às mais diversas faixas etárias, observava atentamente que, desde a mais tenra infância até a velhice, uma parcela considerável destes indivíduos se comportava de forma generosa e solidária em direção ao próximo. Aliás, condutas dessa natureza ocorriam ainda que houvesse algum custo pessoal envolvido e mesmo quando não havia nenhuma recompensa visível.

Inicialmente movida pelo encanto dessas ações e de seu impacto nas relações humanas, ao ingressar no mestrado, me propus a investigar o *altruísmo*. Assim, iniciei a busca por suas definições, e em algum momento me pareceu belo e até mesmo cômodo acreditar que o altruísmo nada mais seria do que um traço de personalidade, ou ainda, um ato social anômalo, de conotação rara, que envolvia algum grau de autossacrifício e no qual não havia expectativa alguma de recompensa (Batson & Powell, 2003; Krebs & Miller, 1985; Krueger, Hicks & McGue, 2001). Pensar dessa maneira mantinha preservada a percepção romântica de que indivíduos que assim se comportavam eram pessoas extraordinariamente especiais.

De uma maneira bastante simplista, isso dividiria os indivíduos em duas categorias: aqueles que por alguma razão teriam a capacidade inata, e quem sabe até mesmo uma predisposição biológica para praticar ações altruístas, e aqueles que deveriam se conformar com a suposição de que simplesmente não foram agraciados com tal capacidade. Caberia então a todos nós nos curvamos à ideia de que as pessoas fazem o que fazem porque há nelas alguma predisposição para isso, e neste ponto, qualquer discussão encontraria seu fim. Ainda inconformada, questionava-me constantemente: E se fosse diferente? E se, ao invés de inato, o altruísmo fosse aprendido?

Olhar o altruísmo por este prisma de comportamento aprendido me pareceu, embora não tão romântico, um pouco mais prudente e rico. Há uma reflexão importante neste ponto: conceber o altruísmo sob esta perspectiva não retira dele o mérito ou a beleza, pelo contrário, revela um horizonte de possibilidades atreladas à educação moral do ser humano. Entre elas, o

planejamento de intervenções destinadas à aquisição e manutenção de comportamentos moralmente favoráveis à preservação das relações humanas. Alguns autores identificaram uma conexão entre comportamentos pró-sociais de partilha, cuidado, cooperação e ajustamento social em contexto escolar. Constatando uma associação entre comportamento antissocial e fatores de risco, tais como temperamento difícil, baixa inteligência, isolamento social, repetência escolar, discriminação social e cultural (Caprara, Barbaranelli, Incatasciato, Pastorelli & Rabasca, 1997; Walker & Severson, 2002). Pesquisas evidenciam crianças capazes de demonstrar consideração por outras pessoas apresentam maior desenvoltura social e menores índices de problemas de comportamento ao longo da infância (Flouri, & Sarmadi, 2016; Flynn, Ehrenreich, Beron, & Underwood, 2015).

Considerando que é na infância que a maioria dos comportamentos morais tem seu início, este estudo contemplará o público infantil, revelando quais comportamentos as crianças relatam adotar em situações-problema que com potencial para evocar ações de natureza altruísta. Além disso, subsidiaremos uma discussão sobre como pais e professores entendem seu papel na educação moral de seus respectivos filhos e alunos.

## 1 Introdução

### 1.1 Conceito

O primeiro uso do termo altruísmo foi registrado no dicionário de inglês Oxford em 1853. Derivado do latim “alter”, que significa “outro”, o dicionário o descreve como uma preocupação desinteressada e generosa pelo bem-estar dos outros. Contudo, em face das múltiplas variáveis as quais se supõe estarem envolvidas no fenômeno, a literatura aponta para diferentes definições (Eisenberg, & Spinrad, 2014; Hoffman, Silveira, & Polydoro, 2010). A diversidade de terminologias empregadas para o fenômeno altruísta, como, comportamento pró-social, bondade, solidariedade, comportamento social, comportamento social positivo, comportamento de cuidado, entre outras, combinada com a ausência de uma definição operacional clara, dificulta a identificação precisa de quais comportamentos podem ser seguramente classificados como altruístas.

Do ponto de vista filosófico, o altruísmo por vezes é referido como *solidariedade* e *bondade* (Comte-Sponville, 1999). Visto de um prisma etológico, ele é indicado como sinônimo de *bondade*. De Waal (2007) em suas observações com primatas, descreve, sob o rótulo de bondade, comportamentos de ajuda, consolo, cooperação, partilha e retribuição.

Estudos psicológicos apontam que o altruísmo está circunscrito a uma subcategoria de *Comportamento Pró-Social*. Contudo, isso é pouco descritivo, tendo em vista a abrangência e variedade das definições de comportamento pró-social as quais inclusive, diferem de autor para autor. O Comportamento pró-social diz respeito a ações voluntárias que trazem consequências benéficas ao outro, no qual a motivação pode ser variada (Eisenberg, & Spinrad, 2014), incluindo comportamentos como ajudar, compartilhar, doar, cooperar e voluntariar-se (Martin-Raugh, Kell, & Motowidlo, 2016).

O altruísmo também tem sido investigado sob a designação de *Comportamento de Cuidado*. Lordelo e Carvalho (1989) destacam sua preferência por tal terminologia afirmando tratar-se de “um termo menos comprometido do ponto de vista teórico” (p. 3). Segundo os autores, o Comportamento de Cuidado descreve uma série de ações que mimetizam o comportamento adulto de cuidado e proteção. Assim, sob esta denominação, estão incluídas ações de consolo, conforto, empatia, partilha, ajuda, cooperação, ensino, entre outras.

A heterogeneidade de termos constitui assim uma dificuldade teórica de situar o altruísmo em um campo mais específico que apenas o do comportamento social. E mais que isso, um obstáculo para a descrição operacional do altruísmo em si, dificultando a

identificação de quais comportamentos podem assim ser classificados. Lordelo e Carvalho (1989) indicaram:

Situar esse problema na literatura, entretanto, não é uma tarefa fácil, especialmente pela diversidade de terminologias empregadas por pesquisadores de diferentes áreas e/ou afiliações teóricas diferentes. Comportamento pró-social, altruísmo, comportamento social positivo, comportamento maternal, etc, são apenas diferentes modos de designar o mesmo objeto, ou se referem a realidades independentes? Por exemplo, oferecer alimento, proporcionar conforto físico e apoio emocional, defender de perigos – estas ações devem ser chamadas comportamento pró-social, ou comportamento maternal, ou cooperação? Independentemente dos termos empregados, nem sempre é possível avaliar com segurança, a partir das informações oferecidas sobre o contexto de observação desses comportamentos e das definições deles apresentadas, se esses diferentes termos referem-se aos mesmos fenômenos, a subclasses de um fenômeno geral, ou a comportamentos heterogêneos do ponto de vista motivacional e situacional (p. 2).

A fim de ilustrar o que foi exposto até o presente momento e junto a isso fornecer um panorama acerca das definições existentes do termo “altruísmo”, foi realizada uma busca de materiais nas bases de dados: Periódicos CAPES e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Para seleção foram utilizados os seguintes critérios: (1) descritores: *altruísmo* e *comportamento altruísta*; (2) somente artigos. Da busca resultaram 1.071 artigos. Destes, foram selecionados por meio da leitura do resumo 44 que traziam aporte teórico para a tratativa teórica ou empírica do tema. Após a leitura dos 44, foram selecionados 13 artigos que traziam algum tipo de definição de altruísmo, conforme ilustra a tabela 1.

Tabela 1: Síntese de definições de altruísmo adotadas nos estudos identificados na revisão de literatura

ENFOQUE		DEFINIÇÃO
TRAÇO DE PERSONALIDADE		<b>Traço de personalidade</b> explicativo da conduta altruísta (Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981).
EMOÇÃO SOCIAL		O altruísmo é uma <b>emoção social</b> derivada da compaixão (Lencastre, 2010).
COMPORTAMENTO	COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL	Capacidade de considerar a si mesmo como um mero indivíduo, quando há o <b>exercício na prática</b> de levar em conta o interesse do outro (Nagel, 1970).
		Ato social anômalo de <b>conotação rara</b> , sendo ele atípico e extraordinário (Krueger et al., 2001).
COMPORTAMENTO	COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL CUSTOSO	Ato de fazer o bem voluntariamente (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2009).
		Caracteriza-se como um tipo de comportamento <b>solidário</b> que vai <b>além da tolerância ou condescendência</b> (Giner, 2010).  <b>Ações voluntárias</b> que trazem consequências benéficas ao outro, no qual a motivação pode ser variada, ), incluindo comportamentos como ajudar, compartilhar, doar, cooperar e voluntariar-se ( Eisenberg, & Spinrad, 2014; Martin-Raugh, Kell, & Motowidlo, 2016).
COMPORTAMENTO	COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL CUSTOSO	<b>Dedicação</b> em buscar o bem dos outros mesmo quando há nisso algum custo (Real Academia Espanhola , 2001).
		Capacidade do indivíduo se comportar contribuindo para o bem-estar de outros, <b>sem expectativa de recompensa</b> e ainda que haja para si algum custo (Krebs & Miller; 1985).
		Ação que pode compreender <b>ajudar ou doar</b> , que envolve <b>autossacrifício</b> e implica em recompensa externa ou interna, evidente ou não (Chou, 1996).
		Capacidade de, ainda que temporariamente, o indivíduo <b>sacrificar</b> seus interesses em benefício do outro (Falcone et al., 2008).
		Prestar <b>ajuda</b> ao outro mesmo quando há um <b>custo</b> pessoal envolvido (Sober & Wilson 1999).
COMPORTAMENTO	COMPORTAMENTO MORAL	Trata-se de uma conduta pró-social ou <b>ações pró-sociais custosas</b> , realizadas voluntariamente e cuja <b>motivação primária</b> é beneficiar os outros (Moñivas, 1996).
		É um <b>comportamento moral e operante</b> que manifesta-se por meio de ações pró-sociais e que envolve variadas condutas em direção ao outro (Schlinger, 1995).

As concepções listadas divergem entre si, sobretudo no que diz respeito às variáveis envolvidas e determinantes do fenômeno altruísta. Variáveis tais como: motivação, empatia, percepção do outro, origem genética e personalidade (Eisenberg, & Spinrad, 2014). As divergências encontradas refletem as diversas epistemologias empregadas pelos autores de cada estudo para a explicação do altruísmo. A seguir, serão descritas as definições encontradas nos estudos incluídos na presente revisão de literatura, destacando que são oriundas de diferentes abordagens psicológicas.

Na perspectiva de Rushton (1981), o altruísmo é traço de personalidade. Lencastre (2010), contudo, o define como uma emoção social derivada da compaixão. Outros autores (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2009; Batson, 2003; Chou, 1996; Falcone et.al, 2008; Giner, 2010; Krebs & Miller, 1985; Krueger et al., 2001; Nagel, 1970; Real Academia Espanhola, 2001, Schlinger, 1995; Sober & Wilson, 1999) consideram o altruísmo um comportamento. E, como comportamento, este pode ainda se subdividir de acordo com a ênfase proposta pelo autor. Krueger et al. (2001), por exemplo, consideram que o altruísmo é um comportamento raro. Outros consideram tratar-se de um comportamento pró-social (Chou, 1996; Falcone et al., 2008; Giner, 2010; Krebs & Miller, 1985; Moñivas, 1996; Nagel, 1970; Real Academia Espanhola, 2001; Rodrigues et al., 2009; Schlinger, 1995; Sober & Wilson, 1999). Dentre estes que o definem como um comportamento pró-social, alguns (Chou, 1996; Falcone et al., 2008; Krebs & Miller, 1985; Moñivas, 1996; Sober & Wilson, 1999) destacam a existência de custos para o autor da ação. Dentre aqueles que consideram o altruísmo um comportamento, Schlinger (1995) classifica-o como comportamento moral e pró-social, tratando-se assim de um comportamento operante. Ou seja, um comportamento que opera sobre o meio, produzindo consequências neste e modificando-o, de forma que tais consequências retroagem sobre o organismo que o emitiu, influenciando sua probabilidade de ocorrência futura (Moreira & Medeiros, 2007; Skinner 1979/2000).

O cenário até aqui descrito aponta para inúmeras tentativas de conceituação do termo, tornando-se necessário esclarecer como o altruísmo será compreendido no contexto dessa pesquisa. Pressupondo que há uma relação entre o organismo e ambiente, e que os diversos comportamentos humanos são moldados de acordo com o contexto no qual ocorrem, o altruísmo será compreendido como um comportamento de natureza moral, o qual pode ser aprendido (Schlinger, 1995).

## 1.2 Quanto às formas de manifestação e funcionalidade do comportamento altruísta

Um dado comportamento pode expressar-se de diferentes maneiras, a isto denomina-se topografia (Dias, 2016). Comportamentos de uma mesma topografia podem exercer uma mesma função, que no caso do presente estudo, remete ao olhar para o outro em sofrimento ou demandando ajuda, identificar e acolher as necessidades do mesmo, procurando contribuir para a cessação do mal estar alheio.

No que diz respeito ao altruísmo, sabe-se que este pode se expressar de diferentes formas, tais como ajuda, partilha, cooperação, cuidado com o outro, consolo verbal, escuta profunda, solidariedade, conforto ao que está em angústia, provimento de informações úteis (Escobar, 2010; Schlinger, 1995; Warneken & Tomasello, 2009). Neste estudo, serão contempladas 3 topografias<sup>1</sup> de comportamento altruísta: 1) Cooperação; 2) Partilha; 3) Consolo. As quais serão interpretadas como tendo a função de fazer cessar ou reduzir a tensão ou mal-estar alheio.

O comportamento cooperativo tem sido apontado como capaz de promover oportunidades de descobertas mútuas que favorecem um aprendizado e o desenvolvimento de competências sociais (Arezes & Colaço, 2014). Ao trabalhar cooperativamente, crianças podem resolver problemas que estão além de suas capacidades individuais, tendo em vista que neste processo passam a conhecer diferentes estratégias para a resolução de um mesmo problema (Palmieri, 2015; Arezes & Colaço, 2014). A cooperação também contribui para o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo da criança, uma vez que demanda a mudança de foco de si mesma para o outro, tornando possível o alcance de um mesmo objetivo (Palmieri, 2015).

Em relação a comportamentos de partilha e doação, costumeiramente estes são utilizados como sinônimos. Há também variações no uso do termo partilhar e compartilhar; contudo, ambos expressam o mesmo significado. Sob o rótulo de partilha, estão ações que denotam a doação e/ou divisão de bens, as quais podem ocorrer nas formas total ou parcial (Olivar, 1995). Para este estudo, considerou-se a partilha como provisões de natureza alimentar. A aquisição, distribuição e consumo de alimentos têm sido apontadas como intimamente ligadas à cooperação e à moral dentro e entre famílias em toda a história humana (De Backer, Fisher, Poels & Ponnet, 2015). Contextos de partilha podem favorecer o

---

<sup>1</sup> É interessante notar que a escolha dos autores para explanação das topografias abordadas neste trabalho não está orientada para uma abordagem específica, e isto se justifica pela dificuldade de encontrar tais termos operacionalizados na literatura.

exercício da igualdade e justiça, contribuindo assim para a evolução do sistema moral. No treino destinado à aquisição do comportamento pró-social de crianças e adolescentes, a partilha tem sido apontada como elemento fundamental capaz de moldar a personalidade altruísta (De Backer et al., 2015). Além disso, a capacidade de partilhar, ajudar, entre outras, tem sido apontada como exemplo de aptidão social (Bras & Reis, 2012).

Em relação ao comportamento de consolo, ele é descrito como qualquer ação verbal ou física destinada a outrem com a finalidade de reduzir sua aflição (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012; De Waal, 2007). O comportamento de consolo pode ser interpretado como um elemento importante para a manutenção das relações humanas, uma vez que exige que um indivíduo regule seu comportamento com base no estado comportamental do outro (Lordelo & Carvalho, 1989). Além disso, comportamentos de consolo são importantes para o desenvolvimento socioafetivo do indivíduo na medida em que representam oportunidades para o exercício das habilidades sociais e maior autonomia (Carvalho, 2000; Lordelo & Carvalho, 1989).

Face ao considerável conjunto de definições de altruísmo encontrados e também a imprecisão operacional que permita indicar comportamentos que podem ser classificados como altruístas, com base em Schlinger (1995) e Sober e Wilson (1999) foi construída a seguinte definição de altruísmo para embasar este estudo: trata-se de uma subclasse de comportamento moral, que inclui ações nas quais um indivíduo mobiliza-se para prestar algum tipo de auxílio a outro ou a outros, com a finalidade de fazer cessar ou reduzir sua tensão, angústia ou mal-estar – esta é sua função. Tais ações podem se manifestar de diferentes formas – esta é então sua topografia. Assim, podem ser considerados como altruístas comportamentos como: cooperação, partilha, consolo, entre outros.

### **1.3 Empatia e Altruísmo**

A empatia tem sido apontada como “[...] imprescindível para a existência do comportamento moral, podendo ser considerada a base para a existência do mesmo” (Rocha, 2010, p. 70). Lencastre (2010) a define como uma habilidade que envolve aspectos cognitivos (identificar e compreender a dor alheia) e afetivos (experimentar emoções relativas ao desconforto vivenciado pelo outro), permitindo ao indivíduo a sensibilidade necessária para que este se comporte de maneira altruísta. Rocha (2010) destaca não se tratar apenas de um comportamento, e sim uma classe de respostas destinadas à manutenção das relações entre indivíduos. Portanto, a empatia pode ser considerada o elo inicial para o desenvolvimento do

comportamento altruísta (Hoffman et al., 2010; Rocha, 2010), subsidiando assim outros comportamentos que visam ao bem-estar alheio.

Em termos biológicos, a angústia e a aflição de outros, incluindo as circunstâncias em que tais expressões emocionais ocorrem, evocam suaves respostas musculares e glandulares em quem as observa. Este conjunto de respostas recebe o nome de aflição empática, e é explicado pela descoberta dos neurônios-espelho, os quais se ativam por meio da observação do outro (Rizzolatti, Fadiga, Gallese, & Fogassi, 1996; Snyder & Lopez, 2009).

Consequentemente, há a possibilidade da criança sensibilizada pelo estado alheio, se mobilizar a fim de aliviá-lo e assim aprender que aquilo que torna alivia os outros ou os torna felizes é o mesmo que pode vir a fazê-la alegre ou a lhe proporcionar algum alívio (Koller & Bernardes 1997; Schlinger, 1995).

#### **1.4 O contexto e a educação moral**

Gomide (2010) indica que em tempos atuais há uma fragilidade moral a qual a sociedade está exposta de forma geral, e salienta que investir esforços na promoção de comportamentos morais pode ser um caminho frutífero para a preservação da cultura:

O comportamento moral, as virtudes, os valores, a ética, enfim, este conjunto de atitudes que fazem com que o ser humano se comporte para o bem dos outros e de sua cultura pode ser entendido como uma das mais importantes alternativas à disposição da sociedade capaz de recolocar a espécie humana em um caminho onde a preservação da cultura e das gerações futuras sejam obtidas (p.17).

A moral pode ser definida como um conjunto de regras, princípios e valores que devem nortear a conduta do indivíduo, sua origem está ligada às virtudes e a obrigação do indivíduo disciplinar o seu comportamento. Filósofos como Platão, Aristóteles, Epicuro salientavam desde os tempos mais antigos que nenhuma comunidade humana poderia sobreviver sem o mínimo de regras ou padrões de comportamento, ou seja, sem um código de condutas. De forma que a cultura na qual o ser humano está inserido é responsável pela construção de um código normativo que determina o que é socialmente aceitável (Pequeno, 2001).

A “boa conduta” também pode ser determinada pela educação, pois à medida que as crianças crescem, suas interações se expandem em número e complexidade, originando novos tipos de relações (Schlinger, 1995), assim, o processo educativo fornece as regras e

ensinamentos capazes de orientar os julgamentos, decisões e comportamentos dos indivíduos ao longo de toda vida (Pequeno, 2001).

Os ambientes dos quais a criança participa desempenham papel fundamental em seu desenvolvimento, aprendizagem, e conquista de novos padrões de interação. Os contextos familiar e escolar se destacam como ambientes que compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do ser humano enquanto cidadão (Rego, 2003). Ou seja, é por meio das interações que ocorrem nestes espaços que a criança tem oportunidade de ampliar todo o conjunto de saberes culturalmente disponível (Dessen & Polônia, 2007). Assim, torna-se fundamental refletir sobre o papel dos adultos de referência da criança enquanto promotores e mantenedores da aquisição de comportamentos morais, entre eles, o altruísmo.

A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados presentes na sociedade (Kreppner, 2000). As práticas familiares influenciam de forma significativa o comportamento de todos os indivíduos que fazem parte deste contexto (Carvalho, 2000; Weber, Stasiack & Brandenburg, 2003). As crianças aprendem formas de construir suas relações sociais por meio da convivência familiar. Nesse sentido, a família se configura como matriz da aprendizagem humana:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família) (Dessen e Polônia, 2007, p. 22).

Contudo, Gomide (2010) aponta que o abandono dos princípios morais na educação familiar tem sido considerado a causa dos descaminhos e desvios que a humanidade tem enfrentado. A retomada de princípios morais no seio familiar que resultem em práticas educativas de valor pode, assim, influenciar positivamente o desenvolvimento de crianças e adolescentes, preparando-os para viver em sociedade de forma justa e solidária (Szymanski, 2004). Isso, entretanto, requer que os agentes familiares socializadores assumam papel incitador, encorajando as crianças a tomarem o lugar do outro e sentirem empatia por eles (Gomide, 2010). Afinal, “É na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e com eles aprende o modo humano de existir” (Szymanski, 2004, p. 7).

A família, contudo, não atua isoladamente. Há uma intersecção entre escola e família havendo uma divisão no que diz respeito à tarefa educativa (Carvalho, 2004; Silveira & Wagner, 2009). A escola, por ser o local onde a criança passa a maior do seu tempo, assume um papel importante em seu desenvolvimento e socialização (Poletto & Koller, 2008). Esse espaço formativo é rico em oportunidades para o exercício da moral, pois, neste contexto, são vivenciadas diversas situações envolvendo pares, grupos, relações de amizade, competição, rivalidade, aprendizagem, entre outras (Dessen & Polônia, 2007; Poletto & Koller, 2008).

A educação moral é uma preocupação ética oficial da Educação, cabendo à escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), empenhar-se na formação moral de seus alunos. Os comportamentos morais configuram-se assim como práticas desejáveis. A própria Constituição da República, promulgada em 1988, aponta para esta direção, ao prever como objetivo fundamental, no artigo 3º, inciso I, “construir uma sociedade livre, justa e solidária”. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2005), a escola se configura como espaço formativo onde a criança aprende sobre condutas que devem vincular-se à prática social. Além disso, o ambiente escolar tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2005).

A moralidade tem sido apontada, inclusivamente como tema transversal na educação, o que torna possível que qualquer profissional desse meio se aproprie do assunto, pois a moralidade permeia todo currículo e diz respeito a todas as atividades humanas (Brasil, 2005).

### **1.5 Processos de ensino e aprendizagem**

O comportamento é um processo complexo que abarca a relação entre organismo e ambiente em que um dado organismo atua sobre o ambiente modificando-o e sendo modificado por ele (Skinner, 1979/2000). A história de aprendizagem de um indivíduo é composta por inúmeras vivências, que podem propiciar extensas classes de comportamentos que assumem diferentes topografias.

Skinner (1979/2000) salienta que o termo aprendizagem, em um sentido tradicional, refere-se à predisposição de respostas (comportamentos) a uma situação. Muitos são os processos a depender da abordagem, sob os quais se pode discutir o processo de aprendizagem. Serão abordados brevemente dois processos no que diz respeito à aquisição do comportamento altruísta: Aprendizagem por Instrução e Aprendizagem Observacional (Modelação) (Skinner, 1979/2000; Bandura 1979).

Aprendizagem por Instrução refere-se a respostas verbais que especificam contingências, como instruções, conselhos, ordens, etc. Designa-se então o comportamento controlado por tais instruções, como comportamento controlado por regras (Matos, 1991). É comum observar instituições educativas frequentemente se utilizando da instrução para os mais diversos fins. Skinner (1979/2000) chamou de *instrução* um dos muitos efeitos que um orador tem sobre o ouvinte. Uma instrução pode também assumir um caráter autoinstrutivo. Isso ocorre quando, tendo sido uma vez emitida, ela esta passa a integrar um conjunto de instruções que formam um amplo repertório comportamental, do qual o indivíduo irá lançar mão em ocasiões futuras específicas (Skinner, 1979). Em síntese, pode-se dizer que o uso de instruções que especificam contingências sob as quais um dado indivíduo deve comportar-se de maneira altruísta torna-se útil na aquisição e manutenção do comportamento altruísta ao longo do tempo.

Outra forma de aquisição de novos padrões comportamentais é a Aprendizagem Observacional, também denominada como modelação. Grande parte da aprendizagem infantil e adulta ocorre por meio da observação de um modelo (Goyos, Piccolo, Porto & Lazarin, 2006). Este tipo de aprendizagem diz respeito à habilidade de adquirir novos comportamentos como resultado da observação do comportamento de um modelo (Goyos et al., 2006). Um estudo clássico da psicologia, realizado na década de sessenta (Bandura, Ross & Ross, 1961), averiguou como crianças se comportavam após terem presenciado um adulto agredindo um boneco inflável de plástico (João-Bobo). As crianças que haviam presenciado a agressão do adulto no/ao boneco apresentaram comportamentos agressivos, tais como socos, chutes, entre outros. Já as crianças que não haviam testemunhado o adulto agredindo o boneco não emitiram comportamentos agressivos em relação a ele. É importante salientar, contudo, que a modelação não se reduz a um mero processo de imitação. O observador é capaz de aprender observando e produzir novas versões do comportamento que vão além do que viu ou ouviu, adaptando-o a diferentes situações (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008).

As crianças, durante o curso de seu desenvolvimento social, têm acesso a inúmeros modelos provenientes de múltiplos contextos. Assim, uma criança tenderá a imitar o comportamento daquele indivíduo que tenha valência afetiva para ela. Ou seja, embora a criança esteja exposta a uma variedade de pessoas, algumas em especial passam a adquirir o papel de modelos para com ela. Dada a estreita relação afetiva da criança com os pais e com os professores, é frequente que estes se tornem modelos nos quais ela irá basear sua conduta (Bandura, 1979). Se professores ou pais pretendem desenvolver comportamentos altruístas na criança, seu agir precisa envolver esta classe de comportamentos.

Os processos de Aprendizagem por Instrução e Aprendizagem Observacional (Skinner 1979/2000; Bandura, 1979;) podem ser aplicados efetivamente na aquisição e manutenção de uma classe específica de comportamentos operantes, o altruísmo. Contudo, a totalidade do que discutimos até o presente momento é vazia e infrutífera se não considerarmos os agentes responsáveis pela criança como elementos-chave preciosos na formação moral da criança, quer seja em ambiente formal ou informal, por meio da organização de contingências de reforço efetivas, ou como modelo moral a ser seguido. Dessa forma, a intervenção da família e dos educadores enquanto facilitadores da aprendizagem tende a fornecer meios para que as crianças desenvolvam sua capacidade intelectual, afetiva, psíquica e moral (Rodrigues, 2001).

No presente estudo, é proposta a investigação do comportamento moral infantil, mais especificamente o comportamento altruísta, e, para tanto, será descrito um procedimento empírico que tem por finalidade verificar como as crianças respondem a situações-problema hipotéticas que fornecem oportunidade para a emissão de comportamentos altruístas. Cabe ressaltar que o que será avaliado será o comportamento verbal<sup>2</sup> das crianças em resposta a situações específicas.

Uma criança, desde muito pequena, aprende os nomes dos objetos, das pessoas e dos eventos. Em pouco tempo, não só domina um repertório vasto, como também produz construções verbais novas, ou seja, que não foram diretamente treinadas. Ela pode nomear objetos novos ou propriedades desses objetos, combinando unidades já aprendidas (Barros, 2003, p. 74).

Assim que, pelo fato de o estudo aferir o relato das crianças e não a observação direta de seus comportamentos, as repostas obtidas podem nem sempre expressar a realidade de suas ações na prática. Os níveis de desejabilidade social que exercem forte influência sobre toda a história de aprendizagem de um dado indivíduo, podem ocasionar respostas em desacordo com a realidade (Soares, Silveira, Martins, Gomide, Lopes & Ronzani, 2011).

Os dados obtidos refletirão relatos verbais, os quais provavelmente remetem ao aprendizado das crianças com suas figuras de referência, a saber, pais e educadores. Para aumentar a consistência dos dados fornecidos pelas crianças, foi questionada a percepção dos pais e educadores sobre o que eles acreditavam que deveria ser feito e como supunham que a criança teria respondido a situações-problema hipotéticas que traziam oportunidade para a emissão de comportamentos altruístas.

---

<sup>2</sup>O comportamento verbal segue os mesmos princípios dos demais repertórios operantes quanto à sua aquisição, manutenção e extinção (Barros, 2003).

## **2 Objetivos**

### **2.1 Objetivo geral**

Investigar o relato verbal de crianças com idade de dois a cinco anos diante de situações que possibilitam a emissão de comportamentos altruístas.

### **2.2 Objetivos específicos**

Verificar o relato verbal do posicionamento de crianças diante de situações que podem evocar respostas altruístas.

Investigar o que pais e professores indicam que deveria ser feito em situações-problema que trazem a oportunidade para a emissão de comportamentos altruístas.

Listar a percepção dos pais e professores quanto à forma de responder (altruísta ou não) que supõem ter sido adotada por seus respectivos filhos e alunos em situações-problema que servem como ocasião para a emissão de comportamentos altruístas.

### 3 Método

#### 3.1 Caracterização da Pesquisa

A metodologia corresponde a um estudo de abordagem mista do tipo transversal que assume caráter descritivo e exploratório.

#### 3.2 Participantes

Participaram da pesquisa 37 crianças com idade entre dois a cinco anos, seus respectivos professores regentes de turma e um de seus pais ou responsáveis. As crianças eram provenientes de três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI'S) localizados na região metropolitana de uma capital da região sul do Brasil. Foram incluídas no estudo as instituições cujos diretores, após informação sobre a pesquisa, autorizaram sua realização por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Diretores (ver apêndice A).

#### 3.3 Instrumentos

**\*\*Situações-problema infantis** - “*O que eu faria se...*” (ver Apêndice D): Foi elaborada pela pesquisadora uma sequência de três breves narrativas ficcionais ilustradas, nas quais há a exposição de personagens vivenciando situações que oferecem oportunidades para a emissão de comportamentos altruístas. Cada historieta envolve diferentes classes comportamentais sinalizadoras de altruísmo, tais como cooperação, partilha e consolo. Tais comportamentos têm sido apontados na literatura como importantes para o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo da criança (Bras & Reis, 2012; Cortez, 1996; Fernandes, 1997; Orlick, 1989; Palmieri, 2015). Carvalho, 2000; De Backer et al., 2015; Lordelo & Carvalho, 1989).

Individualmente, cada criança ouve o relato da pesquisadora e é questionada sobre o que faria em tal situação. A aplicação completa do instrumento demora em média 5 minutos por criança. As respostas das crianças são registradas e gravadas por meio de vídeo. As respostas obtidas podem ser classificadas como: **respostas altruístas** – que indicam que a criança se mobiliza a fim de aliviar o sofrimento, angústia ou tensão alheia. Nomeadamente, nas situações-problema: 1) Cooperação - a criança afirma se utilizaria de algum tipo de recurso físico a fim de auxiliar um colega; 2) Partilha – a criança evidencia que dividiria

**alguma quantidade específica** do recurso que possui; 3) **Consolo** – a criança indica que teria alguma iniciativa em direção à outra criança **a fim de aliviar o seu sofrimento; respostas altruístas não correspondentes à classe** – que indicam que a criança adotaria um comportamento altruísta, contudo, não coerente com a situação-problema. Como quando a criança, em face de uma situação que requer a divisão de recursos (rosquinhas), diz que auxiliaria o colega a pegar a bola que ficou presa na árvore; **respostas descontextualizadas ou que indicam que a criança não sabe o que fazer** – a criança fornece respostas que não fazem sentido algum, ou ainda, diz que não sabe o que fazer diante da situação-problema abordada; **respostas não altruístas** – a criança evidencia que adotaria comportamentos não altruístas. As respostas das crianças, de acordo com a classificação proposta, receberam diferentes pontuações, conforme mostra a tabela 2.

**Tabela 2:** Pontuações atribuídas às respostas fornecidas pela criança diante das situações-problema apresentadas

<b>Categoria</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplo</b>
Resposta altruísta correspondente à situação	<b>4</b>	<b>Cooperação</b> - A criança responde que iria se utilizar de algum tipo de recurso físico para auxiliar o amigo, ou ainda, ela mesma faria algo, visando um fim comum a ambos.	"Eu falasse: 'amigo, vamos pegar a bola juntos. Se você fazer isso você vai poder pegar a bola e a gente vai jogar.'"(SIC)
		<b>Partilha</b> - A criança diz que dividiria alguma quantidade específica do recurso que possui a fim de saciar a fome do outro.	"Eu dava um pouco para ele, porque é isso que um amigo faz". (SIC)
		<b>Consolo</b> - A criança responde que teria alguma iniciativa em direção a outra criança a fim de aliviar o seu sofrimento.	"Eu ia pegar a mão dela e jogar com ela." (SIC)
Resposta altruísta não correspondente à situação	<b>3</b>	A criança fornece uma resposta altruísta, contudo, não correspondente a situação-problema em questão.	Como quando na situação de Cooperação, afirma que daria uma rosquinha ao colega com dificuldades de retirar a bola da árvore.
Resposta descontextualizada ou de "não sei"	<b>2</b>	A criança responde que não saberia o que fazer face a uma determinada historieta, ou dá qualquer outra resposta descontextualizada.	"Eu não sei." (SIC)
Respostas não altruístas	<b>1</b>	Em qualquer das categorias, a criança expressa comportamentos visando o próprio benefício, desconsiderando as necessidades do outro.	"Eu não faria nada, ué!" (SIC)

**\*\*Protocolo de registro de respostas altruístas para pais:** Compreende dados demográficos dos pais, como sexo, idade, parentesco com a criança e grau de instrução. As mesmas 3 historietas envolvendo diferentes classes comportamentais sinalizadoras de altruísmo (cooperação, partilha e consolo) são mostradas a cada pai, em contato individual. O pai deve responder: 1) O que acha que deveria ser feito em cada situação; 2) O que supõe que seus filhos fariam em cada uma das três situações. As respostas são registradas por meio de gravação e vídeo para posterior transcrição. As respostas fornecidas pelos pais em cada situação-problema receberam as mesmas pontuações descritas na tabela 2. Ao final, os pais responderam à seguinte pergunta: Como você entende seu papel na educação moral de seus filhos?

**\*\*Protocolo de registro de respostas altruístas para professores:** Compreende dados demográficos dos professores, como sexo, idade, formação e tempo de magistério. As 3 historietas envolvendo diferentes classes comportamentais sinalizadoras de altruísmo (cooperação, partilha e consolo) são mostradas a cada professor, em contato individual. O professor deve responder 1) O que acha que deveria ser feito em cada situação; 2) O que supõe que cada um de seus alunos faria em cada uma das três situações. As respostas são registradas por meio de gravação e vídeo para posterior transcrição. As respostas fornecidas pelos professores em cada situação-problema receberam as mesmas pontuações descritas na tabela 2. Ao final, os professores responderam à seguinte pergunta: Como você entende seu papel na educação moral de seus alunos?

### **3.4 Procedimentos**

A pesquisadora, após entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação e obter autorização dela e do Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos, selecionou Núcleos Regionais de Educação que possuísem ao menos 03 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI'S) nele circunscritos. Realizou então o sorteio dos núcleos regionais, sendo eleito como alvo o Núcleo Regional de Educação CIC. Deste foram sorteados 03 CMEI'S para a aplicação da pesquisa.

Após o aceite por parte da direção das instituições, os professores foram informados sobre o estudo e convidados a autorizar a realização da pesquisa com suas turmas. Os professores que aceitaram participar assinaram o TCLE versão professores (ver Apêndice B). Em seguida, a pesquisadora enviou O TCLE aos pais das crianças da turma do professor que

aceitou participar da pesquisa, informando sobre o estudo. Os pais que concordaram com a sua participação e a participação de seus filhos na pesquisa assinaram o TCLE destinado aos pais ou responsáveis (ver Apêndice C).

Da aplicação dos instrumentos de pesquisa:

1. A pesquisadora contou com a ajuda de um auxiliar de pesquisa, e, em horário previamente agendado com a escola e com os professores, ele compareceu à instituição para a realização das entrevistas com as crianças, seus respectivos pais/responsáveis e professores. As entrevistas foram realizadas inicialmente com as crianças e então procedeu-se à etapa de entrevista de pais e professores.

2. Aplicação do instrumento “O que eu faria se...”: Conforme acordado com a professora, em dia e horário previamente definidos, iniciaram-se as entrevistas individuais infantis. Uma criança por vez era retirada da sala e conduzida a um espaço tranquilo e silencioso disponibilizado pela escola, e que dispunha de uma mesa e duas cadeiras. A pesquisadora narrava então a cada criança as três historietas (ver apêndice D). Ao final de cada historieta, a pesquisadora mostrava à criança uma ilustração representando cenas da historieta narrada e solicitava que ela dissesse o que faria na situação em questão. No momento em que a criança sentava na cadeira e sinalizava que estava acomodada e pronta para iniciar a atividade, era iniciada a filmagem. Cada entrevista durou em média cinco minutos. Após responderem à entrevista, as crianças eram levadas pelo auxiliar de pesquisa a outro ambiente com uma outra professora da mesma turma. Esta última etapa teve por objetivo evitar que uma criança entrevistada contasse a outras crianças sobre a entrevista, evitando assim a contaminação dos dados.

Das entrevistas individuais com os pais:

3. A pesquisadora agendou com os responsáveis pelas crianças o dia, horário e local das entrevistas. Com exceção de uma entrevista realizada em ambiente residencial, todas as demais foram realizadas no ambiente escolar, predominantemente no horário de entrada ou saída das crianças. Durante as entrevistas, foram apresentadas aos pais a sequência de 3 historietas anteriormente utilizadas com as crianças. Em seguida, estes foram solicitados a responder o que deveria ser feito e o que acreditavam que seus filhos fariam em cada uma das

três situações. As entrevistas com os pais foram gravadas e posteriormente transcritas e categorizadas.

Das entrevistas com os professores:

4. As entrevistas com os professores ocorreram em horário previamente agendado com eles e nas dependências dos CMEI'S em questão. Durante as entrevistas, foram apresentadas aos professores a sequência de 3 historietas anteriormente apresentadas às crianças, e em seguida estes foram solicitados a responder o que deveria ser feito e o que acreditavam que seus alunos fariam em tais situações. Em um mesmo dia, o professor respondia em relação a todos os alunos e cada entrevista durou em média 20 minutos com cada professor.

#### **4. Análise dos dados**

As filmagens das entrevistas com as crianças foram transcritas e, a partir das respostas fornecidas, foram criadas categorias operacionais das respostas verbais obtidas. Após a submissão de tais categorias a três juízes independentes, atingido o índice de concordância que variou entre 80% e 94%, as categorias passaram a compor o crivo de classificação das respostas utilizado para todas as respostas das crianças participantes da pesquisa (ver Apêndice E e F). O mesmo procedimento foi adotado em relação às respostas dadas por pais e professores. A aplicação do instrumento com pais e professores foi gravada apenas em áudio e forneceu elementos suficientes para a transcrição, descrição operacional das categorias, avaliação independente de três juízes e posterior cálculo de fidedignidade. Após haver um índice de concordância que variou entre 83% e 100%, o crivo de classificação foi aplicado às demais respostas de pais e professores.

A fim de viabilizar uma comparação numérica entre as respostas fornecidas, elaborou-se um quadro de pontuações (tabela 3), as quais foram aplicadas às respostas de crianças, professores e pais em cada situação-problema.

**Tabela 3:** Pontuação atribuída às respostas dos participantes

<b>Categoria</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Descrição</b>
Resposta altruísta correspondente à situação	<b>4</b>	<b>Cooperação</b> – Resposta que indica uma ação direcionada ao próximo a fim de lhe prestar auxílio para alcançar a bola. Exemplo: “Ele deveria ajudar a pegar a bola para brincarem juntos”. (sic)
		<b>Partilha</b> – Resposta que indica uma ação de divisão de alguma quantidade do alimento a fim de saciar a fome do outro. Exemplo: “Tinha que dividir né!?” (sic)
		<b>Consolo</b> – Resposta que indica alguma iniciativa em direção à outra criança a fim de aliviar o seu sofrimento. Exemplo: “Deveria abraçar o outro”. (sic)
Resposta altruísta não correspondente à situação	<b>3</b>	Resposta altruísta, contudo, não correspondente à situação-problema em questão. Como quando na situação de Cooperação a criança indica que dividiria suas rosquinhas com o personagem que tenta pegar a bola.
Resposta descontextualizada ou de “não sei”	<b>2</b>	Resposta que indica ações diversas que não fazem sentido com as situações-problema ou indicam um desconhecimento acerca do que deve ser feito. Como quando a criança responde em qualquer uma das historietas, “tem queijo na minha casa”, “minha mãe disse para eu não comer o batom dela” (sic), entre outras.
Respostas não altruístas	<b>1</b>	Resposta que expressa comportamentos visando o próprio benefício, desconsiderando as necessidades do outro. Exemplo: “Deveria ficar na dele”. (sic)

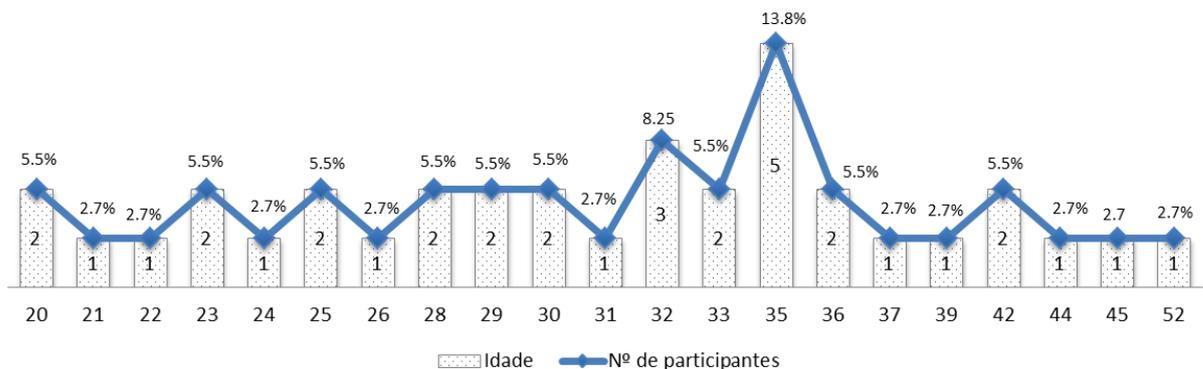
Para análise dos dados obtidos, utilizou-se uma análise descritiva e exploratória por meio da qual os dados foram descritos em termos de frequência. Também foram realizadas múltiplas comparações entre as respostas fornecidas por crianças e pais e por crianças e professores. A fim de comparar se havia diferença estatisticamente significativa no que se refere à média de idade das crianças em cada uma das situações-problema, realizou-se o teste de comparação de médias não paramétricas - Fischer (LSD) e, para análise de correlação, foi utilizado o cálculo de coeficiente de correlação de postos de Spearman. Para tanto foram utilizados os softwares: R (Development Core Team 2016) e SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.20.

## 5 Resultados

### Caracterização da amostra

Das 37 crianças participantes do estudo, 54% (n=20) eram do gênero feminino e 46% (n=17) do gênero masculino. A faixa etária das crianças variou entre 2 e 5 anos, das quais duas crianças com 2 anos (5.4%), treze crianças com 3 anos (35.1%), dezesseis crianças com 4 anos (43.2%) e 6 crianças com cinco anos de idade (16.2%). A média de idade foi 3,70 (D.P. 0,812).

Em relação aos responsáveis pela criança, dos 36 participantes, um deles teve dois filhos incluídos no estudo. Houve maior concentração de entrevistas realizadas com mães (72.5%) se comparado a pais (27.5%). A faixa etária dos pais variou de 20 a 52 anos, sendo a idade média deles de 31,51 anos (D.P. 7,611). Observou-se haver um maior percentual de pais (13.8%) com 35 anos de idade, conforme mostra a figura 1.



**Figura 1:** Distribuição de responsáveis de acordo com a faixa etária.

A escolaridade apresentada pelos pais variou de ensino fundamental incompleto a ensino superior completo. Sendo que 19.25% (n=7) dos pais possuíam ensino fundamental incompleto, outros 19.25% (n=7) ensino médio incompleto, 41.2% (n=15) ensino médio completo, 2.7% (n=1) ensino superior incompleto e 16.5% (n=6) ensino superior completo.

O estado civil dos responsáveis foi de 19.25% (n=6) solteiros, 2.75% (n=1) união estável; 74.25% (n=27) casados e 5.5% (n=2) divorciados. Verificou-se assim predomínio de famílias compostas por pais casados (74.25%). A frequência de distribuição das profissões foi: 11.1% (n=4) Doméstica; 8.3% (n=3) Professor de educação infantil; 8.3% (n=3)

Costureira; 5.5% (n=2) Motorista; 5.5% (n=2) Manicure; 5.5% (n=2) Auxiliar de produção. As demais profissões se distribuem em igual frequência (n=1), sendo: Caldeireiro Montador, Auxiliar de logística, Cuidador de Idosos, Microempreendedor, Montador agrícola, Gráfico, Vendedora, Auxiliar de almoxarifado, Auxiliar de limpeza, Pedreiro, Bancária, Estudante, Auditora de Supermercado, Dona de casa, Mecânico, Salgadeira, Cabeleireira, Operadora de caixa, Técnico administrativo e Eletricista.

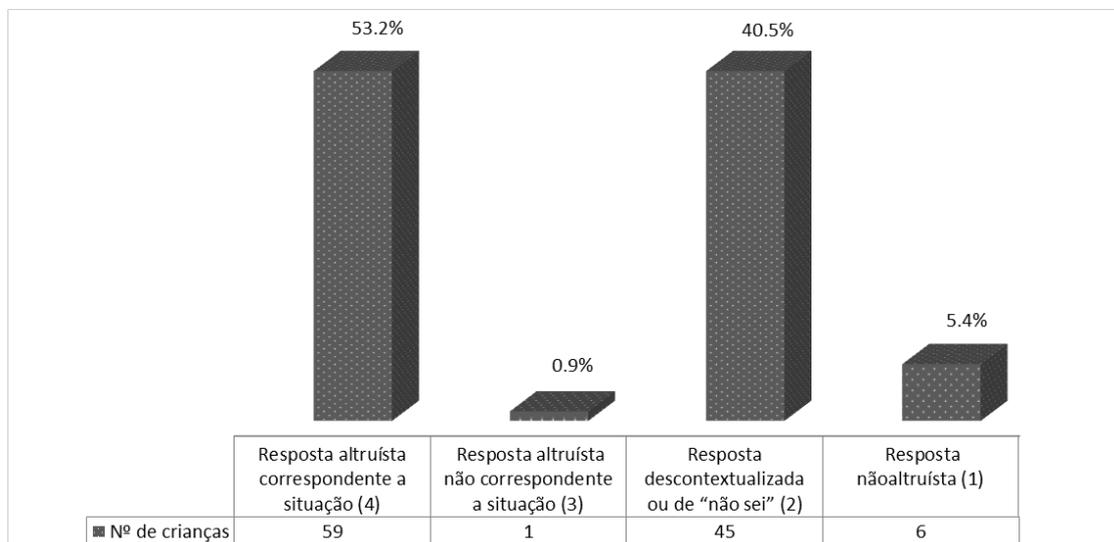
A tabela 4 permite visualizar os dados demográficos dos três professores que participaram do estudo, tais como formação, tempo de magistério e idade, bem como a faixa etária de cada um deles.

**Tabela 4:** Dados demográficos dos professores

PROFESSOR	IDADE (ANOS)	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO
1	46	Ens. Médio completo	28 anos
2	44	Magistério	12 anos
3	33	Magistério	15 anos

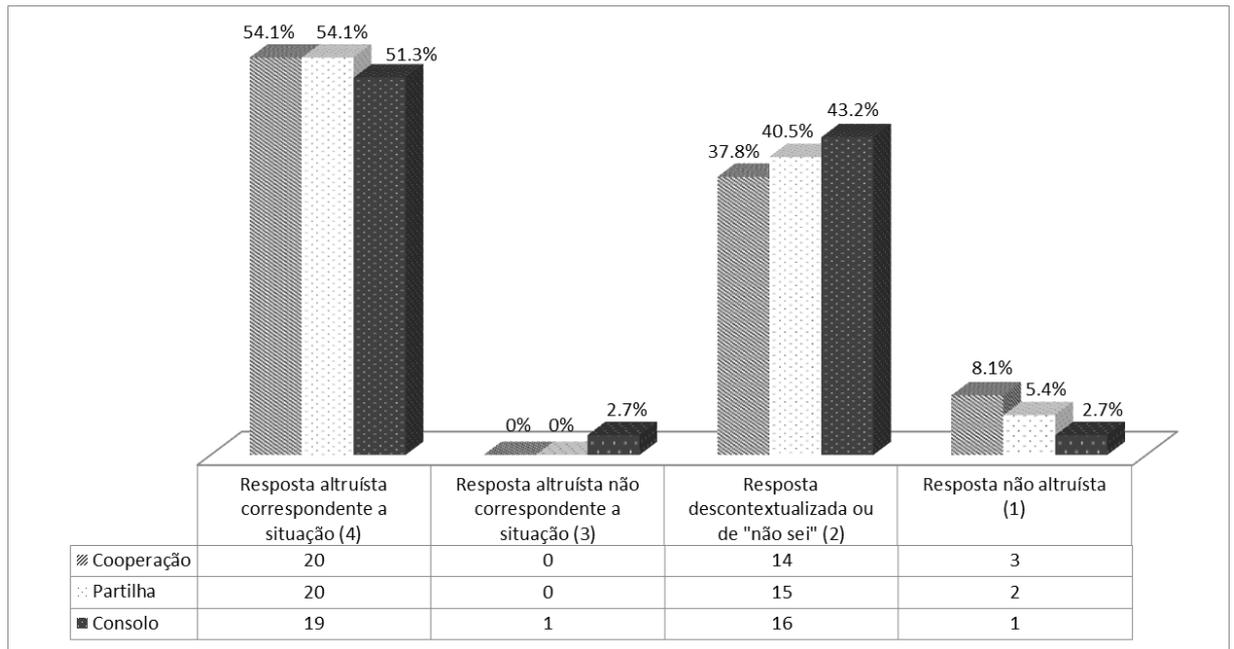
### Das respostas infantis

Ao se deparar com as três situações-problema apresentadas (*Partilha, Cooperação e Consolo*), mais da metade das crianças (53.2%) relatou que se comportaria de maneira altruísta correspondente à situação. As demais frequências de respostas estão expressas na figura 2.



**Figura 2:** Distribuição geral de respostas indicadas pelas crianças

Em relação às *respostas altruístas correspondentes à situação*, verificou-se que nas três situações-problema houve uma distribuição aproximada, ou seja, Cooperação 54.1% (n=20), Partilha 54.1% (n=20) e Consolo 51.4% (n=19). Houve predomínio de respostas altruístas correspondentes à situação e baixo percentual de respostas não altruístas. De acordo com a especificidade das situações-problema, observou-se que, no aspecto da Cooperação, houve maior frequência de respostas não altruístas, conforme demonstra a figura 3.



**Figura 3:** Distribuição dos tipos de resposta (1,2,3,4) das crianças de acordo com cada situação- problema

O segundo tipo de resposta mais frequente foi de respostas altruístas descontextualizadas ou de “não sei”, na qual se concentrou um maior número de crianças com faixa etária de dois e três anos.

Em relação ao gênero, as meninas e meninos apresentaram um percentual aproximado de comportamentos altruístas correspondentes à situação, conforme mostra a tabela 5.

**Tabela 5:** Distribuição das respostas em cada situação-problema de acordo com o gênero

SEXO	N=	COOPERAÇÃO				PARTILHA				CONSOLO			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Fem.	20	10%	35%	0%	55%	5.0%	40%	0%	55%	5%	40%	0%	55%
Masc.	17	8.1%	37.8%	0%	54.1%	5.9%	35.3%	0%	58.8%	0%	47.1%	5.9%	47.1%

O teste de correlação de Spearman demonstrou haver correlação positiva significativa a nível 0.01 entre a idade da criança e suas respostas nas situações-problema de Partilha (0,579) e Consolo (0,727). O que indica que, à medida que a idade da criança aumenta, as respostas altruístas correspondentes à situação nas situações-problema Partilha e Consolo também aumentam. Também foi identificada correlação positiva significativa a nível 0.01 entre as respostas infantis na situação-problema de Partilha e Cooperação (0,496), Partilha e Consolo (0,733) e a nível 0.05 entre Cooperação e Consolo (0,332), o que demonstra que as respostas altruístas correspondentes à situação aumentam respectivamente.

### **Das respostas dos pais e professores**

Quando questionados quanto ao que deveria ser feito em cada situação-problema, 95.5% dos pais e 100% dos professores indicaram que as respostas adequadas deveriam ser altruístas correspondentes à situação. Não houve indicações de respostas descontextualizadas ou que sinalizassem desconhecimento do que seria adequado tanto nas respostas apresentadas pelos pais, como nas dos professores.

Em relação à especificidade de cada situação-problema, observou-se que a frequência média de respostas altruístas correspondentes à situação fornecida por pais e professores foi 95.5% e 100% respectivamente. No que diz respeito aos pais, a situação-problema de Partilha destacou-se pela maior frequência (100%) de indicações de respostas altruístas correspondentes à situação para aquilo que deveria ser feito. Já os professores indicaram 100% de respostas altruístas correspondentes em todas as situações-problema.

Ao serem questionados acerca do que achavam que seus filhos/alunos fariam em cada situação-problema, os pais indicaram que seus filhos se comportariam de forma altruísta correspondente à situação em uma frequência superior a 70%. Dentre os professores, a única situação-problema que não recebeu mais de 50% de indicações de respostas altruístas correspondentes à situação foi a de Consolo, conforme ilustra a tabela 6.

**Tabela 6:** Percentual de respostas de pais e professores diante das três situações-problema para o que supõem que a criança faria.

O que a criança faria?													
	N	COOPERAÇÃO				PARTILHA				CONSOLO			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Pais	36	21.6%	2.7%	0%	75.7%	18.9%	0%	0%	81.1%	27%	2.7%	0%	70.3%
Professor 1	1	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%	92.8%	0%	0%	7.1%
Professor 2	1	28.5%	0%	0%	71.4%	7.1%	0%	0%	92.8%	21.4%	0%	0%	78.5%
Professor 3	1	44.4%	0%	0%	55.5%	44.4%	0%	0%	55.5%	77.7%	0%	0%	22.2%

O teste de correlação de Spearman não demonstrou correlações significativas entre as variáveis idade e escolaridade dos pais e tipos de resposta infantil nas três situações-problema. Contudo, observou-se correlação negativa significativa a nível 0.01 entre o tempo de magistério dos professores e as variáveis: idade das crianças (-0,885) e respostas infantis à situação-problema de Partilha (-0,576) e Consolo (-0,757). Indicando que o professor com menos tempo de magistério era aquele que atuava com crianças mais velhas, crianças estas que consequentemente foram as que apresentam maior frequência de respostas altruístas correspondentes à situação.

**Tabela 7:** Correlação entre respostas infantis, variáveis dos pais professores.

Idade do responsável	Escolaridade do responsável	Tempo de magistério dos professores	Resposta infantil na situação-problema Partilha	Resposta infantil na situação-problema Cooperação	Resposta infantil na situação-problema Consolo
-,107	-,069	-,885**	,579**	,186	,727**
1,000	,091	,050	,169	,106	-,014
,091	1,000	,266	-,153	-,036	-,255
,050	,266	1,000	-,576**	-,223	-,757**
,169	-,153	-,576**	1,000	,496**	,733**
,106	-,036	-,223	,496**	1,000	,332*
-,014	-,255	-,757**	,733**	,332*	1,000

Nota: \*\*A correlação é significativa a nível 0,01 / \* A correlação é significativa a nível 0,05.

### Das comparações entre pais e crianças

Para comparar a percepção que os pais tinham acerca do que a criança faria e o que as crianças indicaram que fariam nas três situações-problema, as respostas passíveis de ocorrer,

sinalizadas por numeração de 1 a 4 (4= respostas altruístas correspondentes à situação; 3= respostas altruístas não correspondentes à situação; 2= respostas descontextualizadas ou que demonstrassem desconhecimento do que fazer; 1= respostas não altruístas), foram confrontadas umas com as outras. Este processo permitiu identificar o percentual de concordância das respostas do pai/criança ou professor/criança em cada situação-problema e de acordo com os diferentes tipos de resposta.

Na comparação entre o que o pai indicou que deveria ser feito e o que a criança relatou que faria em cada situação-problema, houve maior índice de concordância em relação às respostas altruístas correspondentes à situação de Partilha (54.1%; n=20), enquanto o percentual de concordância nas duas outras situações-problema ficou em 43.2% (n=16) para a Cooperação e 45.9% (n=17) para o Consolo. Na situação-problema de consolo, apesar do predomínio de concordância nas respostas altruístas, houve concordância também em respostas não altruístas (2.7; n=1) e resposta descontextualizada (2.7; n=1).

Em relação ao que o pai indica que a criança faria e o que a criança relata que faria, observou-se uma frequência de concordâncias bastante próxima no que se refere às respostas altruístas correspondentes à situação: Partilha 40.5% (n=15), Cooperação 43.2% (n=16) e Consolo 40.5% (n=15). Foram verificadas outras concordâncias para as respostas não altruístas na situação de Cooperação (2.7%; n=1), e não altruístas (2.7%; n=1) e descontextualizadas no Consolo.

### **Das comparações entre professores e crianças**

Para as comparações entre as respostas dos professores e das crianças, foi utilizado o mesmo procedimento designado para a comparação das respostas dos responsáveis e crianças. Contudo, neste caso, as comparações foram divididas por escolas, as quais, para manutenção do anonimato, foram representadas pelos números 1, 2 e 3.

Em relação ao que professores indicam que deveria ser feito e o que a criança disse que faria, para o professor da escola 1, o qual respondeu ao instrumento em relação aos seus quatorze alunos, houve concordância apenas em relação ao tipo de resposta altruísta correspondente à situação de Partilha (21.4%; n=3), Cooperação (35.7%; n=5) e Consolo (7.1; n=1). Para o professor 2, o qual respondeu por outros quatorze alunos, as concordâncias foram: Partilha (85.7%; n=12), Cooperação (71.4%; n=10) e Consolo (92.8%; n=13). Para o professor 3, o qual respondeu por nove alunos, o percentual de concordância nas três situações-problema foi de 55.5% (n=5).

No que diz respeito ao que o professor indicou que a criança faria e o que a criança relatou que faria em cada situação-problema, houve predomínio de discordância entre as respostas dos professores e alunos, sendo o percentual de concordâncias expresso na tabela 8. Observa-se que o professor da escola dois apresentou maior percentual de concordância. E que as demais concordâncias estão concentradas nas respostas altruístas correspondentes à situação.

**Tabela 8:** Percentual de concordâncias acerca do que professores indicam que alunos fariam e o que os alunos relatam que fariam

ESCOLA 1												
PARTILHA					COOPERAÇÃO				CONSOLO			
Pont.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
% (n=)	0%	0%	0%	21.3% (n=3)	0%	0%	0%	35.5% (n=5)	7.1% (n=1)	0%	0%	0%
ESCOLA 2												
PARTILHA					COOPERAÇÃO				CONSOLO			
Pont.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
% (n=)	0%	0%	0%	56.8% (n=8)	0%	0%	0%	63.9% (n=9)	0%	0%	0%	71% (n=10)
ESCOLA 3												
PARTILHA					COOPERAÇÃO				CONSOLO			
Pont.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
% (n=)	0%	0%	0%	33.3% (n=3)	11.1% (n=1)	0%	0%	33.3% (n=3)	0%	0%	0%	11.1% (n=1)

Das 37 crianças que participaram da pesquisa, a média de idade total foi 3,70 (D.P. 0,812). A média de idade por escola foi: Escola 1= 2,86 (D.P. 0,363); Escola 2= 4,43 anos (D.P. 0,514); Escola 3= 3,89 (D.P. 0,333). A escola 2 apresentou o maior percentual de respostas altruístas correspondentes à situação de Partilha, Cooperação e Consolo.

Participaram também 3 professores, um para cada escola. A média de idade entre eles foi 42,08 anos (D.P. 5,293), com idade mínima 33 e máxima 46 anos. Conforme o teste de diferenças mínimas de médias LSD, a escola 1 apresentou média inferior à escola 2 ( $p < 0,000$ ) e também a escola 3 ( $p < 0,000$ ), e a escola 3 apresentou média inferior à escola 2 ( $p < 0,005$ ), demonstrando haver diferença significativa da média de idade entre as escolas.

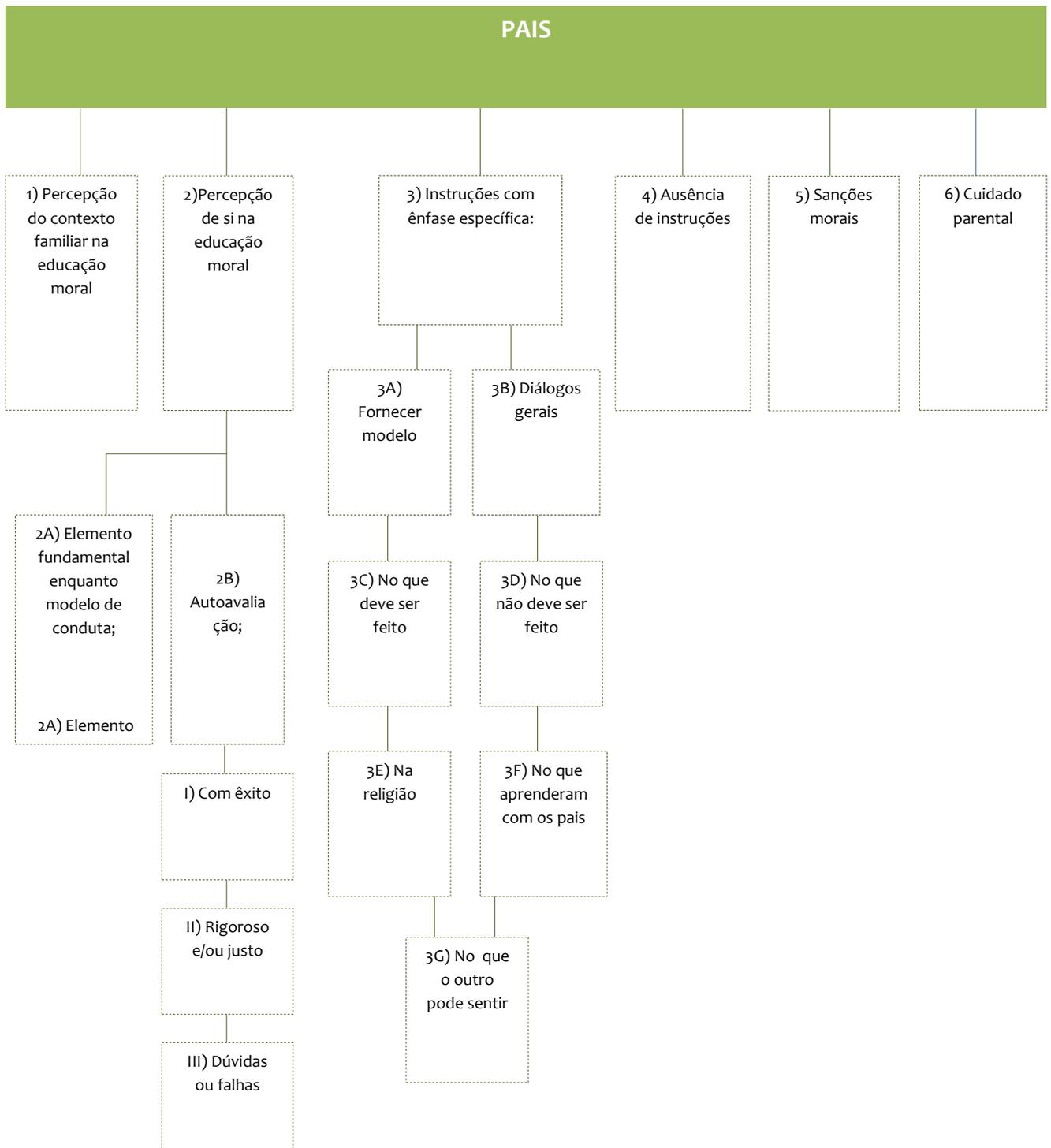
Em relação à escolaridade dos pais, de acordo com a escola a que seus filhos pertenciam, na escola 1 o maior percentual de escolaridade foi Ensino Médio Incompleto (42,9%), seguido de Ensino Superior completo (28,6%) e Ensino Médio Completo (21,4%).

Na escola 2, o maior percentual de escolaridade foi Ensino Médio completo (50%), seguido de Ensino Fundamental Incompleto (42,9%). Na escola 3, o maior percentual foi Ensino Médio Completo (55,6%). Observa-se que os responsáveis dos alunos da escola 2 apresentaram um nível de escolaridade mais baixo em relação às escolas 1 e 3, porém o nível de escolaridade dos pais, dado o tamanho amostral, não é um valor estatisticamente significativo em relação às respostas de altruísmo, conforme demonstrou o teste de correlação de Spearman.

### **Papel dos pais na educação moral dos filhos**

Considerando que o altruísmo tem sido apontado como um comportamento de natureza moral, e a fim de compreender como os pais se percebiam na educação moral de seus filhos, estes foram solicitados a responder à seguinte pergunta: “Como você entende seu papel na educação moral de seus filhos?”

Com base nas narrativas dos pais foram criadas seis grandes categorias de agrupamento das respostas, as quais foram subdivididas em quinze subcategorias, conforme mostra a figura 4.



**Figura 4:** Categorias de resposta criadas a partir do relato dos pais

A seguir, na tabela 10, é possível observar a descrição operacional das categorias criadas a partir do relato dos pais, bem como alguns exemplos do que significam.

**Tabela 9:** Descrição operacional de categorias de resposta

CATEGORIA	OPERACIONALIZAÇÃO
1) Categoria - Percepção do contexto familiar na educação moral;	Pais respondem que consideram o ambiente familiar importante para a aprendizagem moral infantil. Exemplo: “[...] Eu acho que educação vem do berço [...]”
2) Categoria - Percepção de si na educação moral;	Pais realizam auto-avaliação de si mesmos, se considerando fundamentais, tendo algum êxito, dúvidas, ou ainda se percebem como rigorosos ou justos. Exemplo: “Eu ensino tudo, sou bem rígida”.
3) Categoria – Instruções:	
3A) Com ênfase em fornecer modelo adequado de comportamento;	Os pais afirmam fornecer modelo adequado de comportamento para seus filhos. Exemplo: “Não tem como você explicar o que é certo ou errado, tem como mostrar o que é certo e errado!”
3B) Com ênfase em diálogos gerais;	Os pais relatam ensinar/ orientar a criança sobre o que é certo e errado; e/ou fornecer explicação das razões pelas quais alguns comportamentos não são aceitáveis; e/ou evidenciar que toda e qualquer ação tem suas consequências. Exemplo: “Dependendo das situações a gente vai explicando o que é certo e errado, a gente conversa, ensina a compartilhar e dividir.”
3C) Com ênfase no que deve ser feito;	Os pais relatam ensinar/orientar a criança a dividir, cumprir regras, realizar tarefas, ter boas maneiras, ser bom, ser humilde, chamar os mais velhos de 'tio' e 'tia', dizer por favor, obrigado, pedir desculpas, abraçar o amigo, ter cuidado com o que fala, devolver o que pegou, vestir-se adequadamente, respeitar, ajudar, interagir com os outros (brincar entre outros), ser amoroso, companheiro, entre outros. Exemplo: “Ensino a dividir, brincar, ajudar e respeitar”.
3D) Com ênfase no que não deve ser feito;	Os pais indicam ensinar/orientar a não pegar as coisas dos outros, não brigar, não judiar dos amigos, entre outros. Exemplo: “Ensino a não pegar as coisas dos outros e a repartir os brinquedos”.
3E) Com ênfase no que aprendeu com os pais;	Pais sublinham que Sublinha que procuram ensinar com base na educação que receberam. Exemplo: “A gente procura ensinar pra eles o que o pai da gente ensinou pra gente né!?”
3F) Com ênfase no outro;	Pais fazem menção a como o outro pode sentir-se em relação as atitudes da criança. Ou ainda, solicita que a criança não fizesse ao próximo o que não gostaria que fizessem a ela. Exemplo: "Machucar os outros os deixa tristes", ou, "Você gostaria que fizessem isso com você?"
3G) Com ênfase na religião;	Pais indicam Deus como uma figura importante na educação moral da criança. Evidenciando aspectos religiosos em suas correções e orientações. Exemplo: “Não pode isto, não pode aquilo! Jesus chora!”
4) Categoria - Ausência de instruções;	Pais afirmam não instruir ou dar qualquer orientação aos filhos. Exemplo: ““Eu não faço nada [...]”
5) Categoria - Sanções morais;	Pais indicam corrigir e/ou dar consequências para comportamentos

	inadequados da criança. Exemplo: “A gente não bate, mas às vezes coloca de castigo para refletir sobre as coisas”.
6) Categoria - Cuidado Parental;	Supervisiona as atividades da criança, não deixa que a mesma fique sozinha, zela, por sua saúde, alimentação e vestimentas. Não permite que a criança assista programas inadequados na televisão, orienta-a a defender se, entre outras coisas. Exemplo: “se na televisão algo é ruim a gente não deixa ver. Evita deixar ele sozinho para não fazer o que quer também”.

O discurso dos 36 pais que participaram do estudo e responderam à questão aberta apontou maior frequência de respostas nas subcategorias: (3c), referente à instrução com ênfase no que deve ser feito (58.3%; n=21), e (3b), instruções com ênfase em diálogos gerais (52.8%; n=19). A categoria menos frequente é a de ausência de instruções (4), na qual classificou-se apenas um pai (2.8%). A distribuição de pais de acordo com cada categoria é apresentada na tabela 10.

**Tabela 10:** Percentual de pais de acordo com as categorias nas quais suas respostas se classificaram

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Nº DE PAIS	% DE PAIS
1) Percepção do ambiente familiar como importante para a aprendizagem moral	—	4	11.1%
2) Percepção de si na educação moral:	2a )Elemento fundamental, enquanto modelo de conduta.	12	33.3%
	2b-I) Exitoso;	2	5.6%
	2b-II) Rigoroso e/justo;	4	11.1%
	2b-III)Têm dúvidas e/ou é ou falho;	4	11.1%
3) Instruções com ênfase específica:	3a) Fornecer modelo	6	16.7%
	3b) Diálogos gerais	19	<b>52.8%*</b>
	3c) No que deve ser feito	21	<b>58.3%*</b>
	3d) No que não deve ser feito	8	22.2%
	3e) Na religião	5	13.9%
	3f) No que aprendeu com os pais	3	8.3%
	3g) Em como o outro pode se sentir	4	11.1%
4) Ausência de instruções	—	1	<b>2.8%*</b>
5) Sanções morais	—	12	33.3%

6) Cuidado parental	—	7	19.4%
---------------------	---	---	-------

Classificadas as respostas dos pais, para buscar relação na forma como eles descreviam compreender seu papel na educação dos filhos, foram selecionadas as respostas indicadas pelos filhos destes pais em cada situação-problema proposta.

### Partilha

Na situação-problema de Partilha, houve maior frequência de pais classificados nas categorias (3b), instrução com ênfase em diálogos gerais (56.7%; n=21), e (3c), instruções com ênfase no que deve ser feito (56.7%; n=21), e menor frequência de pais (2.8%; n=1) classificados na categoria ausência de instruções. As demais frequências estão expressas na tabela 11.

**Tabela 11:** Frequência dos tipos de resposta infantil de acordo com as respostas dos pais na situação-problema de Partilha

PARTILHA			
POSICIONAMENTO DOS PAIS	CAT.	RESPOSTAS DOS FILHOS	Nº DE FILHOS
Afirmam perceber o ambiente familiar como importante para a aprendizagem moral infantil (11.1%; n=4)	1	altruístas correspondentes à situação	1
		descontextualizadas ou de “não sei”	3
		respostas não altruístas	1
Se percebem como fundamentais enquanto modelo de conduta (33.3%; n=12)	2a	altruístas correspondentes à situação	4
		descontextualizadas ou de “não sei”	8
		respostas não altruístas	1
Consideram que têm algum êxito na educação moral da criança (5.6%; n=2)...	2b-I	altruístas correspondentes à situação	2
Se consideram rigorosos e/ou justos (11.1%; n=4)	2b-II	altruístas correspondentes à situação	1
		descontextualizadas ou de “não sei”	2
		respostas não altruístas	1
Se consideram falhos/ou têm dúvidas (11.1%; n=4)	2b-III	altruístas correspondentes à situação	3
		descontextualizadas ou de “não sei”	1
Afirmam instruir com ênfase em fornecer modelo (16.7%; n=6)	3a	altruístas correspondentes à situação	2
		descontextualizadas ou de “não sei”	4
		respostas não altruístas	1
Afirmam instruir com ênfase em diálogos gerais (56.7%; n=21)*	*3b	altruístas correspondentes à situação	9
		descontextualizadas ou de “não sei”	9
		respostas não altruístas	2

Afirmam instruir com ênfase no que deve ser feito (56.7%; n=21)*	*3c	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei” respostas não altruístas	12 8 1
Afirmam instruir com ênfase no que não deve ser feito (22.2%; n=8)	3d	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	6 2
Afirmam instruir com ênfase na religião (13.9%; n=5)	3e	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	2 3
Afirmam instruir com ênfase no que aprenderam com os pais (8.3%; n=3)	3f	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	2 1
Afirmam instruir com ênfase no que o outro pode sentir (11.1%; n=4)	3g	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	2 2
Indicam não instruir a criança (2.8%; n=1)	4	altruístas correspondentes à situação	1
Sanções Morais (33.3%; n=12)	5	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	7 5
Cuidado Parental (19.4%; n=7)	6	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei” respostas não altruístas	4 2 1

Nota. Frequência em números absolutos.

Dos vinte e um pais que enfatizaram instruir os filhos com ênfase no que deve ser feito (3c), dez filhos descreveram que agiriam de forma altruísta correspondente à situação, oito deram respostas descontextualizadas ou de “não sei” e uma criança indicou uma resposta não altruísta. Em relação aos outros vinte um pais que responderam instruir enfatizando diálogos gerais (3b), nove crianças apontaram para respostas altruístas correspondentes à situação, outras nove indicaram respostas descontextualizadas ou de “não-sei” e duas forneceram respostas não altruístas. Observou-se que pais que instruem com ênfase em diálogos e no que deve ser feito apresentam filhos com elevada frequência de respostas infantis altruístas correspondentes à situação e baixa frequência de respostas não altruístas.

Os pais parecem assumir um papel ativo no que se refere ao discurso destinado à educação moral de seus filhos, pois a categoria de resposta menos frequente entre eles foi a indicativa de ausência de instruções (2.8%; n=1).

Respostas não altruístas foram encontradas em: filho de um pai que afirma perceber o ambiente familiar como importante para a aprendizagem moral infantil; filho de um pai que se percebe como fundamental enquanto modelo de conduta; filho de um pai que se considera rigoroso e justo; filho de um pai que relata instruir com ênfase em fornecer modelo; filho de um pai que afirma instruir com ênfase no que deve ser feito e filho de um pai que afirma adotar ações que têm por objetivo zelar pela integridade física, psicológica e moral da criança.

O delineamento da pesquisa e o tamanho amostral não permitem identificar correlação maior entre as respostas dos pais e filhos, mas podem gerar futuras pesquisas explorando mais este campo.

## Cooperação

Na situação-problema de Cooperação, observou-se maior frequência de pais classificados nas categorias (3c), de instrução com ênfase no que deve ser feito (58.3%; n=21), e (3b), instrução com ênfase em diálogos gerais (52.8%; n=19), conforme pode ser visto na tabela 12.

**Tabela 12:** Frequência dos tipos de resposta infantil de acordo com as respostas dos pais na situação-problema de Cooperação

COOPERAÇÃO			
POSICIONAMENTO DOS PAIS	CAT.	RESPOSTAS DOS FILHOS	Nº FILHOS
Afirmam perceber o ambiente familiar como importante para a aprendizagem moral infantil (11.1%; n=4)	1	altruístas correspondentes à situação	2
		descontextualizadas ou de “não sei”	3
Se percebem como fundamentais enquanto modelo de conduta (33.3%; n=12)	2a	altruístas correspondentes à situação	6
		descontextualizadas ou de “não sei”	6
		respostas não altruístas	1
Consideram que têm algum êxito na educação moral da criança (5.6%; n=2)	2b-I	altruístas correspondentes à situação	1
		descontextualizadas ou de “não sei”	1
Se consideram rigorosos e/ou justos (11.1%; n=4)	2b-II	altruístas correspondentes à situação	1
		descontextualizadas ou de “não sei”	3
Se consideram falhos/ou têm dúvidas (11.1%; n=4)	2b-III	altruístas correspondentes à situação	4
Afirmam instruir com ênfase em fornecer modelo (16.7%; n=6)	3a	altruístas correspondentes à situação	4
		descontextualizadas ou de “não sei”	3
Afirmam instruir com ênfase em diálogos gerais (52.8%; n=21) *	*3b	altruístas correspondentes à situação	10
		descontextualizadas ou de “não sei”	8
		respostas não altruístas	2
Afirmam instruir com ênfase no que deve ser feito (58.3%; n=21) *	*3c	altruístas correspondentes à situação	10
		descontextualizadas ou de “não sei”	10
		respostas não altruístas	1
Afirmam instruir com ênfase no que não deve ser feito (22.2%; n=8)	3d	altruístas correspondentes à situação	6
		descontextualizadas ou de “não sei”	2
Afirmam instruir com ênfase na religião (13.9%; n=5)	3e	altruístas correspondentes à situação	2
		descontextualizadas ou de “não sei”	2
		respostas não altruístas	1

Afirmam instruir com ênfase no que aprenderam com os pais (8.3%; n=3)	3f	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	2 1
Afirmam instruir com ênfase no que o outro pode sentir (11.1%; n=4)	3g	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei” respostas não altruístas	2 1 1
Indicam não instruir a criança *(2.8%; n=1)	*4	altruístas correspondentes à situação	1
Sanções Morais (33.3%; n=12)	5	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	8 4
Cuidado Parental (19.4%; n=7)	6	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	4 3

Dos vinte e um pais que enfatizaram instruir os filhos com ênfase no que deve ser feito (3c), 10 filhos descreveram que agiriam de forma altruísta correspondente à situação e outros 10 deram respostas descontextualizadas ou de “não sei”. Somente uma criança deu resposta não altruísta. Já em relação aos outros 21 pais que responderam instruir enfatizando diálogos gerais (3b), 10 crianças apontaram para respostas altruístas correspondentes à situação, 8 crianças indicaram respostas descontextualizadas ou de “não-sei” e 2 forneceram respostas não altruístas. Embora a amostra seja pequena para conclusões, instruções com ênfase no que deve ser feito e em diálogos gerais parecem mais produtivas, uma vez que um menor número de crianças indicou respostas não altruístas e um maior número indicou respostas altruístas correspondentes à situação.

Respostas não altruístas foram encontradas: no filho de um pai que se percebe como fundamental enquanto modelo de conduta; dois filhos de pais que afirmam orientar com base em diálogos gerais; um filho cujo pai orienta para o que deve ser feito e um filho cujo pai orienta para a percepção do que o outro pode sentir.

## Consolo

Na situação-problema de Consolo, foi identificada maior frequência de pais classificados nas categorias (3b), instrução com ênfase em diálogos gerais (56.7%; n=21) e (3c) instruções com ênfase no que deve ser feito (56.7%; n=21), e menor frequência de pais (2.8%; n=1) classificados na categoria ausência de instruções. As demais frequências estão expressas na tabela 13.

**Tabela 13:** Frequência dos tipos de resposta infantil de acordo com as respostas dos pais na situação-problema de Consolo

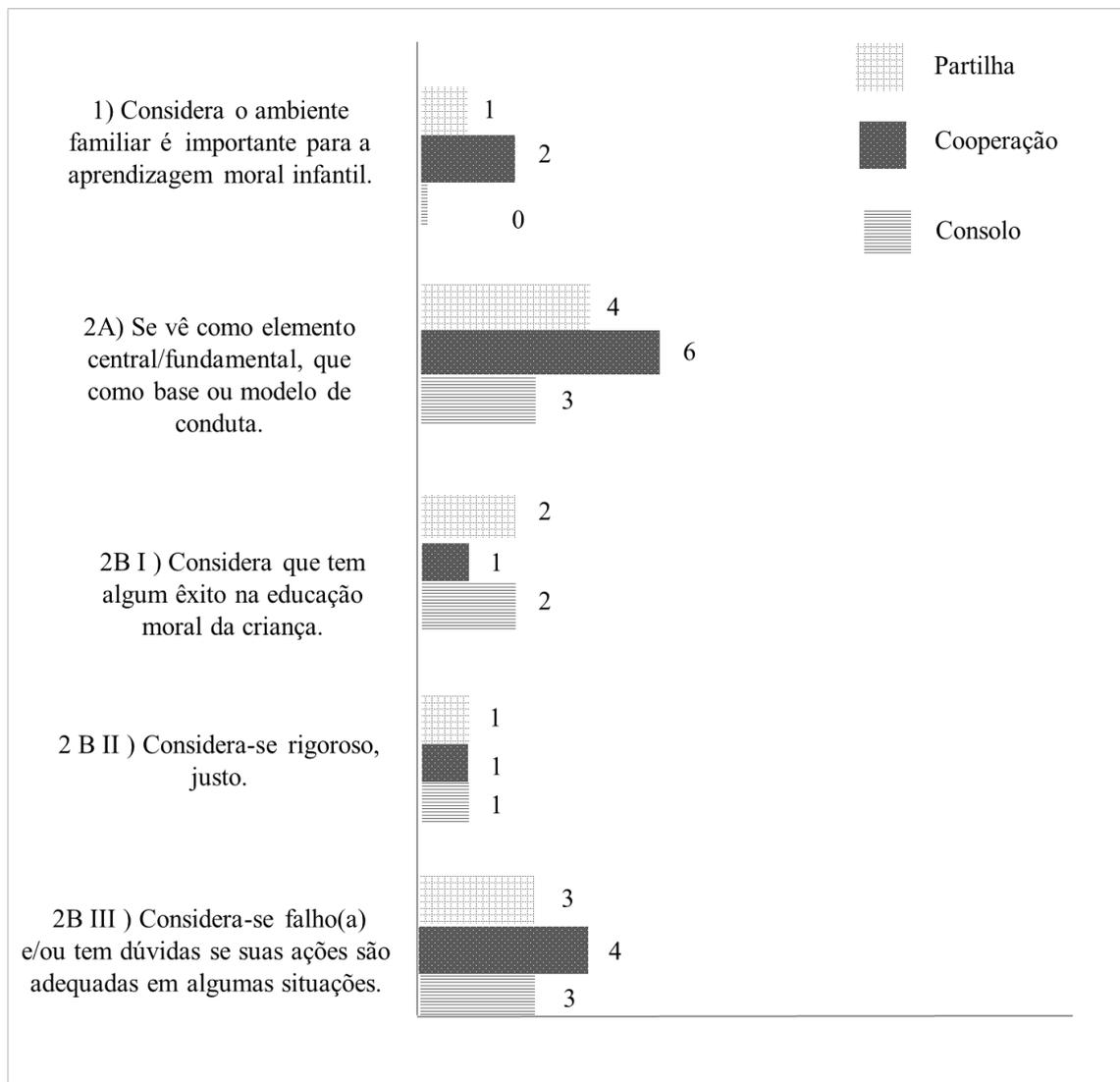
CONSOLO			
POSICIONAMENTO DOS PAIS	CAT.	RESPOSTAS DOS FILHOS	Nº FILHOS
Afirmam perceber o ambiente familiar como importante para a aprendizagem moral infantil(11.1%; n=4)	1	descontextualizadas ou de “não sei” respostas não altruístas	4 1
Se percebem como fundamentais enquanto modelo de conduta (33.3%; n=12)	2 <sup>a</sup>	altruístas correspondentes à situação altruístas não correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei” respostas não altruístas	3 1 8 1
Consideram que têm algum êxito na educação moral da criança (5.6%; n=2)	2b-I	altruístas correspondentes à situação	2
Se consideram rigorosos e/ou justos (11.1%; n=4)...	2b-II	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	1 3
Se consideram falhos/ou têm dúvidas (11.1%; n=4)	2b-III	altruístas correspondentes à situação altruístas não correspondentes à situação	3 1
Afirmam instruir com ênfase em fornecer modelo (16.7%; n=6)	3a	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei” respostas não altruístas	3 3 1
Afirmam instruir com ênfase em diálogos gerais (56.7%; n=21)*	*3b	altruístas correspondentes à situação altruístas não correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei” respostas não altruístas	10 1 8 1
Afirmam instruir com ênfase no que deve ser feito (56.7%; n=21)*	*3c	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	11 10
Afirmam instruir com ênfase no que não deve ser feito (22.2%; n=8)	3d	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	6 2
Afirmam instruir com ênfase na religião (13.9%; n=5)	3e	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	1 4
Afirmam instruir com ênfase no que aprenderam com os pais (8.3%; n=3)	3f	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	1 2
Afirmam instruir com ênfase no que o outro pode sentir (11.1%; n=4)	3g	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	1 3
Indicam não instruir a criança (2.8%; n=1)	4	altruístas correspondentes à situação	1
Sanções Morais (33.3%; n=12)	5	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	6 6
Cuidado Parental (19.4%; n=7)	6	altruístas correspondentes à situação descontextualizadas ou de “não sei”	3 4

Dos vinte e um pais que enfatizaram instruir os filhos com ênfase no que deve ser feito (3c), onze filhos indicaram que agiriam de forma altruísta correspondente à situação e outros dez deram respostas descontextualizadas ou de “não sei”. Já em relação aos outros vinte e um

pais que responderam instruir enfatizando diálogos gerais (3b), dez crianças apontaram para respostas altruístas correspondentes à situação, uma criança indicou uma resposta altruísta não correspondente à situação, oito crianças indicaram respostas descontextualizadas ou de “não-sei” e uma forneceu resposta não altruísta.

Respostas não altruístas foram encontradas: no filho de um pai que percebe o ambiente familiar como importante para a aprendizagem moral infantil; no filho de um pai que se percebe como fundamental enquanto modelo de conduta; no filho de um pai que afirma instruir com ênfase em fornecer modelo adequado de comportamento; no filho de um pai que afirma instruir por meio de diálogos gerais.

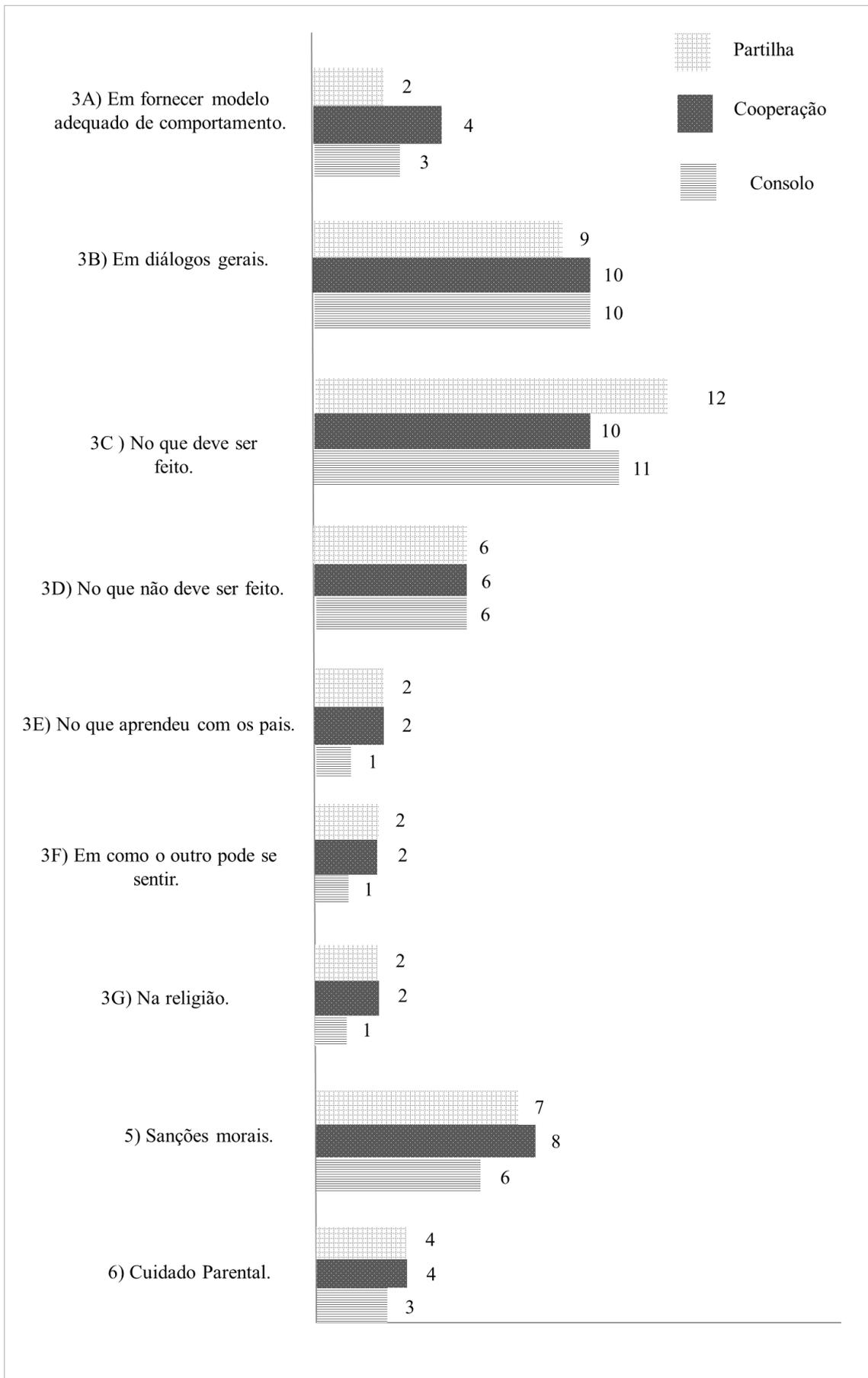
A fim de realizar um paralelo entre o modo como os pais entendem seu papel na educação moral de seus filhos e a frequência de respostas altruístas fornecidas pelos filhos, foi construída a figura 5 e 6. Nela percebe-se que os pais que se veem como fundamentais enquanto modelos de conduta para os filhos foram os que apresentaram maior número de filhos indicando respostas altruístas correspondentes à situação de Partilha e Cooperação. Todavia, pais que se percebem como rigorosos ou justos são aqueles cujos filhos apresentam menor frequência de respostas altruístas correspondentes à situação nas três situações-problema.



**Figura 5:** Frequência absoluta de indicações de comportamentos altruístas correspondentes à situação por parte da criança, de acordo com a percepção de seus pais acerca de si mesmos e do ambiente familiar.

Pais que dão maior destaque ao que deve ser feito apresentaram maior número de filhos que indicam respostas altruístas diante de situações-problemas. Uma possível explicação é que crianças, ao sentirem que seu comportamento altruísta é valorizado por seus pais, tendem a repeti-lo, demonstrando generalização do aprendizado para outros contextos. Os pais que relatam repetir o que aprenderam com seus pais tiveram os filhos com menor frequência de indicações de respostas altruístas nas três situações-problema, talvez em função de tais pais ficarem sob controle de regras e não aproveitarem as situações que ocorrem no ambiente e no cotidiano de interação com os filhos para indicar às crianças o que seria apropriado fazer diante daquela situação, comportamento este identificado nos pais cujos filhos apontaram maior índice de respostas altruístas. Pais que mantêm diálogos gerais com os

filhos tiveram o segundo maior escore de respostas altruístas por parte das crianças, apontando para a importância de orientar a criança sobre o que é certo e errado, fornecendo explicações das razões pelas quais alguns comportamentos não são aceitáveis e evidenciando que qualquer ação tem consequências.

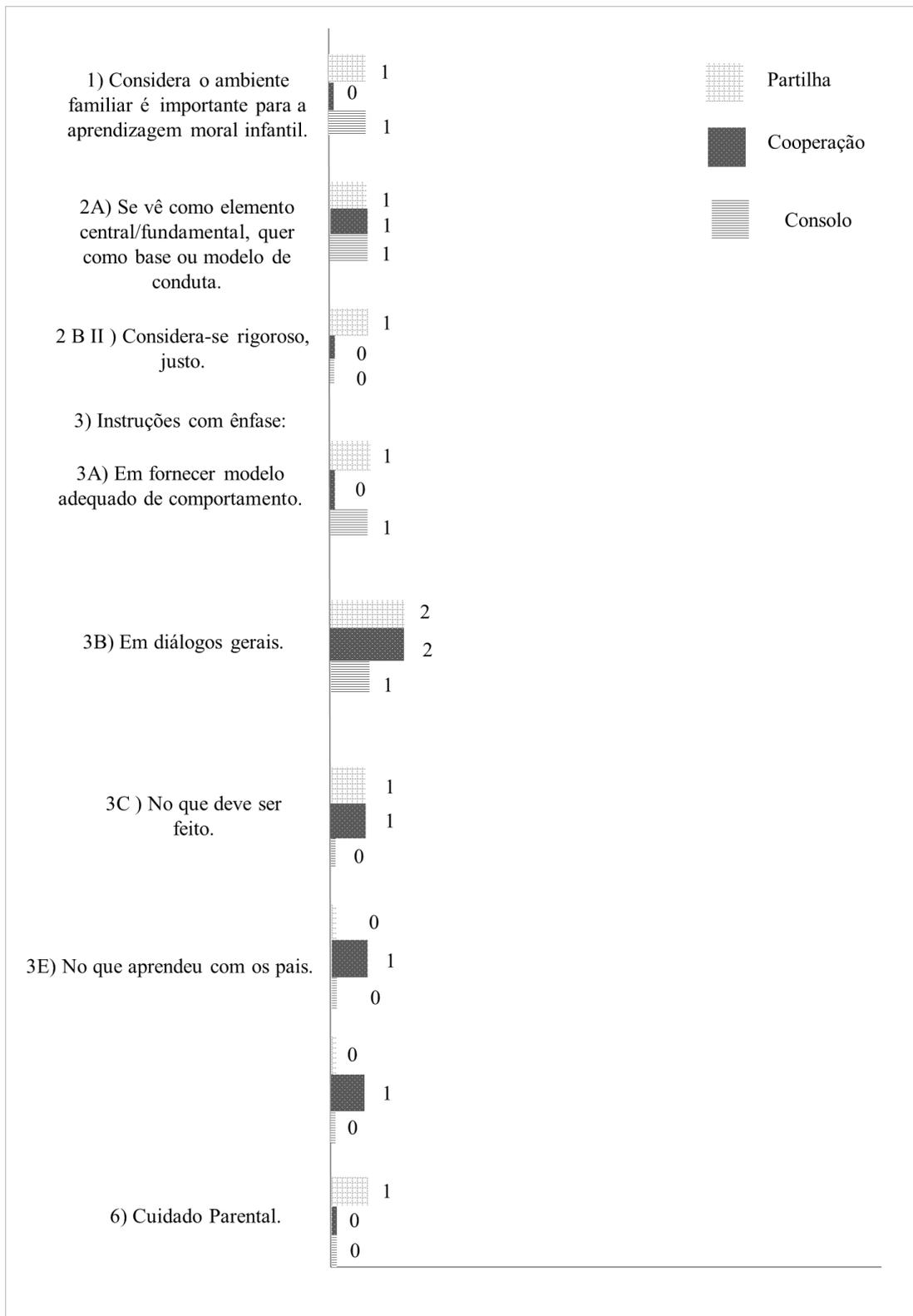


**Figura 6:** Frequência absoluta de indicações de comportamentos altruístas correspondentes à situação por parte da criança, de acordo com as instruções com ênfases diversas, sanções morais e cuidado parental.

Apenas um pai se encaixou na categoria (4), ausência de instruções e seu filho relatou que manifestaria comportamentos altruístas em todas as situações-problema. O que pode ser um indicativo de que, embora a criança não receba instruções por parte de seu responsável, talvez tenha acesso a outros adultos que a instruem e que valorizam seu comportamento altruísta, tornando sua ocorrência mais provável.

Filhos cujos pais relataram utilizar sanções morais quando a criança emitia comportamentos inadequados também apresentaram alto índice de respostas. Porém, como na presente pesquisa o pai discursava livremente sobre seu papel no desenvolvimento moral dos filhos, fazia menção à combinação de várias estratégias. É possível que pais que relatam aplicar sanções as atitudes inapropriadas dos filhos sejam também pais presentes na educação da criança, atentos aos comportamentos dela, e que, além de eventualmente impor sanções a tais ações inadequadas, em outros momentos valorizam comportamentos apropriados da criança.

Se até o momento a observação recaiu sobre a relação entre as crianças e seu relato de manifestação de comportamentos altruístas e o pensar e agir relatado por seus pais, torna-se importante observar o relato dos pais em relação à prática de comportamentos não altruístas por parte das crianças. A fig. 7 foi elaborada para melhor visualizar tal relação. Percebe-se que as poucas respostas não altruístas apresentadas pelas crianças ocorreram em pais que relatam estabelecer diálogos gerais com os filhos a fim de estimular o desenvolvimento moral deles, seguindo-se de pais que se veem como elemento fundamental ou modelo para a conduta dos filhos.



**Figura 7:** Frequência absoluta de indicações de comportamentos não altruístas por parte da criança, de acordo com as respostas dos pais.

## 6 Discussão

Considerando que este estudo foi baseado em medidas de autorrelato, levou-se em conta a possibilidade de as crianças responderem em desacordo com a realidade, fornecendo respostas socialmente esperadas. A fim de tornar mais consistentes tais relatos, adotou-se como medida alternativa a coleta de outros avaliadores independentes, entre eles pais e professores, conforme De Backer et al. (2015) recomendam que seja feito.

Face ao objetivo geral do estudo que foi investigar o relato verbal de crianças com idade de dois a cinco anos diante de situações que possibilitam a emissão de comportamentos altruístas, constatou-se que diante das situações-problema de Partilha, Cooperação e Consolo, mais da metade das crianças relatou que se comportaria de maneira altruísta correspondente à situação. O que parece condizente com a literatura que aponta que em humanos, comportamentos de natureza altruísta podem ser expressos por meio de uma variedade de atividades, incluindo cooperação, partilha de recursos (Blake & Rand, 2010), fornecimento de ajuda (Warneken & Tomasello, 2009) e promoção do conforto (Jackson & Tisak, 2001). Os fatores relacionados ao desenvolvimento de comportamentos altruístas englobam muitas variáveis, como fatores genéticos e aspectos ambientais, incluindo os contextos sociais dos quais a criança participa, suas relações e padrões de interação (Newton, Laible, Carlo, Steele, & McGinley, 2014), o que torna inviável inferir uma causalidade para existência de comportamentos dessa natureza.

Apesar da proporção das crianças por faixa etária (2, 3, 4 e 5 anos) não obedecer a um padrão de igualdade, observou-se que crianças mais velhas, ou seja, de 4 e 5 anos de idade, apresentaram maior frequência de relatos de comportamentos altruístas correspondentes à situação. Esse achado parece ajustado ao estudo de Chen, Zhu e Chen (2013) que ao investigarem o comportamento de Partilha na infância, identificaram que crianças de 4 anos de idade partilharam significativamente mais adesivos com seus amigos do que com estranhos. Embora tal descoberta sugira que os mecanismos subjacentes aos comportamentos altruístas do ser humano para com amigos e estranhos podem diferir desde muito cedo e este não tenha sido o foco da presente pesquisa, o paralelo entre os dados demonstram que crianças com essa faixa etária podem tanto relatar ações altruístas frente a situações-problema hipotéticas quanto podem expressá-las em situações reais.

Leimgruber, Shaw, Santos e Olson (2012) indicaram que aos 5 anos de idade, a generosidade das crianças é fortemente influenciada tanto pela presença de audiência visível quanto pela transparência de suas ações. Embora pistas de transparência e audiência não

tenham sido planejadamente objeto da investigação da presente pesquisa, é possível que tão somente a presença da pesquisadora tenha assumido este papel, influenciando os tipos de resposta fornecidos pelas crianças. De igual maneira, os dados sugerem que nesta idade, crianças não somente relatam altruísmo por meio de ações, mas aproveitam as oportunidades para expressar este tipo de comportamento.

Em relação aos achados referentes às crianças de 2 e 3 anos de idade, encontrou-se um elevado índice de respostas descontextualizadas ou de “não sei” nessa faixa etária. E embora estudos de Warneken e Tomasello (2009) apontem que crianças com esta faixa etária são capazes de ajudar os outros a alcançarem seus objetivos, bem como partilhar seus brinquedos Schmidt e Sommerville (2011) e sentir empatia com aqueles que estão machucados, ou em angústia (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & Wagner, 1992), não foram encontrados relatos que reproduzissem este tipo de comportamento frente às situações-problema apresentadas a tais crianças.

Embora alguns achados apontem que desde a primeira infância crianças são capazes de expressar comportamentos altruístas, há um desafio no que se refere à identificação dos fatores envolvidos na aquisição e manutenção de comportamentos dessa natureza, o que dificulta uma explicação clara acerca da razão pela qual as crianças de 2 anos de idade apresentaram respostas descontextualizadas ou que expressavam um desconhecimento do que fazer. Hipotetizou-se dessa forma que, as crianças do estudo talvez não tenham compreendido as perguntas que lhes eram dirigidas ou que talvez não tivessem um repertório verbal suficientemente estabelecido para fornecer respostas diferenciadas.

Sabe-se que a apropriação que a criança faz da linguagem promove o desenvolvimento de suas capacidades de receber, transformar e transmitir informação, influenciando diretamente seus modos de pensar e agir (Silva, 2014). Embora a literatura indique que a aquisição do vocabulário se inicia por volta dos 12 meses, esta evolui de acordo com a estimulação recebida do ambiente (Gândara & Belfi-Lopes, 2010). O repertório linguístico diz respeito a uma progressão que vai da produção aleatória de sons à comunicação verbal estruturada, a qual é atingida através dos processos gerais de aprendizagem e depende de estímulos contextuais (Silva, 2014). Assim, a falta de um repertório verbal estabelecido pode ter sido um fator que dificultou que as crianças de 2 anos fornecessem respostas altruístas esperadas. Contudo, isso não tem haver necessariamente com um marco cronológico, e sim com toda a história de aprendizagem e estimulação a qual tais crianças estiveram expostas.

Em relação à especificidade de cada situação-problema, do ponto de vista evolutivo, o comportamento de partilha e cooperação estão associados (Kaplan & Gurven, 2005). Tal

associação pode ser exemplificada por meio do estudo de sociedades caçadoras, nas quais a prática da caça exige que os membros de um mesmo grupo social trabalhem cooperativamente a fim de obter alimentos (Allen-Arave, Gurven & Hill, 2008). A partilha de provisões ao longo do tempo contribuiu para a evolução do sistema moral, e ainda hoje pode ser considerada uma prática eliciadora do comportamento cooperativo (Mameli 2013; De Backer et al., 2015). Em relação à cooperação, mais da metade das crianças relataram comportamentos altruístas correspondentes à situação, demonstrando uma sensibilidade em relação ao próximo e suas necessidades e corroborando achados que salientam o benefício do trabalho em grupo desde os tempos mais remotos.

Os dados encontrados indicam que na situação-problema de Partilha, mais da metade das crianças do estudo demonstrou comportamento altruísta correspondente à situação. O que vai na direção de achados literários que demonstram que crianças são capazes de prestar atenção cuidadosamente na forma como um pedaço de bolo é cortado, servido e assim, refletir sobre igualdade e justiça (De Backer et al., 2015). O momento das refeições é considerado rico em oportunidades importantes para o desenvolvimento de noções sobre regras, autocontrole e comportamentos altruístas. Para os autores, incentivar a partilha está além de dividir para aplacar a fome do próximo, é uma maneira de treinar crianças e adolescentes para se tornarem adultos pró-sociais.

A partilha também aparece em estudos (Chernyak & Kushnir, 2013) que tem como foco o comportamento de consolo. No estudo mencionado as crianças foram capazes de se sensibilizar com a tristeza alheia, ainda que tal tristeza não seja propriamente humana (bicho de pelúcia), e diante disso são capazes de partilhar recursos que lhes são atrativos (adesivos), mesmo quando tais escolhas lhe são custosas.

Pertinente aos achados que salientam que crianças pequenas expressam preocupação quando outros estão em sofrimento, sendo capazes de se mobilizar em direção ao próximo a fim de aliviar seu desconforto e angústia (Zahn-Waxler et al., 1992), no presente estudo, os achados apontaram que situação-problema de Partilha, mais da metade das crianças demonstrou comportamento altruísta correspondente à situação.

Pais e professores, ao serem questionados acerca do que deveria ser feito em cada situação-problema, forneceram uma frequência média de respostas altruístas correspondentes à situação de 95.5% e 100% respectivamente, demonstrando que os dois grupos de referência para a criança têm notável conhecimento de quais comportamentos seriam adequados diante de situações específicas que demandam respostas altruístas. Contudo, ao confrontar as respostas dos pais acerca do que acreditavam que seus filhos fariam e as reais indicações de

resposta das crianças, observou-se que os pais indicaram que seus filhos se comportariam de forma altruísta correspondente à situação em uma frequência superior a 70%, o que não foi evidenciado na mesma intensidade nas respostas relatadas pelas crianças, as quais descreveram respostas altruístas em uma frequência de 53.2%. O que evidencia certo descompasso entre respostas altruístas indicadas pela criança e a expectativa de seus pais, com pais demonstrando maior expectativa em relação aos comportamentos altruístas indicados pela criança do que de fato elas afirmam que adotariam. Tal diferença pode encontrar alguma explicação na forma como os pais se percebem na educação moral dos filhos, e na real maneira como suas ações influenciam de fato o comportamento deles. Sabe-se que, desde antes do nascimento dos filhos, pais possuem expectativas em relação a seus filhos; contudo, nem sempre tais expectativas correspondem à realidade (Boscolo & Santos, 2005).

A capacidade da criança agir de maneira altruísta (pró-social), depende em muitos aspectos depende das orientações e estímulos que recebe dos adultos, e à medida que ela vai crescendo, tende a se tornar mais independente, compreendendo sinais de que o próximo necessita de ajuda (Sabbag, 2017). Contudo, há uma série de variáveis intervenientes que afetam todo este processo comunicativo, levando a criança a se comportar ou não da forma como seus pais preveem.

No que diz respeito ao que os professores indicaram que seus alunos fariam e o estes relataram que fariam em cada situação-problema, houve maior índice de concordância entre as respostas altruístas correspondentes à situação de ambos nas três situações-problema, na escola 2. Porém, a correspondência entre o que o professor conjectura que a criança fará e o que a criança responde que fará é baixa nas três escolas, ou seja, o índice de correspondência entre as respostas dadas pelas crianças difere bastante das respostas conjecturadas pelos professores sobre o que a criança diria. O número um pouco maior de correspondência na escola 2 fez com fossem buscadas relações. Percebe-se que, nesta escola, estavam as crianças com maior faixa etária do estudo. É possível que o professor desta escola tenha mais facilidade em prever os comportamentos altruístas de seus alunos em função da faixa etária maior ( $M= 4.4$  anos) deles quando comparada com a faixa etária das crianças das escolas 1 e 3 ( $M= 2.8$  e  $M= 3.8$  anos). Outra suposição é que professores podem ter atribuído menor ou maior frequência de respostas altruístas para alunos de acordo com a afinidade que têm com eles, indicando respostas de natureza não altruísta para alunos com os quais não tinham tanta afinidade ou proximidade e respostas altruístas para alunos com os quais tinham maior afinidade.

Ao verificar as características de pais e professores de alunos da escola 2, a qual se destacou pela maior frequência de relato indicando escolhas altruístas por parte das crianças, diante das três situações-problema propostas, observou-se que a diferença entre idade e nível escolaridade dos pais, dado o tamanho amostral, não foi significativa, tornando inviável realizar inferências nesse sentido. Em relação aos professores, o professor da escola 2 foi o que apresentou menor tempo (12 anos) de magistério se comparado aos professores da escola 1 e 3, que exerciam a profissão há 28 e 15 anos respectivamente.

Em relação a como os pais descreveram compreender seu papel na educação moral dos seus filhos, observou-se que mais da metade deles afirma instruir com ênfase em diálogos gerais, orientando a criança sobre o que é certo e errado e evidenciando consequências para os comportamentos dela, e também afirmam instruir com ênfase no que deve ser feito, orientando-a a dividir, ajudar, cooperar, cumprir regras e tarefas, ter boas maneiras, pedir desculpas, entre outras. Tais instruções parecem produtivas, uma vez que filhos de pais que relatavam adotar tais práticas apresentaram respostas altruístas correspondentes à situação nas três situações-problemas. Tais pais também indicam corrigir, dar consequências aos comportamentos inadequados dos filhos e fornecer modelo adequado de comportamento. Práticas essas presentes no que Gomide (2007) chamou de monitoria positiva, na qual os pais, além de exercerem cuidado parental adequado, ensinam valores como honestidade, empatia e senso de justiça aos filhos, auxiliando-os na discriminação do certo e do errado por meio de modelos positivos.

Dentre todos os pais, apenas um afirmou não instruir os filhos, considerando-se falho. Contudo, seu filho indicou respostas altruístas em todas as três situações-problema. O que pode ser um indicativo de que, embora a criança não receba instruções de seu responsável, ela esteja recebendo instruções de outras figuras de referência, talvez professores e/ou outros membros familiares. Ou de que este pai seja muito crítico e exigente quanto ao seu desempenho e que, mesmo não percebendo, esteja fornecendo modelo adequado de conduta, consequenciando comportamentos da criança, porém não de forma sistemática e planejada. Os dados da pesquisa não fornecem elementos para alguma confirmação neste sentido, mas permanecem como hipóteses para futura investigação.

Pais que enfatizam a aprendizagem por meio de instrução e conselhos podem gerar em seus filhos uma série de regras e autorregras que irão controlar o comportamento futuro da criança. Skinner (1979/2000) chamou de *instrução* um dos muitos efeitos que um orador tem sobre o ouvinte. A probabilidade de respostas verbais e não verbais é então alterada pelo

estímulo verbal proveniente do orador. Uma instrução pode também assumir um caráter autoinstrutivo. Isso ocorre quando, tendo ela sido uma vez emitida, passa a integrar um conjunto de instruções que formam um amplo repertório comportamental, do qual o indivíduo irá lançar mão em ocasiões futuras específicas.

Fornecer modelo adequado de comportamento é relevante para a aprendizagem moral da criança, uma vez que crianças aprendem sobre o que é bom e ruim pelo modo como suas figuras de referência reagem diante de seu comportamento tomando por base as avaliações sobre certo e errado dos adultos para elaborar suas próprias avaliações. O que possibilita a mescla de aprendizagem observacional e consequenciação do comportamento, descrita na modelagem. Goyos et al. (2006) enfatizam o aprendizado via modelo, ao afirmarem que crianças aprendem novos padrões comportamentais por meio da Aprendizagem Observacional de um modelo. Bandura et al. (2008) avançam um passo na compreensão da aprendizagem via modelo, descrevendo a generalização do aprendizado, com sua adequação para outras situações, quando citam que o observador é capaz de aprender observando e assim produzir novas versões do comportamento, que vão além do que viu ou ouviu, adaptando-o a diferentes situações.

## 7 Considerações finais

Esta pesquisa objetivou investigar o comportamento altruísta de crianças com faixa etária de dois a cinco anos de idade, via relato verbal. De forma complementar, foi investigada a percepção de pais e professores acerca de tais crianças. Crianças mais novas relataram elevada frequência de relatos de respostas descontextualizadas e de “não sei” em situações hipotéticas que requeriam comportamentos de natureza altruísta, ou seja, comportamentos de partilha, cooperação e consolo. Já crianças mais velhas indicaram elevada frequência de comportamentos altruístas em tais situações, demonstrando maior sensibilidade para compreender as necessidades alheias e agir a fim de supri-las. O que em análise paralela pode indicar que as crianças mais novas ainda estão em processo de desenvolvimento do comportamento verbal e, ou tiveram menos oportunidades de exposição a situações que viessem a requerer tais habilidades.

Pais e professores, em sua maioria, demonstraram saber o que deveria ser feito em situações que requerem altruísmo. Pais também relataram assumir um papel ativo na educação moral dos filhos, o que de certa maneira parece influenciar positivamente o comportamento das crianças. Além disso, as expectativas de pais e professores do estudo em relação ao comportamento das crianças podem ser consideradas elevadas em comparação as respostas fornecidas por elas.

Dado o objetivo geral que era investigar o relato verbal de crianças com idade de dois a cinco anos diante de situações que possibilitam a emissão de comportamentos altruístas. Pode-se afirmar que o mesmo foi alcançado e que de forma complementar foi investigado o relato de pais e professores acerca do que era deveria ser feito e de sua percepção acerca da conduta da criança. Entretanto, é importante considerar que observações do comportamento das crianças, aliadas às medidas de autorrelato do estudo, poderiam dar maior fidedignidade a este estudo, fornecendo parâmetros de comparação entre o que a criança diz que faria e o que de fato faz em situações que requerem comportamentos altruístas. Mas estes são delineamentos que podem ser empregados em estudos futuros.

A inclusão de 3 escolas, bem como os índices de altruísmo apresentados pelos alunos, aliados à investigação de quais práticas os professores destinam ao ensino moral da criança, renderia uma análise com conclusões mais ricas que talvez demonstrassem práticas favoráveis ao estímulo de comportamentos altruístas.

Espera-se que os resultados aqui apresentados possam impulsionar novos estudos relativos ao altruísmo na infância. E que, além disso, possam auxiliar pais e professores a

perceber o altruísmo enquanto comportamento aprendido, bem como a prontidão das crianças para assim se comportarem. E que, tendo essa sensibilidade, eles possam criar oportunidades para o exercício do comportamento altruísta nos mais diversos contextos e que, identificando este tipo de comportamento, valorizem-no a fim de que este passe a fazer parte do repertório comportamental da criança para além do ambiente familiar e escolar, estendendo-se para situações futuras. Uma das grandes lacunas que este estudo deixa é acerca da investigação de práticas que possam estimular a aquisição e manutenção de comportamentos altruístas, práticas essas que possam ser empregadas tanto em contexto familiar como escolar a fim de promover uma aprendizagem moral significativa desde a infância.

## Referências

- Allen-Arave, W., Gurven, M., & Hill, K. (2008). Reciprocal altruism, rather than kin selection, maintains nepotistic food transfers on an ache reservation. *Evolution and Human Behavior*, 29 (5), 305–318. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2008.03.002
- Amorim, K. S., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 378-389. doi: 10.1590/S0102-79722012000200020
- Arezes, M., Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 10 (30), 110-137. Recuperado de: <https://goo.gl/MoLujr>
- Bandura, A. (1979). *Modificação do Comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A; Ross, D. & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63 (3), 575-582. doi: 10.1037/h0045925
- Barros, R. S. (2003). Uma introdução ao comportamento verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5, 73-82. Recuperado de: <http://goo.gl/zyW4x0>
- Batson, C. D. & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. *Handbook of Psychology*, 19, 463-484. doi: 10.1002/0471264385.wei0519
- Baum, W. M. (2006). *Compreender o Behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução*. Porto Alegre: Artmed.

- Blake P., & Rand, D. (2010). Currency value moderates equity preference among young children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 210–218. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2009.06.012.
- Boscolo, C.C., Santos, T. M. M. (2005). A deficiência auditiva e a família: Sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição. *Revista Distúrbios da Comunicação*, 17, 69-75. Recuperado de: <https://goo.gl/Ti9X1m>
- Bras, A. T., & Reis, C. S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147. Recuperado de: <https://goo.gl/kRNHZr>
- Brasil. Senado Federal. (2005). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Recuperado de: <https://goo.gl/iip8TM>
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (PCNs)*. Brasília. Recuperado de: <http://goo.gl/c1Fkwf>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Incatasciato, M., Pastorelli, C., & Rabasca, A. (1997). Emotional instability, physical and verbal aggression, and prosocial behavior as precursors of scholastic achievement and social adjustment. In S. Feshback & J. Zagrodzka (Ed.), *Aggression: Biological, developmental and social perspectives* (pp. 111-120). New York: Plenum Press. doi:10.1007/978-1-4615-5883-5\_7
- Carvalho, A. M. (2000). Fatores contextuais na emergência do comportamento de cuidado entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 1-16. doi: 10.1590/S0102-79722000000100010
- Carvalho, M. E. P. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 41-58. doi: 10.1590/S0100-15742004000100003
- Chen, Y., Zhu, L., & Chen, Z. (2013). Family income affects children's altruistic behavior in the dictator game. *Plos ONE*, 8 (11), 1-8. doi: 10.1371/journal.pone.0080419

- Chernyak, N. & Kushnir, T. (2013). Giving preschoolers choice increases sharing behavior. *Psychological Science, 24* (10), 1971-1979. doi: 10.1177/0956797613482335
- Chou, K. L. (1996). The Rushton, Chrisjohn and Fekken Self-report altruism scale: a Chinese translation. *Personal Individual Differences, 21* (2), 297-298. doi: 10.1016/0191-8869(96)00040-2
- Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M., & Weeks, M. (2012). *O livro da Psicologia*. São Paulo: Globo.
- Comte-Sponville, A. (1999). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cortez, R. N. C. (1996). Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola. *Motriz, 2*, 1-9. Recuperado de: <https://goo.gl/3GjUDL>
- De Backer, C. J., Fisher, M. L., Poels, K., & Ponnet, K. (2015). "Our" food versus "my" food. Investigating the relation between childhood shared food practices and adult prosocial behavior in Belgium. *Appetite, 84*, 54–60. doi: 10.1016/j.appet.2014.09.022
- De Waal, F. (2007). *Eu Primata: porque somos como somos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia, 17* (36), 21-32. doi: 10.1590/S0103-863X2007000100003
- Dias, M. F. (2016). *Estilos de liderança de professores e comportamento acadêmico dos alunos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior. Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. In: L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Orgs). *Prosocial development: A multidimensional approach*. New York: Oxford University Press.

- Escobar, J. C. M. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13 (24), 369-388. Recuperado de: <https://goo.gl/EVRO2r>
- Falcone, E., Ferreira, M. C., Luz, R. C. M., Fernandes, C. S., Faria, C. A., D'Augustin, J; Sardinha, A., & Pinho, V. D. (2008). Inventário de empatia (I.E): Desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7 (3), 321-334. Recuperado de: <https://goo.gl/SG4eaa>
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (15), 563-572. Recuperado de: <https://goo.gl/tCRU3i>
- Flouri, E., Sarmadi, Z. (2016). Prosocial behavior and childhood trajectories of internalizing and externalizing problems: The role of neighborhood and school contexts. *Developmental Psychology*, 52 (2), 253.
- Flynn, E., Ehrenreich, S. E., Beron, K. J., & Underwood, M. K. (2015). Prosocial Behavior: Long-term Trajectories and Psychosocial Outcomes. *Social Development*, 24 (3), 462-482.
- Gândara, J. P., Befi-Lopes, D. M. (2010). Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com alterações específicas no desenvolvimento da linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15 (2), 297-304. doi: 10.1590/S1516-80342010000200024
- Giner, S. (2010). El Teorema de Posibilidad. *Revista Internacional de Sociologia*, 68, 9-18. doi: 10.3989/ris.2008.01.13
- Gomide, P. I. C. (2010). *Comportamento moral - Uma proposta para o desenvolvimento das virtudes*. Curitiba: Juruá.
- Gomide, P. I. C., & Sampaio, I. T. A. (2007). Inventário de estilos parentais (IEP): Um novo instrumento para avaliar as relações entre pais e filhos. *Psico-USF*, 12, 125-126. doi: 10.1590/S1413-82712007000100015

- Goyos, A., Piccolo, A. A. T., Porto, G., & Lazarin, T. C. (2006). *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2, 93-109. doi: 10.18542/rebac.v2i1.805
- Hoffman, E., Silveira, R. F., & Polydoro, J. I. (2010). Altruísmo no Brasil: Um estudo exploratório. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 18 (1-2), 36-46. doi: 10.15603/2176-1019
- Jackson, M., & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19 (3) 349-367. doi: 10.1348/026151001166146
- Kaplan, H., & Gurven, M. (2005). The natural history of human food sharing and cooperation. A review and a new multi-individual approach to the negotiation of norms. In H. Gintis, S. Bowles, R. Boyd, & E. Fehr (Eds.), *Moral sentiments and material interests. The foundations of cooperation in economic life* (pp. 75–113). London, UK: The MIT Press.
- Koller, S. H., & Bernardes, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, 2 (2), 223-262. doi: 10.1590/S1413-294X1997000200002
- Krebs, D. L., & Miller, D. T. (1985). Altruism and Agression. In: G, Lindzey & E, Aronson. (Eds.), *Handbook of social psychology*, 2, (1-71). New York: Random House.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 11-22. doi: 10.1590/S0102-37722000000100003
- Krueger, R. F., Hicks, B. M., & McGue, M. (2001). Altruism and antisocial behavior: Independent tendencies, unique personality correlates, distinct etiologies. *Psychology Science*, 12 (5), 397-402. Set. 2001. doi: 10.1111/1467-9280.00373
- Leimgruber, K. L., Shaw, L., Santos, L. R., & Olson, K. R. (2012). Young children are more generous when others are aware of their actions. *Plos ONE*, 7 (10), 1-8. doi: 10.1371/journal.pone.0048292

- Lencastre, M. P. A. (2010). Bondade, altruísmo e cooperação. Considerações evolutivas para a educação e a ética ambiental. *Revista Lusófona de Educação*, 15 (15), 113-124. Recuperado de: <https://goo.gl/aBFJc2>
- Lordelo, E. R., & Carvalho, A. M. A. (1989). Comportamento de cuidado entre crianças: Uma revisão. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 5, 1-19. Recuperado de: <https://goo.gl/kJjMiI>
- Mameli, M. (2013). Meat made us moral. A hypothesis on the nature and evolution of moral judgment. *Biology & Philosophy*, 28, 903–931. doi: 10.1007/s10539-013-9401-3
- Martin-Raugh, M. P., Kell, H. J., Motowidlo, S. J. (2016). Prosocial knowledge mediates effects of agreeableness and emotional intelligence on prosocial behavior. *Personality and Individual Differences*, 90, 41-49. doi: 10.1016/j.paid.2015.10.024
- Matos, M. A. (1991). As categorias formais de comportamento verbal de Skinner. In M. A. Matos, D. G. Souza, R. Gorayeb & V. R. L. Otero (Orgs.), *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: SP.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142. Recuperado de: <https://goo.gl/EegcN0>
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Nagel, T. (1970). *The Possibility of Altruism*. Oxford: OUP.
- Newton, E. K., Laible, D., Carlo, G., Steele, J. S., & McGinley, M. (2014). Do sensitive parents foster kind children, or vice versa? Bidirectional influences between children's prosocial behavior and parental sensitivity. *Developmental Psychology*, 50 (6), 1808-1816. Recuperado de: <https://goo.gl/w7dVCs>
- Olivar, R. R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad. Servei de publicacions*. Barcelona: Bellaterra.

- Orlick, T. (1989). *Vencendo a competição*. São Paulo. Círculo do Livro.
- Palmieri, M. W. A. R. (2015). Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (2), 243-252. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0192823
- Pequeno, M. (2001). Ética, direitos humanos e cidadania. In *Curso de formação de educadores em direitos humanos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Poleto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25 (3), 405-416. Recuperado de: <https://goo.gl/50EKMN>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22. Ed). Madrid: Espasa-Calpe.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and there cognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 2 (3), 131-141. doi: 10.1016/0926-6410(95)00038-0
- Rocha, G. M. (2010). Empatia. In: P. I. C, Gomide (Org). *Comportamento Moral: Uma nova proposta para o desenvolvimento das virtudes* (pp.149-174). Curitiba: Juruá.
- Rodrigues, A., Assmar, E., & Jablonski, B. (2009). *Psicologia Social* (27ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, L. (2001). Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, 22 (76), 232-257. doi: doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013

- Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality and Individual Differences*, 2 (4), 293-302. doi:10.1016/0191-8869(81)90084-2
- Sabbag, G. M. (2017). Práticas educativas maternas e comportamento pró-social infantil (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Schlinger, J. H. D. (1995). *A Behavior Analytic View of Child Development*. Nova York: Plenum Press.
- Schmidt, M. F. H; Sommerville, J. A. (2011). Fairness expectations and altruistic sharing in 15-month-old human infants. *Plos ONE*, 6 (10), 1-7. 10.1371/journal.pone.0023223
- Silva, S. S. C. D. (2014). *Aquisição da linguagem em função do contexto. Uma análise contrastiva: creche e família*. Universidade do Minho, Minho.
- Silveira, L. M. O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: Práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 283-291. doi: 10.1590/S1413-85572009000200011
- Skinner, B. F. (1979). *Ciência e Comportamento Humano* (10ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia Positiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, R. G., Silveira, P. S., Martins, L. F., Gomide, H. P., Lopes, T. M., Ronzani, T. M. (2011). Distância social dos profissionais de saúde em relação à dependência de substâncias psicoativas. *Estudos de Psicologia*, 16 (1), 91-98. Recuperado de: <https://goo.gl/dWEqdH>
- Sober, E., & Wilson, D. S. (1999). *Unto others: The evolution and psychology of unselfish Behavior*. Cambridge: Harvard University Press.

- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: A família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos de Psicologia, 21* (2), 5-16. doi: 10.1590/S0103-166X2004000200001
- Walker, H. M., & Severson, H. H. (2002). Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M. Gresham & T. E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177-194). Boston: Allyn e Bacon.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology, 100* (3), 455-471. doi: 10.1348/000712608X379061
- Weber, L. N. D., Stasiack, G. R., & Brandenburg, O. J. (2003). Percepção da interação familiar e auto-estima de adolescentes. *Aletheia, 17* (18), 95-105. Recuperado de: <https://goo.gl/Lu8OMi>
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*, 126-136. doi: 10.1037/0012-1649.28.1.126

**APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA CLÍNICA-ESCOLA**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor(a) da Instituição \_\_\_\_\_, declaro que estou de acordo com a realização da pesquisa intitulada **COMPORTAMENTO ALTRUÍSTA EM CRIANÇAS DE DOIS A CINCO ANOS: UMA INTERPRETAÇÃO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL**, sob a responsabilidade da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Suzane Schmidlin Löhr e da aluna de mestrado Suellen Vilalva, com professores, alunos e respectivos pais que concordarem em participar da pesquisa.

Estou ciente de que os participantes convidados serão esclarecidos sobre a pesquisa, sobre os objetivos, riscos e benefícios, tendo a possibilidade de desistirem a qualquer tempo, sem prejuízos para si ou para a instituição da qual fazem parte, tendo seus dados imediatamente retirados do conjunto de dados. Também estou ciente de que esta pesquisa segue a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares, que regulamentam a pesquisa com seres humanos.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Diretor(a) da Instituição.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Nós, Suzane Schmidlin Lohr (professora) e Suellen Vilalva (aluna de pós-graduação), pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando a criança que está sob sua responsabilidade a participar de um estudo intitulado *Comportamento Altruísta em Crianças de 2 a 5 anos: Uma Interpretação Analítico-Comportamental*. Essa pesquisa se faz importante, pois o comportamento altruísta tem sido visto como um comportamento pró-social que influencia positivamente as relações sociais das quais a criança participa. **O comportamento pró-social e o altruísta são sinônimos e designam uma categoria ampla de ações definidas pela sociedade como geralmente solidárias e beneficentes dirigidas a outras pessoas, tais como: ajuda, cooperação, doação, consolo, partilha, empatia, entre outras.** A escolha do público infantil justifica-se pelo fato de ser ainda na infância que o ser humano aprende uma série de comportamentos que irão se estender ao longo da vida e para todas as suas relações sociais.

a) O objetivo da pesquisa é verificar o aprendizado do comportamento de responder altruisticamente no discurso de crianças de 2 a 5 anos.

b) Caso você participe da pesquisa, deverá concordar com a inclusão de seus alunos na pesquisa e será necessário permitir que as pesquisadoras entrem em contato com eles convidando-os a participarem de entrevistas individuais **gravadas** com duração de aproximadamente cinco minutos. Você também deverá participar da pesquisa, respondendo à entrevista individual que será gravada e terá duração de aproximadamente 30 minutos.

c) Para tanto, você ou seus alunos **não** necessitarão deslocar-se da Instituição onde trabalha, de forma que as entrevistas ocorrerão nas dependências dela e em data e hora previamente definidas com você.

d) É possível que você ou os seus alunos experimentem algum desconforto relacionado às entrevistas, tal como cansaço.

e) Dentre os riscos relacionados ao estudo, pode ocorrer algum grau ainda que mínimo de cansaço ou constrangimento.

f) Espera-se com essa pesquisa conhecer melhor o desenvolvimento característico de comportamentos altruístas em crianças pequenas. No entanto, nem sempre você ou seus alunos serão diretamente beneficiados com o resultado da pesquisa, mas poderão contribuir para o avanço científico na área de relacionamento interpessoal na Educação.

g) As pesquisadoras Suellen Vilalva, Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, e Suzane Schmidlin Lohr, Psicóloga, Prof<sup>a</sup> Dra. do mesmo programa, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas no seguinte endereço: Rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP: 80.060-150 – Curitiba – PR, e-mails: Suzane - [lohr@superig.com.br](mailto:lohr@superig.com.br), [suellen.vila@gmail.com](mailto:suellen.vila@gmail.com), telefone: (41) 3360-5117, nas quintas-feiras à tarde (14:00 às 18:00), na sala 103, ou em dia e horário pré-agendado, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira antes, durante e depois de encerrado o estudo.

Rubricas:

Professor \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_

Orientador \_\_\_\_\_

h) A sua participação e de seus alunos é voluntária e, se você ou seus alunos não quiserem mais fazer parte da pesquisa, poderão desistir a qualquer momento e solicitar que lhes devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (professora orientadora – Suzane Schmidlin Lohr, e aluna orientanda – Suellen Vilalva). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade e a identidade dos seus alunos sejam preservadas e mantida a sua confidencialidade.

j) O material obtido (gravações das entrevistas, folhas de entrevistas) será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído por meio de desgravação e incineração dentro de 6 meses.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (xerox de folhas de entrevistas) não são de sua responsabilidade e, pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome ou o nome de seus alunos, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante da pesquisa, poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da minha participação e de meus alunos (bem como que, diante de qualquer desconforto que persista, eu e meus alunos seremos encaminhados à Clínica Escola de Psicologia da Universidade Federal do Paraná). Eu entendi que sou livre para interromper minha participação e participação de meus alunos a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim ou para meus alunos, não sendo afetado meu relacionamento com as pesquisadoras.

Eu concordo voluntariamente com a minha participação e a participação de meus alunos neste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Suzane Schmidlin Lohr

\_\_\_\_\_  
Mestranda Suellen Vilalva

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

Nós, Suzane Schmidlin Lohr (professora) e Suellen Vilalva (aluna de pós-graduação), pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando a criança que está sob sua responsabilidade a participar de um estudo intitulado *Comportamento Altruísta em Crianças de 2 a 5 anos: Uma Interpretação Analítico-Comportamental*. Essa pesquisa se faz importante, pois, o comportamento altruísta tem sido visto como um comportamento pró-social que influencia positivamente as relações sociais das quais a criança participa. **O comportamento pró-social e altruísta são sinônimos e designam uma categoria ampla de ações definidas pela sociedade como geralmente, solidárias e beneficentes dirigidas a outras pessoas, tais como: ajuda, cooperação, doação, consolo, partilha, empatia, entre outros.** A escolha do público infantil se justifica-se, pelo fato de ser ainda na infância que o ser humano aprende uma série de comportamentos que irão se estender ao longo da vida e para todas as suas relações sociais.

a) O objetivo da pesquisa é verificar o aprendizado do comportamento de responder altruisticamente no discurso de crianças de 2 a 5 anos.

b) Caso você participe da pesquisa, deverá concordar com a inclusão de seu filho(a) na pesquisa, e será necessário permitir que a pesquisadora entre em contato com seu filho convidando-o a participar de entrevista **gravada** individual com duração de aproximadamente de cinco minutos. Você também deverá participar da pesquisa, respondendo a entrevista individual que será gravada e terá duração de aproximadamente 10 minutos.

c) Para tanto, seus filho(a) **não** necessitará deslocar-se da Instituição onde estuda, de forma que as entrevistas ocorrerão nas dependências da mesma, em data e hora previamente definida com a escola. Você será entrevistado no horário de entrada ou saída das crianças da escola.

d) É possível que você ou o seu filho(a) experimentem algum desconforto relacionado à entrevista, tal como cansaço.

e) Dentre os riscos relacionados ao estudo pode ocorrer, algum grau ainda que mínimo de cansaço ou constrangimento.

f) Espera-se com essa pesquisa, conhecer melhor o desenvolvimento característico de comportamentos altruístas em crianças pequenas. No entanto, nem sempre você ou seu filho(a) serão diretamente beneficiados com o resultado da pesquisa, mas poderão contribuir para o avanço científico na área de relacionamento interpessoal na Educação.

g) As pesquisadoras, Suellen Vilalva, Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, e Suzane Schmidlin Lohr, Psicóloga, Prof<sup>a</sup> Dra. do mesmo programa, responsáveis por este estudo poderão ser contatadas no seguinte endereço: Rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP: 80.060-150 – Curitiba – PR, e-mails: Suzane - [lohr@superig.com.br](mailto:lohr@superig.com.br), [suellen.vila@gmail.com](mailto:suellen.vila@gmail.com), telefone: (41) 3360-5117, nas quintas-feiras à tarde (14:00 às 18:00), na sala 103, ou, em dia e horário pré-agendado, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira antes, durante e depois de encerrado o estudo.

Rubricas:

Responsável \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_

Orientador \_\_\_\_\_

h) A sua participação e de seu filho é voluntária e se você ou seu filho (a) não quiserem mais fazer parte da pesquisa, poderão desistir a qualquer momento e solicitar que lhes devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (professora orientadora – Suzane Schmidlin Lohr e aluna orientanda – Suellen Vilalva). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade e a identidade do seu filho(a) seja preservada e mantida a sua confidencialidade.

j) O material obtido (gravações das entrevistas, folhas de entrevistas) será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído por meio de desgravação e incineração dentro de 6 meses.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (xerox de folhas de entrevistas) não são de sua responsabilidade e pela sua participação ou participação de seu filho(a) no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome e nem o nome do seu filho(a), e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante da pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da minha participação e de filho(a) (bem como que face a qualquer desconforto que persista eu e meu filho(a) seremos encaminhados a Clínica Escola de Psicologia da Universidade Federal do Paraná). Eu entendi que sou livre para interromper minha participação e participação de meu filho (a) a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim ou para meu filho(a), não sendo afetado meu relacionamento com as pesquisadoras.

Eu concordo voluntariamente com a minha participação e a participação de meu filho(a) neste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Suzane Schmidlin Lohr

\_\_\_\_\_  
Mestranda Suellen Vilalva

## APÊNDICE D - HISTORIETAS E ILUSTRAÇÕES

### Historieta 1 - Cooperação.

*Jack, você e outros amigos estavam jogando bola, de repente alguém chutou a bola bem alto e ela acabou presa na árvore. Jack foi correndo tentar subir na árvore para pegar a bola para vocês continuarem o jogo. Como ele estava demorando para voltar, você decidiu ir ver o que estava acontecendo. Quando se aproximou, viu que Jack estava com muita dificuldade de subir na árvore e pegar a bola. Nesse caso, vendo Jack nessa situação, o que você faria? (A pesquisadora apresentará a ilustração referente à **cooperação**, com várias crianças em uma quadra de futebol, uma delas está tentando subir em uma árvore para resgatar a bola que ficou presa em seus galhos e outra se destaca por estar observando).*



## Historieta 2 – Partilha.

*Chegou a hora do lanche na escola, nesse dia em especial, foi permitido que você trouxesse lanche de casa. Você tinha para comer um pacote de biscoitos do seu sabor predileto, mas quando estava prestes a comer... ouviu um barulho estranho e, quando olhou para o lado, lá estava João...o barulho vinha da barriga dele!!!Ele parecia estar com fome e não tinha nadinha para comer. O que você faria ao ver João nessa situação? (A pesquisadora apresentará a ilustração referente à **partilha**, em que há uma criança com alimento observando uma outra sem alimento).*



**Historieta 3 – Consolo.**

*Na hora do intervalo na escola, você estava brincando com seus amigos. De repente, você ouviu um choro bem alto, quando olhou para o lado, lá estava Bibi chorando de soluçar. Você não sabe ao certo porque ela está chorando e nem mesmo o que aconteceu para ela ficar assim tão triste. O que você faria ao ver Bibi nessa situação? (A pesquisadora apresentará a ilustração referente ao conforto, em que há uma criança chorando e outra criança observando).*



## APÊNDICE E - OPERACIONALIZAÇÃO DAS CATEGORIAS COMPORTAMENTAIS INFANTIS

Categoria	Exemplo de relatos das crianças
Partilha	<p>A criança diz que dividiria <b>alguma quantidade específica</b> do recurso que possui.</p> <p>Como por exemplo: "Eu dava um pouco para ele, porque é isso que um amigo faz".</p>
Cooperação	<p>A criança responde que iria se utilizar de algum tipo de recurso físico para auxiliar o amigo, ou ainda, ele mesmo faria algo, visando um fim comum a ambos.</p> <p>Como por exemplo: "Eu falasse: 'amigo, vamos pegar a bola juntos. Se você fazer isso você vai poder pegar a bola e a gente vai jogar.'"</p>
Consolo	<p>A criança responde que teria alguma iniciativa em direção a outra criança a fim de aliviar o seu sofrimento.</p> <p>Como por exemplo: "Eu ia pegar a mão dela e jogar com ela."</p>
Respostas não altruístas	<p>Em qualquer das categorias, a criança expressar comportamentos visando o próprio benefício, desconsiderando as necessidades do outro.</p>
Respostas descontextualizadas ou de "não sei"	<p>A criança responde que não saberia o que fazer em uma determinada historietta. Ou, fornece uma resposta descontextualizada.</p> <p>Como por exemplo: "Não sei."</p>

## APÊNDICE F - OPERACIONALIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE RESPOSTA DOS PAIS.

CATEGORIA	OPERACIONALIZAÇÃO
1) Categoria - Percepção do contexto familiar na educação moral;	Pais respondem que consideram o ambiente familiar importante para a aprendizagem moral infantil. Exemplo: “[...] Eu acho que educação vem do berço [...]”
2) Categoria - Percepção de si na educação moral;	Pais realizam auto-avaliação de si mesmos, se considerando fundamentais, tendo algum êxito, dúvidas, ou ainda se percebem como rigorosos ou justos. Exemplo: “Eu ensino tudo, sou bem rígida”.
3) Categoria – Instruções:	
3A) Com ênfase em fornecer modelo adequado de comportamento;	Os pais afirmam fornecer modelo adequado de comportamento para seus filhos. Exemplo: “Não tem como você explicar o que é certo ou errado, tem como mostrar o que é certo e errado!”
3B) Com ênfase em diálogos gerais;	Os pais relatam ensinar/ orientar a criança sobre o que é certo e errado; e/ou fornecer explicação das razões pelas quais alguns comportamentos não são aceitáveis; e/ou evidenciar que toda e qualquer ação tem suas consequências. Exemplo: “Dependendo das situações a gente vai explicando o que é certo e errado, a gente conversa, ensina a compartilhar e dividir.”
3C) Com ênfase no que deve ser feito;	Os pais relatam ensinar/orientar a criança a dividir, cumprir regras, realizar tarefas, ter boas maneiras, ser bom, ser humilde, chamar os mais velhos de 'tio' e 'tia', dizer por favor, obrigado, pedir desculpas, abraçar o amigo, ter cuidado com o que fala, devolver o que pegou, vestir-se adequadamente, respeitar, ajudar, interagir com os outros (brincar entre outros), ser amoroso, companheiro, entre outros. Exemplo: “Ensino a dividir, brincar, ajudar e respeitar”.
3D) Com ênfase no que não deve ser feito;	Os pais indicam ensinar/orientar a não pegar as coisas dos outros, não brigar, não judiar dos amigos, entre outros. Exemplo: “Ensino a não pegar as coisas dos outros e a repartir os brinquedos”.
3E) Com ênfase no que aprendeu com os pais;	Pais sublinham que Sublinha que procuram ensinar com base na educação que receberam. Exemplo: “A gente procura ensinar pra eles o que o pai da gente ensinou pra gente né!?”
3F) Com ênfase no outro;	Pais fazem menção a como o outro pode sentir-se em relação as atitudes da criança. Ou ainda, solicita que a criança não fizesse ao próximo o que não gostaria que fizessem a ela. Exemplo: "Machucar os outros os deixa tristes", ou, "Você gostaria que fizessem isso com você?"
3G) Com ênfase na religião;	Pais indicam Deus como uma figura importante na educação moral da criança. Evidenciando aspectos religiosos em suas correções e orientações. Exemplo: “Não pode isto, não pode aquilo! Jesus chora!”
4) Categoria - Ausência de instruções;	Pais afirmam não instruir ou dar qualquer orientação aos filhos. Exemplo: “"Eu não faço nada [...]"
5) Categoria - Sanções morais;	Pais indicam corrigir e/ou dar consequências para comportamentos inadequados da criança. Exemplo: “A gente não bate, mas às vezes coloca de castigo para refletir sobre as coisas”.
6) Categoria - Cuidado Parental;	Supervisiona as atividades da criança, não deixa que a mesma fique sozinha, zela, por sua saúde, alimentação e vestimentas. Não permite que a criança assista programas inadequados na televisão, orienta-a a defender se, entre outras coisas. Exemplo: “se na televisão algo é ruim a gente não deixa ver. Evita deixar ele sozinho para não fazer o que quer também”.

