

PEDAGOGIA

Programa de Formação de Professores em Exercício,
para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino
Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar

EDUCAÇÃO INFANTIL PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Livro 1

UniCEU
Universidade nos CEUs
Em parceria com o Governo Federal


**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**

nead Núcleo de
Educação a
Distância

prograd

unesp


UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL


CAPES

Unesp - Universidade Estadual Paulista

Pró-Reitoria de Graduação

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo – SP

Tel. (11) 5627.0245

www.unesp.br

Núcleo de Educação a Distância

Rua Dom Luis Lasagna 400 – CEP 04266-030 – São Paulo – SP

Tel. (11) 2066.5801

www.unesp.br/nead

Revisão, normalização e preparação

Antonio Netto Junior

Projeto gráfico, arte e diagramação

Fernanda Sutkus de Oliveira Mello

CIP - Catalogação na Publicação

371

P371

Educação infantil : Psicologia do desenvolvimento /
Antonio Carlos Domene (Org.) ; Unesp ; Univesp. – São
Paulo : Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2016.

73 p.

1. Pedagogia. 2. Domene, Antônio Carlos. 3. Unesp.
4. Univesp. I. Título.

Prefeitura do Município de São Paulo

Prefeito

Fernando Haddad

Secretário Municipal de Educação

Nádia Campeão

Universidade Estadual Paulista

Reitor

Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete

Roberval Daiton Vieira

Pró-Reitor de Graduação

Laurence Duarte Colvara

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Eduardo Kokubun

Pró-Reitora de Pesquisa

Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Mariângela Spotti Lopes Fujita

Pró-Reitor de Administração

Carlos Antonio Gamero

Secretária

Geral

Maria Dalva Silva Pagotto

Núcleo de Educação a Distância da Unesp

Coordenador

Klaus Schlünzen Junior

CAPES

Diretor de Educação a Distância

Jean Marc Georges Mutzig

FUNDUNESP

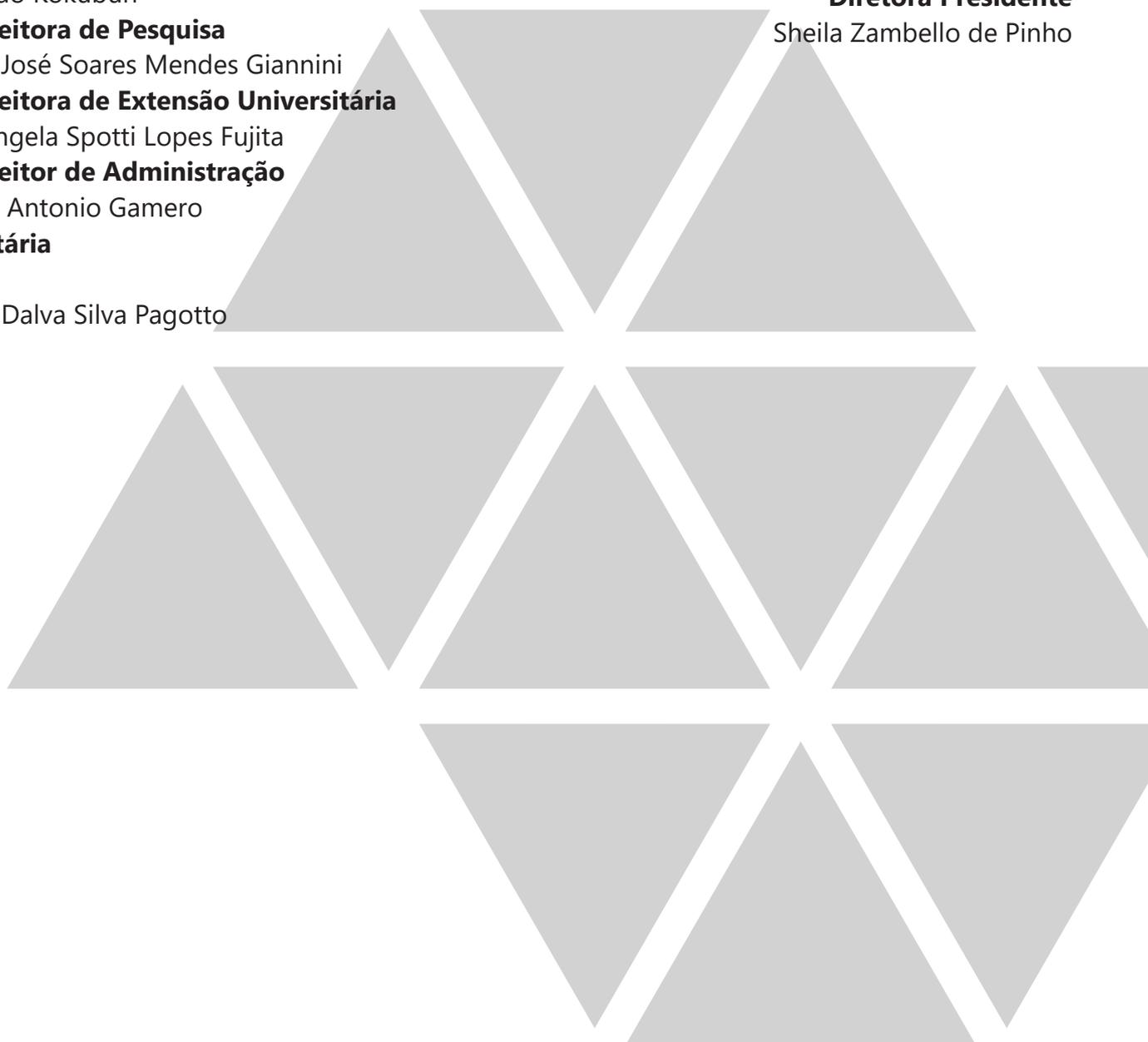
Diretor Presidente

Edivaldo Domingues Velini

VUNESP

Diretora Presidente

Sheila Zambello de Pinho



Núcleo de Educação a Distância – UNESP

Klaus Schlünzen Junior

Coordenação Geral

Mário Hissamitsu Tarumoto

Coordenação de Gestão e Certificação Acadêmica

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Coordenação de Mídias

Edson do Carmo Inforsato

Coordenação Pedagógica – UAB – CAPES

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Carolina Boschiero

Assessoria Administrativa – UAB – CAPES

Grupo de Tecnologia da Informação

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador

André Luís Rodrigues Ferreira

Analista de Redes e Infraestrutura

Erik Rafael Alves Ferreira

Marcelo de Souza Tamashiro

Guilherme Lemeszenski

Analistas de Sistemas

Roberto Greiner

Analistas de Redes

Ana Paula Souza Nascimento

Ariel Tadami Siena Hirata

Fabiana Aparecida Rodrigues

Web designers

Lucas Soares

Estagiário

Sueli Maiellaro Fernandes

Bruna Neves Arliani

Administração

Rosa Maria Aparecida Mingrone Visone

Tiago Silva dos Santos

Secretaria

Elaine Mastrodomenico

Kaique Oliveira

Produção Audiovisual

Vanessa Haddad

Gustavo Bortoloto

Assessoria de Comunicação e Imprensa

Maria Luiza Ledesma Rodrigues

Paula Mesquita Melques

Soellyn Elene Bataliotti

Produção Pedagógica

Antonio Netto Junior

Revisão – Direitos Autorais – Acervo Digital

Uilian Donizeti Vigentim

Implementação e assessoria em acessibilidade

Psicologia do Desenvolvimento

Introdução

A Psicologia estuda interações do sujeito com o seu meio ambiente. Quando se analisa qualquer estudo da área da psicologia podemos fazer o exercício de destacar onde o pesquisador joga mais luz, no meio ou no sujeito. A ênfase da Psicologia do Desenvolvimento recai no sujeito. A psicologia do desenvolvimento também está interessada em descrever elementos do meio que participam ou determinam a interação, mas o seu foco é o sujeito. Desta forma, a psicologia do desenvolvimento está preocupada com as estruturas mentais responsáveis pela nossa capacidade de estabelecer relações. As estruturas mentais, acredita-se, estão programadas como uma capacidade inerente do ser, que permitem ao sujeito, em função da ação e do meio, construir o conhecimento contingente aos objetos concretos, construir o conhecimento necessário e universal, como o da Matemática, além da possibilidade inerente ao ser humano de construir o saber ético e moral. Insistimos que a psicologia estuda interações, isto é o principal. Enfatizamos esta questão porque na psicologia muitas controvérsias são produzidas sobre a dicotomia organismo-ambiente, dicotomia falsa, uma vez que o organismo já pressupõe o meio.

Uma vez que o nosso interesse fundamental é a educação, a disciplina Psicologia do Desenvolvimento aprofundará a nossa compreensão dos estágios do desenvolvimento cognitivo (vistos de forma geral na disciplina Psicologia da Educação) e abordará com mais atenção a construção da consciência moral da criança e do adolescente, tema tão importante no âmbito escolar atual.

Objetivos Gerais

Identificar características gerais do processo de desenvolvimento nas suas diversas dimensões: cognitiva, afetiva e social.

Objetivos específicos

- Identificar as principais características dos períodos do desenvolvimento humano;
- Refletir sobre comportamentos de bebês indicadores do desenvolvimento do apego;
- Identificar os componentes intelectuais e afetivos da ação moral;
- Problematizar condutas morais de professores e alunos no ambiente escolar;
- Problematizar as contribuições da psicologia sobre o fazer moral levando em consideração a sociedade na qual estamos inseridos.

Prof. Dr. Antonio Carlos Domene

Doutor em Psicologia. Professor aposentado do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara-SP.

SUMÁRIO

Educação Infantil – Psicologia do Desenvolvimento – Disciplina 9

O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida ————— 7
Durlei de Carvalho Cavicchia

Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais,
na rotina diária da creche ————— 23
Lígia Ebner Melchiori
Zélia Maria Mendes Biasoli Alves

Construção da consciência moral ————— 37
Yves de La Taille

Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais — 57
Maria Suzana de Stefano Menin

O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida

Durlei de Carvalho Cavicchia

Livre-docente em Psicologia da Educação. Doutora em Ciências (Psicologia e Psicologia da Educação). Professora Titular do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara-SP.

Apresentar a teoria de Piaget num texto introdutório é tarefa especialmente difícil. A complexidade desta abordagem teórica, diretamente relacionada à riqueza da produção piagetiana e à natureza do temário abordado pelas pesquisas e reflexões desse autor, apontam a necessidade de explicar ao leitor alguns aspectos mais gerais de suas ideias, remetendo-o posteriormente aos textos originais. Ao lado de Freud, o trabalho de Piaget representa hoje o que de mais importante se produziu no século XX no campo da Psicologia do desenvolvimento infantil, embora, a rigor, Piaget não possa ser qualificado como psicólogo do desenvolvimento.

Neste texto dar-se-á ênfase especial à descrição e caracterização dos estágios no desenvolvimento intelectual, uma vez que a sua identificação no comportamento da criança pode orientar o educador no planejamento e oferecimento de estímulos ambientais a esse desenvolvimento.

Um primeiro aspecto geral que merece ser explicitado refere-se à concepção de conhecimento proposta por Piaget. Um dos pontos fundamentais desta concepção diz respeito ao sentido atribuído por Piaget à palavra conhecer: organizar, estruturar e explicar o mundo em que vivemos – incluindo o meio físico, as ideias, os valores, as relações humanas, a cultura de um modo mais amplo – a partir do vivido ou experienciado. Se, para Piaget, o conhecimento se produz a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive, só se constitui com a estruturação da experiência que lhe permite atribuir significação. A significação é o resultado da possibilidade de assimilação. Conhecer significa, pois, inserir o objeto num sistema de relações, a partir de ações executadas sobre esse objeto.

A pergunta fundamental, que Piaget formulou pela primeira vez aos 15 anos de idade (em 1911), orientou suas pesquisas ao longo de toda a sua vida: como o ser vivo consegue adaptar-se ao meio ambiente? A partir dessa pergunta liga, rapidamente, o problema da adaptação biológica ao problema do conhecimento, chegando a duas de suas ideias centrais. A primeira é que a adaptação biológica de todo organismo vivo, assim como toda conquista intelectual, se faz através da assimilação de um dado exterior, no sentido de transformação. O conhecimento não é uma cópia, mas uma integração em uma estrutura mental preexistente que, ao mesmo tempo, vai ser mais ou menos modificada por esta integração. A segunda ideia central é que os fatores normativos do pensamento correspondem às relações, às necessidades de equilíbrio que se observam no plano biológico.

Para Piaget o conhecimento é fruto das trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Produzem estruturas mentais que, sendo orgânicas não estão, entretanto, programadas no genoma, mas aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo.

A alteração organismo-meio ocorre através do que Piaget chama processo de adaptação, com seus dois aspectos complementares: a assimilação e a acomodação. O conceito de adaptação surge, inicialmente, na obra de Piaget com o sentido que lhe é dado na Biologia clássica, lembrando um fluxo irreversível; vai se explicitando em momentos posteriores de sua obra, quando adquire o sentido de equilíbrio progressivo (equilíbrio majorante); finalmente, adquire o sentido de um processo dialético através do qual o indivíduo desenvolve as suas funções mentais, ao qual denomina abstração reflexiva. Esta adaptação do ser humano ao meio ambiente se realiza através da ação, elemento central da teoria piagetiana, indicando o centro do processo que transforma a relação com o objeto em conhecimento.

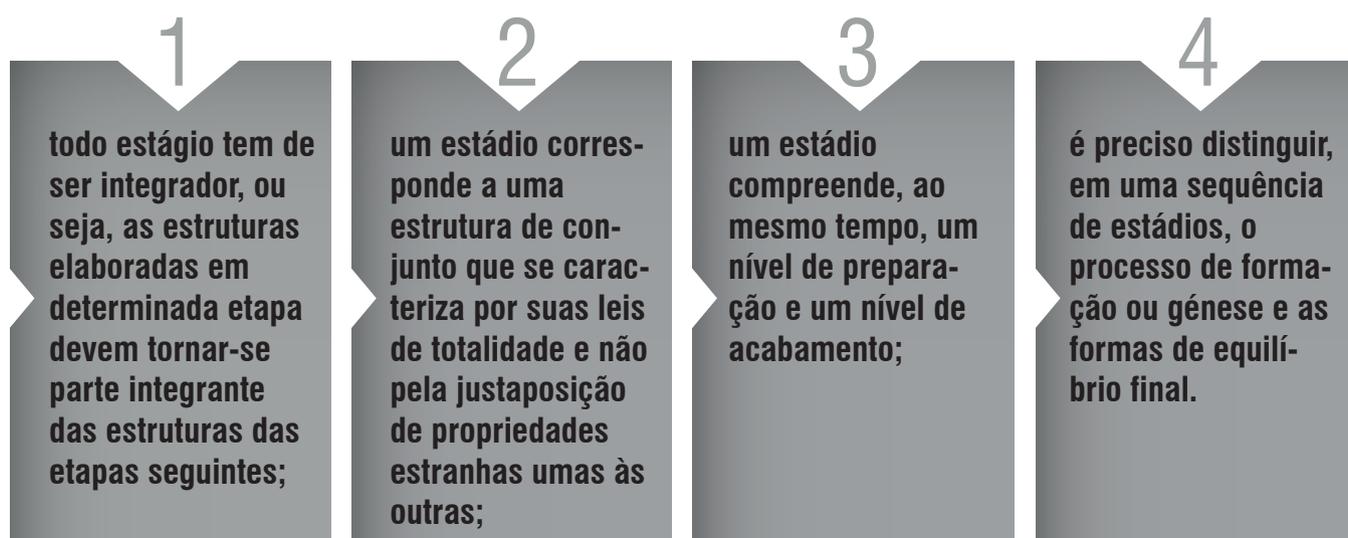
Ao tentar se adaptar ao meio ambiente o indivíduo utiliza dois processos fundamentais que compõem o sistema cognitivo a nível de seu funcionamento: a assimilação ou a incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento etc.), num esquema sensório-motor ou conceitual do sujeito e a acomodação, quer dizer, a necessidade em que a assimilação se encontra de considerar as particularidades próprias dos elementos a assimilar. No sistema cognitivo do sujeito esses processos

estão normalmente em equilíbrio. A perturbação desse equilíbrio gera um conflito ou uma lacuna diante do objeto ou evento, o que dispara mecanismos de equilíbrio. A partir de tais perturbações produzem-se construções compensatórias que buscam novo equilíbrio, melhor do que o anterior. Nas sucessivas desequilibrações e reequilibrações o conhecimento exógeno é complementado pelas construções endógenas, que são incorporadas ao sistema cognitivo do sujeito. Nesse processo, que Piaget denomina processo de equilíbrio, se constroem as estruturas cognitivas que o sujeito emprega na compreensão dos objetos, fatos e acontecimentos, levando ao progresso na construção do conhecimento.

Os estádios no desenvolvimento cognitivo

A capacidade de organizar e estruturar a experiência vivida vêm da própria atividade das estruturas mentais que funcionam seriando, ordenando, classificando, estabelecendo relações. Há um isomorfismo entre a forma pela qual a criança organiza a sua experiência e a lógica de classes e relações. Os diferentes níveis de expressão dessa lógica são o resultado do funcionamento das estruturas mentais em diferentes momentos de sua construção. Tal funcionamento, explicitado na atividade das estruturas dinâmicas, produz, no nível estrutural, o que Piaget denomina os estádios de desenvolvimento cognitivo. Os estádios expressam as etapas pelas quais se dá a construção do mundo pela criança.

Para que se possa falar em estádio nos termos propostos por Piaget, é necessário, em primeiro lugar, que a ordem das aquisições seja constante. Trata-se de uma ordem sucessiva e não apenas cronológica, que depende da experiência do sujeito e não apenas de sua maturação ou do meio social. Além desse critério, Piaget propõe outras exigências básicas para caracterizar estádios no desenvolvimento cognitivo:



Com estes critérios Piaget distinguiu quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas, intimamente relacionados ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança: estágio da inteligência sensório-motora (até, aproximadamente, os dois [2] anos); estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (dois [2] a sete-oito [7-8] anos); estágio da inteligência operatória concreta (sete-oito [7-8] a 11-12 anos); e estágio da inteligência formal (a partir, aproximadamente, dos 12 anos).

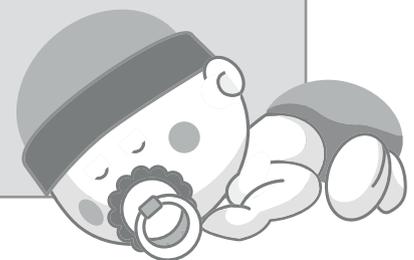
O desenvolvimento por estádios sucessivos realiza em cada um desses estádios um patamar de equilíbrio constituindo-se em degraus em direção ao equilíbrio final: assim que o equilíbrio é atingido num ponto a estrutura é integrada em novo equilíbrio em formação. Os diversos estádios ou etapas surgem, portanto, como consequência das sucessivas equilibrações de um processo que se desenvolve no decorrer do desenvolvimento. Seguem o itinerário equivalente a um creodo (sequência necessária de desenvolvimento) e supõem uma duração adequada para a construção das competências cognitivas que os caracterizam, sendo que cada estágio resulta necessariamente do anterior e prepara a integração do seguinte. O creodo é, então, o caminho a ser percorrido na construção da inteligência humana, que vai do período sensório-motor (0-2 anos) aos Períodos simbólico ou pré-operatório (2-7 anos), lógico-concreto (7-12 anos) e formal (12 anos em diante). É preciso esclarecer que os estádios indicam as possibilidades do ser humano (sujeito epistêmico), não dizendo respeito aos indivíduos (sujeitos psicológicos) em si mesmos. A concretização ou realização dessas possibilidades dependerá do meio no qual a criança se desenvolve, uma vez que a capacidade de conhecer é resultado das trocas do organismo com o meio. Da mesma forma, essa capacidade de conhecer depende, também, da organização afetiva, uma vez que a afetividade e a cognição estão sempre presentes em toda a adaptação humana.

O estágio da inteligência sensório-motora (0 a 2 anos)

O período sensório-motor é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo. Suas realizações formam a base de todos os processos cognitivos do indivíduo. Os esquemas sensório-motores são as primeiras formas de pensamento e expressão; são padrões de comportamento que podem ser aplicados a diferentes objetos em diferentes contextos. A evolução cognitiva da criança nesse período pode ser descrita em seis subestádios nos quais se estabelecem as bases para a construção das principais categorias do conhecimento que possibilitam ao ser humano organizar a sua experiência na construção do mundo: objeto, espaço, causalidade e tempo.

Subestádio I: o exercício dos reflexos (até 1 mês)

Os primeiros esquemas do recém-nascido são esquemas reflexos: ações espontâneas que surgem automaticamente em presença de certos estímulos. Nas primeiras vezes que se manifestam os esquemas reflexos apresentam uma organização quase idêntica.



A estimulação de qualquer ponto de zona bucal do bebê, por exemplo, desencadeia imediatamente o esquema reflexo de sucção; uma estimulação da palma da mão provoca, automaticamente, a reação reflexa de preensão. Os esquemas reflexos caracterizam a atividade cognitiva da criança no seu primeiro mês de vida.

Subestádio II: as primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária (1 mês a 4 meses e meio)

No transcorrer dos intercâmbios da criança com o meio ambiente logo os esquemas reflexos vão mostrar certos desajustes, exigindo transformações. O que provoca tais desajustes são as resistências encontradas na assimilação dos objetos ao conjunto de ações. Estes desajustes vão ser compensados por uma acomodação do esquema. Correspondem a uma perda momentânea de equilíbrio dos esquemas-reflexos. Os reajustes que possibilitam o êxito consistem na obtenção momentânea de um novo equilíbrio.

É através desse jogo de assimilação e acomodação, de desequilíbrios e reequilíbrios, que os esquemas reflexos passam por um processo de diferenciação possibilitando a construção de novos esquemas adaptados a novas classes de situações e objetos que vão caracterizar o início do segundo subestádio. Estes novos esquemas já não são apenas esquemas reflexos, uma vez que resultam de uma construção. São os esquemas de ação: novas organizações de ações que se conservam através das situações e objetos aos quais se aplicam. Simultaneamente a esse processo de diferenciação dos esquemas reflexos iniciais há, também, um processo de coordenação dos esquemas disponíveis que dá origem, igualmente, a novos esquemas. A coordenação entre os esquemas de olhar e pegar é um exemplo de um novo esquema desse tipo que será seguido por muitos outros de complexidade crescente nas etapas seguintes: apanhar o que vê e levar à boca, apanhar o que vê para esfregar na grade do berço e explorar o ruído que isso provoca etc.

No decurso do segundo mês surgem duas novas condutas típicas do início desse período: a protusão (protrusão) da língua e a sucção do polegar, que caracterizam a reação circular primária na qual o resultado interessante descoberto por acaso é conservado por repetição. A reação circular primária refere-se a procedimentos aplicados ao próprio corpo da criança.

Esta é a fase em que as ações ou operações de deslocamento da criança são realizadas mediante grupos práticos, através da coordenação motora, sem dar origem ainda à representação mental. A ação é que cria o espaço, a criança não tem consciência dele. Os espaços criados pela ação – oral, visual, tátil, postural, auditiva etc. – ainda não são coordenados entre si, portanto, são heterogêneos. A criança parece considerar o mundo como um conjunto de quadros que aparecem e desaparecem. O tempo é simples duração sentida no decorrer da ação própria.

Neste subestádio das primeiras adaptações adquiridas as condutas observadas ainda não são inteligentes no seu verdadeiro sentido. Elas fazem a transição entre o orgânico e o intelectual, preparando a inteligência.

Subestádio III: as adaptações sensório-motoras intencionais e as reações circulares secundárias (4 meses e meio a 8-9 meses)

A terceira etapa desse período caracteriza-se pelo surgimento das reações circulares secundárias voltadas para os objetos. Pode-se defini-las como movimentos centralizados sobre um resultado produzido no ambiente exterior, com o único propósito de manter esse resultado. Após ter aplicado as reações circulares sobre o corpo próprio, a criança vai, pouco a pouco, utilizando esse procedimento sobre os objetos exteriores. Vai, então, elaborando o que Piaget chama de reações circulares secundárias, que marcam a passagem entre a atividade reflexa e a atividade propriamente inteligente. Pela primeira vez aparece um elemento de previsão de acontecimentos. A reação circular só começa quando um efeito casual, provocado pela ação da criança, é percebido como resultado desta ação. Por isso, se até então tudo era para ser visto, escutado, tateado, agora tudo é para ser sacudido, balançado, esfregado etc., conforme as diversas diferenciações dos esquemas manuais e visuais.

Os esquemas secundários são o primeiro esboço do que serão as classes ou os conceitos da inteligência refletida do jovem adulto. Aprender um objeto como sendo para sacudir, esfregar etc., é o equivalente funcional da operação de classificação do pensamento conceptual. Paralelamente a esta construção, constitui-se a conservação do objeto permanente. Nesse período as crianças têm as primeiras antecipações de movimentos relacionados à trajetória de um objeto e já conseguem distingui-lo quando semioculto. Mas o objeto existe apenas em ligação com a ação própria. O mundo é, portanto, um mundo de quadros cuja permanência é mais longa, mundo que a criança procura fazer durar mais longamente, mas que se desvanece como antes.

No terreno espacial a criança mostra-se capaz de perceber, de modo prático, um conjunto de relações centralizadas em si própria (grupos subjetivos). A visão e a apreensão já estão coordenadas. Começa a formar-se a noção de sucessão e há o início de consciência de antes e o depois embora, para a criança dessa fase, o tempo das coisas seja apenas a aplicação a estas do tempo próprio: o antes e o depois são relativos à sua própria ação. Há, também, alguma apreciação da causalidade, em ligação com as ações imediatas da criança, na procura das causas de acontecimentos e percepções inesperados. A causalidade é experimentada como resultado da própria ação.

Subestádio IV: a coordenação dos esquemas secundários e sua aplicação às situações novas (8-9 meses a 11-12 meses)

A principal novidade do quarto subestádio é a busca, pela criança, de um fim não imediatamente atingível através da coordenação de esquemas secundários.



A coordenação de esquemas observa-se no fato da criança se propor a atingir um objetivo não diretamente acessível pondo em ação, nessa intenção, esquemas até então relativos a outras situações. Há uma dissociação entre os meios e os fins e uma coordenação intencional dos esquemas. Já é possível, também, a imitação de respostas que a criança não vê em si mesma.

A subordinação dos meios aos fins já é observada na atividade lúdica da criança. Quanto à construção do objeto, há a busca de objetos ocultos atrás de anteparos, apesar da procura sempre recair sobre o primeiro anteparo usado para esconder o objeto. A criança é capaz, por exemplo, de esconder um objeto sob um anteparo e depois retirá-lo novamente; mas, se o objeto escondido for deslocado para outra posição, ela ainda o procurará na primeira posição. Há, portanto, a busca do objeto desaparecido, porém, sem considerar a sucessão dos deslocamentos visíveis. A permanência do objeto ainda é subjetiva, isto é, ligada à própria ação da criança.

Ao lidar com as relações espaciais a criança se encontra numa situação intermediária aos grupos subjetivos e objetivos examinando a constância dos objetos. O mesmo ocorre em relação à causalidade: a criança aplica os meios conhecidos às situações novas e começa a atribuir aos objetos e às pessoas uma atividade própria, o que indica a transição entre a causalidade mágico-fenomenista (que caracteriza o subperíodo anterior) e a causalidade objetiva. Ela deixa de considerar suas ações como única fonte de causalidade e considera o corpo de outra pessoa como um centro autônomo de atividade causal apreciando o arranjo espacial necessário para a ação bem-sucedida. O tempo também começa a se aplicar aos acontecimentos independentes do sujeito e a constituir séries objetivas. Este é, portanto, um subestádio de transição, no qual a eficiência da ação da criança ainda está marcada pelas características da ação própria.

Subestádio V: a reação circular terciária e a descoberta dos meios novos por experimentação ativa (11-12 meses a 18 meses)

Na quinta etapa a atividade imitativa apresenta a imitação deliberada e a atividade lúdica apresenta a reação circular terciária, na qual a criança explora objetos desconhecidos por todos os meios que conhece: pegar, levantar, soltar, sacudir e repetições destes esquemas.

Este é o subestádio da elaboração do objeto e se caracteriza pela experimentação e pela busca da novidade. O efeito novo não é apenas reprodução, mas é modificado a fim de observar a sua natureza: são as chamadas experiências para ver. A reação circular aparece como um esforço para captar as novidades em si mesmas. A descoberta dos meios novos por experimentação ativa explicita-se em condutas que indicam as formas mais elevadas de atividade intelectual da criança, antes do aparecimento da inteligência sistemática. São exemplos característicos desta atividade: a conduta dos suportes (a criança descobre a possibilidade de atrair para si um objeto afastado puxando a seu encontro o suporte sobre o qual está colocado); a conduta do barbante (a criança puxa para si um barbante ao qual está amarrado um objeto, para atraí-lo em sua direção); e a conduta do bastão (utilização de um bastão como instrumento intermediário para alcançar um objeto distante, fora do campo de apreensão da criança).

Quanto à construção do objeto, há busca de objetos ocultos atrás de um anteparo, apesar da procura sempre recair no primeiro anteparo usado para esconder o objeto. Mas a criança consi-

dera os deslocamentos sucessivos do objeto, passando a buscá-lo na posição resultante do último deslocamento. Há, portanto, a descoberta da atuação sobre os objetos por meio de intermediários e se inicia o reconhecimento de que os objetos podem causar fenômenos independentemente de sua ação, bem como o domínio sobre objetos que foram ocultos sob anteparos.

A criança leva em conta relações espaciais, conseguindo fazer grupos espaciais objetivos; ela agora está interessada não mais apenas em sua ação, mas, sobretudo, no objeto. Adquire a noção de deslocamento dos objetos em relação uns aos outros por contato direto. Mas, apesar de perceber as relações espaciais entre as coisas, ainda não consegue representá-las na ausência do contato direto: ela só considera os deslocamentos realizados dentro do seu campo perceptivo. Começa a ter percepção de certa sucessão no tempo e memória mais prolongada de uma sequência de deslocamentos. O tempo agora engloba sujeito e objeto, constituindo-se o elo contínuo e sistemático que une os acontecimentos do mundo exterior uns aos outros. A causalidade é objetiva sobre os objetos e as pessoas e situada no quadro espaço-temporal.

Subestádio VI: a invenção dos meios novos por combinação mental e a representação (1 ano e meio a 2 anos)

Neste subestádio ocorre a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa, que começa em torno dos dois anos, com o aparecimento da função simbólica.

A novidade, em relação ao subperíodo anterior é que as invenções já não se efetuam de modo prático, mas passam ao nível mental. A criança começa a ser capaz de representar o mundo exterior mentalmente em imagens, memórias e símbolos, que é capaz de combinar sem o auxílio de outras ações físicas. Na atividade lúdica ela é capaz de fingir, fazer de conta, fazer como se: é o símbolo motivado. Invenção e representação seguem juntas, anunciando a passagem a um nível superior. A invenção aparece como uma acomodação mental brusca do conjunto de esquemas à situação nova, diferenciando os esquemas de acordo com a situação.

Saiba mais...

O objeto agora já está definitivamente constituído: há a representação dos deslocamentos invisíveis de objetos ocultos, que procura a partir da ideia de sua permanência. Igualmente, procura causas que não percebeu: sendo capaz de representar os objetos ausentes, pode reconstituir causas em presença de seus efeitos, sem percepção dessas causas. Assim, ela pode prever os efeitos futuros do objeto percebido, que é capaz de representar. As relações do antes e do depois se constituem a partir da evocação dos objetos ou das situações ausentes: a criança é capaz de situá-las num tempo representativo que engloba a si mesma e ao mundo. A representação mental estende o tempo a acontecimentos lembrados.

Em resumo, nestes dois primeiros anos de vida a criança se desenvolve no sentido de uma descentração progressiva. No início está num estado de confusão total, possuindo apenas seus reflexos hereditários. É a partir de sua tomada de contato com o mundo exterior que ela vai desenvolver condutas de adaptação: seus reflexos transformam-se em hábitos, depois, pouco a pouco, os processos de acomodação e assimilação levam-na a estabelecer com o mundo relações de objetividade e, ao mesmo tempo, a construir sua própria subjetividade. Os três primeiros subestádios são de elaboração: a criança assimila o real a si própria. No terceiro já se percebe uma transição, na qual ocorre a dissociação para, no quarto subestádio, vemos a criança oscilar entre a descentralização objetiva que termina com o sexto subestádio, pela representação. No estágio sensório-motor o instrumento principal de apoio e de constituição de si mesma e do mundo é a percepção, pela qual a criança estabelece relações diretamente com o mundo exterior. A partir deste estágio essas relações com o mundo serão mediadas pela função simbólica, no plano das representações.

Até o final do segundo ano de vida, uma observação cuidadosa do comportamento da criança revela a existência de um grande número de esquemas de ação diferenciados. Esses esquemas vão se combinando entre si e se coordenando, traduzindo o aparecimento das primeiras estruturas intelectuais equilibradas, que permitem à criança a estruturação espaço-temporal e causal da ação prática. A criança construiu um universo estável onde os movimentos do próprio corpo e dos objetos exteriores estão organizados em um todo presidido por leis (leis dos grupos de deslocamento). O aparecimento da função simbólica, por volta do final do segundo ano tem, entre outras consequências, a de possibilitar que os esquemas de ação, característicos da inteligência sensório-motora, possam transformar-se em esquemas representativos, ou seja, esquemas de ação interiorizados. Esses esquemas interiorizados desempenham a mesma função que os esquemas de ação do período sensório-motor: atribuir significação à realidade.

O estágio pré-operatório ou simbólico (2 a 6-7 anos)

O período pré-operatório realiza a transição entre a inteligência propriamente sensório-motora e a inteligência representativa. Essa passagem não ocorre através de mutação brusca, mas de transformações lentas e sucessivas. Ao atingir o pensamento representativo a criança precisa reconstruir o objeto, o tempo, o espaço, as categorias lógicas de classes e relações nesse novo plano da representação. Tal reconstrução estende-se dos dois aos doze anos, abrangendo os estádios pré-operatório e operatório concreto.

A primeira etapa dessa reconstrução, que Piaget denomina período pré-operatório, é dominada pela representação simbólica. A criança não pensa, no sentido estrito desse termo, mas ela vê mentalmente o que evoca. O mundo para ela não se organiza em categorias lógicas gerais, mas distribui-se em elementos particulares, individuais, em

Importante

Para Piaget a passagem da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa se realiza pela imitação. Imitar, no sentido estrito, significa reproduzir um modelo. Já presente no estágio sensório-motor, a imitação só vai se interiorizar no sexto subestádio, quando a criança pode praticar o faz-de-conta, agir como se, por imitação deferida ou imitação interiorizada. Interiorizando-se a imitação, as imagens elaboram-se e tornam-se substitutos dos objetos dados à percepção. O significante é, então, dissociado do significado, tornando possível a elaboração do pensamento representativo.

relação com sua experiência pessoal. O egocentrismo intelectual é a principal forma assumida pelo pensamento da criança neste estágio. Seu raciocínio procede por analogias, por transdução, uma vez que lhe falta a generalidade de um verdadeiro raciocínio lógico.

O advento da capacidade de representação vai possibilitar o desenvolvimento da função simbólica, principal aquisição deste período, que assume as suas diferentes formas – a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico – compreendidas como diferentes meios de expressão daquela função.

A inteligência tem acesso, então, ao nível da representação, pela interiorização da imitação (que, por sua vez, é favorecida pela instalação da função simbólica). A criança tem acesso, dessa forma, à linguagem e ao pensamento. Ela pode elaborar, igualmente, imagens que lhe permitem, de certa forma, transportar o mundo para a sua cabeça.

Entre dois (2) e cinco (5) anos, aproximadamente, a criança adquire a linguagem e forma, de alguma maneira, um sistema de imagens. Entretanto, a palavra não tem ainda, para ela, o valor de um conceito; ela evoca uma realidade particular ou seu correspondente imagístico. Tendo que reconstruir o mundo no plano representativo, ela o reconstrói a partir de si mesma. O egocentrismo intelectual está no auge no decurso dessa etapa. A dominação do pensamento por imagens encerra a criança em si mesma.

O pensamento imagístico egocêntrico, característico desta fase, pode ser observado no jogo simbólico, no qual a criança transforma o real ao sabor das necessidades e dos desejos do momento. O real é transformado pelo pensamento simbólico, na medida em que o jogo se desenvolve, ao sabor das exigências do desejo expresso no e pelo jogo. É por isso que Piaget considera o jogo simbólico como o egocentrismo no estado puro.

Um pensamento assim dominado pelo simbolismo essencialmente particular, pessoal e, por isso, incomunicável, não é um pensamento socializado. Ele não repousa em conceitos, mas no que Piaget chama pré-conceitos, que são particulares, no sentido em que evocam realidades particulares, tendo seu correlato imagístico ou simbólico próprio à experiência, de cada criança.

Saiba mais

Entre os cinco (5) e sete (7) anos, período geralmente chamado de intuitivo, ocorre uma evolução que leva a criança, pouco a pouco, à maior generalidade. Seu pensamento agora repousa sobre configurações representativas de conjunto mais amplas, mas ainda está dominado por elas. A intuição é uma espécie de ação realizada em pensamento e vista mentalmente: transvasar, encaixar, seriar, deslocar etc. ainda são esquemas de ação aos quais a representação assimila o real. Mas a intuição é, também, por outro lado, um pensamento imagístico, versando sobre configurações de conjunto e não mais sobre simples coleções sincréticas, como no período anterior.

O pensamento da criança entre dois e sete anos é dominado pela representação imagística de caráter simbólico. A criança trata as imagens como verdadeiros substitutos do objeto e pensa efetuando relações entre imagens. A criança é capaz de, em vez de agir em atos sobre os objetos, agir mentalmente sobre seu substituto ou imagem, que ela nomeia. Proveniente da interiorização da imitação, a representação simbólica possui o caráter estático da imitação, motivo pelo qual versa, essencialmente, sobre as configurações, por oposição às transformações. Com a instalação das estruturas operatórias do período seguinte, a imagem vai ser subordinada às operações. Na passagem da ação sensorio-motora para a representação, pela imitação, é possível apreender melhor as ligações entre as operações e a ação, tornando mais compreensível a origem de certos distúrbios dos processos figurativos: espaço, tempo, esquema corporal etc.

Os fatores do desenvolvimento e o processo de equilibração

Para compreender melhor a resposta de Piaget ao problema do desenvolvimento do pensamento racional é preciso explicitar os fatores considerados por ele como responsáveis por tal desenvolvimento. Podem-se identificar quatro fatores gerais do desenvolvimento das funções cognitivas, cuja responsabilidade nesse processo é, entretanto, variável.



O primeiro fator a considerar é a maturação nervosa. A maturação abre possibilidades, aparecendo como condição necessária para o desenvolvimento de certas condutas. Entretanto, não é sua condição suficiente. Não se sabe, sequer, das condições específicas de maturação que tornam possível a constituição das estruturas operatórias da inteligência. Além disso, se é certo que o cérebro contém conexões hereditárias, ele contém sempre um número crescente de conexões, a maioria das quais adquirida pelo exercício e reforçada pelo funcionamento. Portanto, a maturação é um fator necessário na gênese, mas não se sabe exatamente qual o seu papel além da abertura de possibilidades.

Um segundo fator é o do exercício e da experiência adquirida na ação sobre os objetos e acontecimentos. A experiência comporta dois pólos diferentes: a experiência física (que consiste em agir sobre os objetos para abstrair suas propriedades) e a experiência lógico-matemática (agir sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações). O exercício implica a presença de objetos sobre os quais a ação é exercida, mas não implica necessariamente que todo conhecimento seja extraído destes objetos. O exercício tem um efeito positivo na consolidação, quer dos reflexos quer das operações intelectuais, que podem ser aplicadas a objetos; ele relaciona-se mais com as estruturas dependentes da atividade do sujeito do que com um aumento do conhecimento do ambiente externo.

Quanto à experiência propriamente dita, no sentido de aquisição de conhecimento novo através da manipulação dos objetos, é preciso considerar os dois aspectos indicados desta experiência – a experiência física e a experiência lógico-matemática – que expressam a complexidade

desse fator. Ela envolve, pois, sempre dois pólos: aquisições derivadas dos objetos e atividades construtivas do sujeito. Mesmo a experiência física nunca é pura; ela implica sempre um quadro lógico-matemático que a organiza. A experiência física é uma estruturação ativa e assimiladora a quadros lógico-matemáticos. Portanto, nesse sentido, a elaboração das estruturas lógico-matemáticas precede o conhecimento físico.

O terceiro fator é o das interações e das transmissões sociais. A linguagem é, inegavelmente, um fator de desenvolvimento, embora não seja sua fonte. Para poder assimilar a linguagem e, especificamente, as estruturas lógicas que ela veicula, são necessários instrumentos de assimilação adequados, que lhe são anteriores na gênese. A socialização começa pelas condutas, mas a socialização do pensamento só se torna possível quando as estruturas de reversibilidade estão adquiridas. Assim, a reciprocidade nas trocas só aparece em torno dos oito anos. Um terceiro aspecto das interações e transmissões sociais é constituído pela educação, cuja ação versa sobre inúmeros fatores e assume variadas formas. No que se refere às transmissões escolares (aprendizagem), elas só são possíveis e eficazes se se apoiarem sobre estruturas já presentes e se contribuirão, tanto para reforçá-las pelo exercício, quanto para favorecer o seu desenvolvimento. De todo modo, para assimilar é preciso ter desenvolvido estruturas de assimilação.

Aos três fatores indicados, que explicitam três condições do desenvolvimento representados pela herança, o meio e o funcionamento, é preciso, entretanto, acrescentar uma terceira característica essencial dos sistemas vivos, que é a autorregulação, chamada por Piaget de fator de equilíbrio. É a autorregulação que explica a evolução e define o estado mesmo do vital.

Embora não se possam identificar os órgãos mentais com os órgãos físicos, é possível estabelecer uma correspondência entre os fatores responsáveis pelo desenvolvimento morfogênético e aqueles que entram no desenvolvimento psicológico. Assim, à noção de herança ou estrutura pré-construída corresponde a de maturação orgânica que embora não dependa apenas de programação hereditária desempenha, em relação ao comportamento, o mesmo papel de fator preliminar que os gens em relação à epigênese. Ao fator funcionamento corresponde o de atividade e ao meio físico se acrescentam as transmissões sociais e culturais. Estes três fatores, entretanto, só podem operar de forma coordenada, e é essa a função do quarto fator – a autorregulação ou equilíbrio – que também é fundamental no caso do desenvolvimento psicológico.

A equilíbrio é, pois, o processo pelo qual se formam as estruturas cognitivas e constitui, em última análise, a expressão da lei funcional que afirma a atuação das estruturas. É esse fator interno do desenvolvimento, espécie de dinâmica, de processo que conduz, por desequilíbrios e reconstruções, a estados de estruturas superiores o fator determinante do progresso no desenvolvimento cognitivo.

Se a perspectiva de Piaget sobre o desenvolvimento mental é a do conhecimento, e como só pode haver conhecimento por parte do indivíduo que conhece, é preciso partir da perspectiva do sujeito e tentar identificar que estruturas ele põe em ação para constituir o saber. Inicialmente vemos um ser estruturado por seus componentes hereditários, que se adapta assimilando-se e acomodando-se e, fazendo isso, vai modificando suas estruturas de assimilação para melhor assimilar, num círculo sem-fim, cujo movimento vai alargando o processo numa espécie de espiral. Este processo expressa o que Piaget indicou, ao afirmar que não há gênese sem estrutura nem estrutura sem gênese. Se a inteligência, como instrumento de adaptação, é pensada em termos de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o resultado disso é o conhecimento, meio que possui a mente humana para se adaptar. Assim, se o sujeito constitui o objeto, ele se constitui ao se reconstituir de volta.

O papel da interação no desenvolvimento da criança e na construção do conhecimento

Para Piaget, a interação apresenta-se como o principal elemento estimulador do desenvolvimento intelectual. A concepção construtivista do conhecimento, postulada por Piaget, tem como ponto central o fato de que o ato de conhecimento consiste em apropriação progressiva do objeto pelo sujeito; de tal maneira que a assimilação do objeto às estruturas do sujeito é indissociável da acomodação destas últimas às características próprias do objeto. O caráter construtivo do conhecimento se refere tanto ao sujeito que conhece quanto ao objeto conhecido; ambos aparecem como resultado de um processo permanente de construção. O construtivismo subjacente à teoria piagetiana supõe a adoção de uma perspectiva ao mesmo tempo relativista – o conhecimento é sempre relativo a um momento determinado do processo de construção – e interacionista – o conhecimento surge da interação contínua entre o sujeito e o objeto ou, mais precisamente, da interação entre os esquemas de assimilação do sujeito e as propriedades do objeto.

Essa concepção tem como principal consequência a afirmação de que o ser humano – criança, adulto ou adolescente – constrói seu próprio conhecimento através da ação. A natureza da atividade necessária a essa construção vai depender, evidentemente, da natureza do conhecimento que se pretende seja construído. A interação com objetos vai facilitar o desenvolvimento do conhecimento – tanto físico como lógico-matemático – que diz respeito aos objetos, suas propriedades e as relações que se estabelecem entre eles. Entretanto, o conhecimento de natureza social e afetiva só pode se desenvolver a partir da interação com pessoas. Este aspecto do desenvolvimento da criança é tratado por Piaget especialmente num texto de 1932, O julgamento moral na criança, que serviu de ponto de partida para muitas pesquisas e trabalhos teóricos sobre o assunto. Nesse texto, Piaget mostra como a interação que se estabelece entre as crianças vai tornar possível o desenvolvimento de relações cooperativas no plano social, correspondendo às relações de coordenação de perspectivas do pensamento operatório no plano do desenvolvimento intelectual. Isso significa que, além de possibilitar o desenvolvimento afetivo e social, as interações entre as crianças constituem um fator fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo.

Como referenciar este texto

CAVICCHIA, D. C. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 13-27. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 11).

Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche

Lígia Ebner Melchiori

Doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp, Bauru-SP.

Zélia Maria Mendes Biasoli Alves

Livre-docente em Psicologia. Doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.

Os estudos do vínculo mãe-bebê, quando estes frequentam a creche, têm obtido resultados controversos. Na revisão de Belsky e Steinberg (1978), eles não encontraram evidências conclusivas de que o ambiente coletivo prejudica a ligação mãe-criança. Já no estudo de 1988, Belsky (1988) mostrou que a frequência dos bebês na creche por mais de 20 horas semanais durante o primeiro ano de vida poderia interromper o processo de apego, aumentando o risco do desenvolvimento de problemas psicológicos. Em outro trabalho, Belsky e Rovine (1988) relataram que 43% dos bebês que passam 20 ou mais horas por semana na creche estabelecem um vínculo de apego inseguro com a mãe, contra 26% dos que permanecem por menos de 20 horas semanais. Clark-Stewart (1989) encontrou um nível similar de significância dessa associação: 36% de apego inseguro para bebês com períodos mais extensivos na creche e 29% dos que passam períodos menores.

Os dados da pesquisa de Barglow, Vaughn e Molitor (1987) vão nesta mesma direção, e eles discutem a ligação da creche com alta taxa de apego inseguro, principalmente do tipo evitador, vivenciadas por experiências diárias de bebês que sofrem algum grau de rejeição materna.

Entretanto, resultados de outros estudos apontam para outra direção. Rubenstein e Howes (1979) mostraram que a separação diária não produz efeitos negativos na ligação de apego mãe-bebê. E, mais recentemente, Roggman, Langlois, Hubbs-Tait e Rieser-Danner (1994) denunciaram que nas pesquisas publicadas a respeito de apego e creche, ocorre o *file drawer problem*, inicialmente proposto por Rosenthal (1979). Eles revelam que, nessa área, há inúmeros estudos não publicados porque apresentavam correlação nula entre apego e a permanência da criança na creche. Para esses autores o problema estaria em que os pesquisadores relutam em submeter para publicação dados que não apresentam diferença significativa, e que os editores tendem a aceitar somente estudos que rejeitam hipóteses nulas, pondo de lado os fracassos nas replicações. Esse procedimento aumenta a probabilidade de que se encontrem revisões afirmando existir uma relação entre o tipo de apego e a permanência na creche, uma vez que o material publicado disponível fortalece a hipótese pretendida. A partir daí pode-se, de uma forma artificial, propagar falsas generalizações, que têm implicações em diversos níveis: teórico, comportamental e político.

Esses autores replicaram quatro estudos apresentados por Belsky (1988) utilizando amostras similares, a mesma medida de avaliação do apego, definição de cuidado extenso na creche ou não e análise técnica dos dados. Nenhum resultado foi forte o suficiente para mostrar a relação significativa entre o apego inseguro e a permanência por um longo período semanal na creche.

Para dirimir inúmeras dúvidas a respeito de vários aspectos controversos, NICHD (1997) fez um extenso estudo longitudinal, com uma amostra de mais de 1000 pares mães-bebês, de diversas raças e estruturas familiares, vivendo em nove estados diferentes dos EUA. Os bebês foram identificados no nascimento e acompanhados até os três anos de idade. Além disso, eles também examinaram o contexto das creches.

O importante é salientar que NICHD (1997) não encontrou nenhuma evidência de que o apego inseguro estava ligado a maior quantidade de horas que a criança passa na creche. Eles obtiveram dados comprovando que crianças que desenvolvem o apego seguro têm mães mais sensíveis e responsivas e um ajustamento psicológico positivo. Os resultados desse estudo indicam claramente que a creche por ela mesma não constitui nem risco nem benefício para o desenvolvimento do apego mãe-bebê, tal como avaliado pela Situação Estranha.

Em um outro recente estudo longitudinal (NICHD, 1998), os pesquisadores concluíram que, quando os preditores familiares são positivos, o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças não é afetado pelo cuidado externo em tenra idade, mesmo se experienciado por grande

parte do dia e começando nos primeiros meses de vida. Esses dados são consistentes com os de Clarke-Stewart, Gruber e Fitzgerald (conforme citado por NICHD, 1998). Isso não implica minimizar a importância das condições do ambiente coletivo, que, de fato, também exercem influência no desenvolvimento das crianças sob seus cuidados, como colocam Phillips, McCartney e Scarr (1987), salientando que sua qualidade global afeta muitos aspectos da competência social e ajustamento da criança.

A situação de separação e reencontro pais/criança quando estas frequentam a creche, pode ser um forte indicativo de como são as relações entre essa díade ou tríade. Em função de todas essas considerações, o objetivo desse estudo foi o de descrever como é o comportamento dos bebês e dos adultos na separação e reencontro em uma creche localizada em cidade do interior de São Paulo.

Método

Sujeitos

Os sujeitos foram 71 bebês de quatro a 24 meses, 35 do sexo feminino (49%) e 36 do sexo masculino (51%) que frequentavam o Centro de Convivência Infantil (CCI), filhos de funcionárias do Hospital das Clínicas cujo nível de escolaridade das mães variou do primeiro grau ao superior e as profissões incluíam de faxineira do hospital a médicas e administradoras e 21 educadoras, com idades de 21 a 57 anos, e de três a 18 anos de experiência no cuidado de bebês no CCI. O nível de escolaridade mínimo exigido nessa função é o primeiro grau completo e 24% das educadoras se enquadravam nele. Mais da metade tinha o segundo grau completo (57%) e o restante (19%) incompleto.

Procedimento de Coleta de Dados

Para atingir os objetivos propostos, buscou-se uma abordagem metodológica capaz de permitir uma coleta ampla de informações, optando-se por duas estratégias: Entrevista e Observação registrada em Vídeo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas pela pesquisadora, durante o período de trabalho das educadoras, em local separado. Elas tiveram uma duração média de 15 minutos, totalizando 21 horas de gravação.

A observação foi utilizada como estratégia de coleta de dados complementar aos obtidos através das entrevistas, com o objetivo de registrar o que acontece nessas duas atividades rotineiras na creche. A duração média das gravações foi de aproximadamente dez minutos por situação em cada um dos cinco berçários, perfazendo um total de uma hora e quarenta minutos de gravação.

Procedimento de Análise de Dados

Alguns dados foram obtidos diretamente da entrevista, pois a leitura fornecia a unidade de análise, e ela foi passada para quadros que permitiram a construção de tabelas que deram origem às figuras de porcentagem de ocorrência, em função das variáveis sexo e idade do bebê (análise quantitativa).

Para aprofundar a análise de alguns aspectos, foi necessário fazer uma análise quantitativa/interpretativa (BIASOLI-ALVES, 1998), construindo-se sistemas de categorias para o relato das educadoras, obedecendo aos seguintes critérios: o de Exaustividade, o de Exclusividade, o Nível de Amplitude das Categorias e o Nível de Inferência das Categorias (SIGOLO; BIASOLI-ALVES, 1998).

Foi incluída também uma análise qualitativa (BIASOLI-ALVES, 1998) buscando, nos relatos dos educadores, informações que pudessem reforçar alguns pontos, esclarecer ou ilustrar outros, adotando-se o procedimento de colocar frases retiradas diretamente das entrevistas.

Resultados

Chegada à Creche

Segundo o relato das educadoras, os bebês geralmente chegam à creche trazidos pela mãe: isso ocorre com 100% dos femininos e 96% dos masculinos; há uma porcentagem pequena que conta com o acompanhamento do pai. As educadoras relatam que o comportamento mais comum dos pais, nessa hora, é expressar afetividade para com os bebês (em torno de 92% para ambos os sexos).

Nos dados da filmagem, 100% das mães demonstraram afeto com o bebê nesse momento: beijaram, conversaram e agradaram a sua cabecinha. As educadoras receberam os bebês falando com eles e rindo, conversando com a mãe para saber se estava tudo bem.

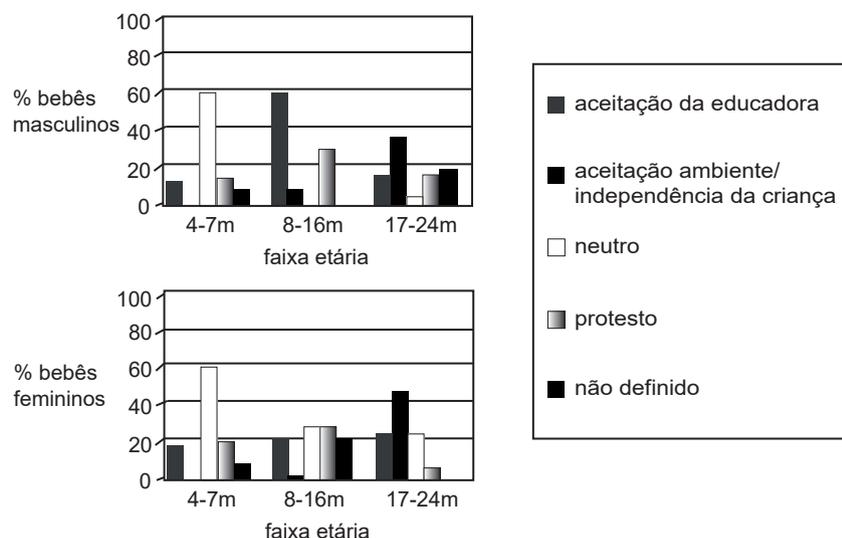
A descrição das educadoras permitiu identificar oito maneiras diferentes de os bebês se comportarem quando chegam ou são colocados dentro do berçário:

1. riem ou sorriem para a educadora;
2. abrem os braços para ela;
3. andam ou correm para dentro do berçário;
4. abraçam e beijam-na;
5. mantêm-se quietos;
6. choram;
7. seguram-se na mãe ou no pai;
8. resmungam.

Esses comportamentos foram agrupados em quatro categorias: "Aceitação da Educadora" quando eles riem ou sorriem, abrem os braços e abraçam e beijam a educadora; "Aceitação do Ambiente/Independência do Bebê" quando eles andam ou correm para dentro do berçário; "Condição Neutra" quando mantêm-se quietos na hora de entrar no berçário; "Protesto" se choram, se seguram na mãe ou no pai, resmungam. Como houve relatos de bebês que eram citados ora emitindo

comportamentos pertencentes a uma das categorias ora a outras, eles foram postos em um grupo à parte, denominado “Não Definido”. Os resultados aparecem na Figura 1.

Figura 1 – Proporção de ocorrência das categorias de reações à chegada à creche, de bebês, em função do sexo e da faixa etária



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A Figura 1 evidencia, em um primeiro momento, a semelhança entre os comportamentos dos bebês de quatro (4) a sete (7) meses, de ambos os sexos, ao chegarem na creche: cerca de 60% está na categoria Neutro. Na faixa etária seguinte, há diferenças e semelhanças no comportamento dos bebês de cada sexo: sobressai para os meninos a aceitação da educadora (sorriem para ela, abrem os braços ou a abraçam e beijam) e para as meninas há variedade (mantêm-se quietas e protestam ao adentrar na creche, através de choro e resmungos). Observa-se também que, nessa faixa etária, ocorre o maior percentual da categoria de Comportamentos de Protestos para ambos os sexos. De 17 a 24 meses o mais evidente é a independência dos bebês: “andam/correm para dentro do berçário”. Bebês masculinos dessa faixa etária também protestam mais que os femininos.

Analisando as categorias ao longo das diferentes faixas etárias pode-se observar que a neutralidade diminui com a idade, o protesto é inconstante e a aceitação do ambiente tende a ser maior para os mais velhos.

Os dados da filmagem mostram bebês calmos e tranquilos nesse momento, aceitando a troca do colo.

Saída da Creche

O relato das educadoras, são as mães que buscam os bebês na creche na maioria das vezes (87% meninas e 84% meninos), raramente acompanhadas pelos maridos. Os pais assumem esta tarefa em menos de 20% das vezes e é importante assinalar que isto ocorre apenas quando eles são um pouco mais velhos.

De acordo com as educadoras, 100% das mães/pais de bebês do sexo masculino e 95% dos

femininos expressam afetividade quando buscam seus filhos na creche. A observação comprova esses dados.

Os bebês costumam agir na hora do reencontro de diversas formas:

1. se aconchegam no colo da mãe ou pai;
2. riem ou sorriem para a mãe/pai ou ambos;
3. se atiram no colo ou estendem os braços para os pais;
4. engatinham, andam, correm em direção aos pais;
5. emitem sons, falam, conversam com os pais;
6. ficam agitados;
7. mantêm-se quietos;
8. choram.

Esses comportamentos foram agrupados em duas categorias: Aceitação do Retorno dos Pais e Demonstração de Neutralidade na situação.

Exprimem “Aceitação do Retorno da Mãe/Pai” comportamentos de se aconchegarem no colo deles, riem, jogarem ou darem beijos e abraçá-los, engatinharem, andarem/correrem na direção deles, conversarem com eles, se atirarem em seus braços ou estenderem os braços em sua direção:

Nossa, a hora que ele vê a mãe é aquela festa né de mãe e filho, ela já chega fazendo folia lá na porta e ele fica todo, todo, se a gente tiver com ele no colo tem que tomar cuidado, ele se agita tanto que a gente corre o risco de ir os dois pro chão. (informação verbal).

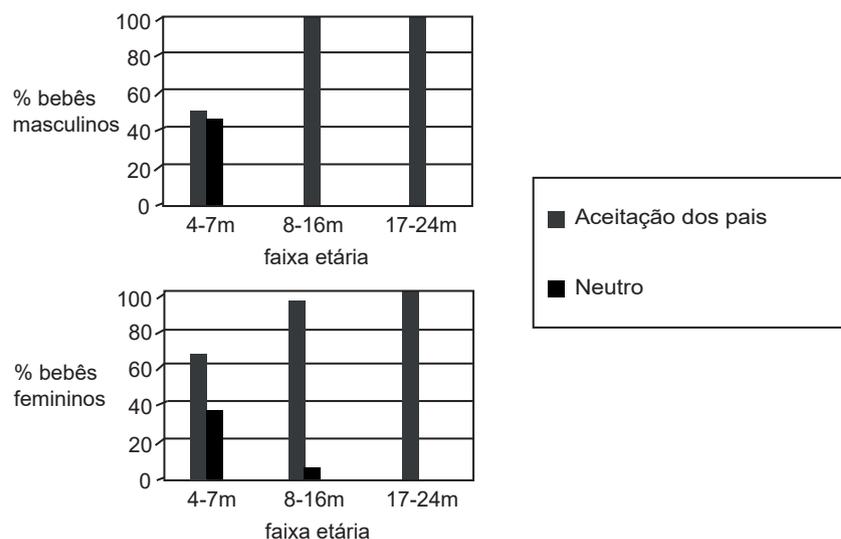
Quando o bebê fica agitado ao ver a mãe/pai ou chora, também foi colocado na categoria de Aceitação do Retorno deles, pois, segundo as educadoras, esses comportamentos exprimem apego aos pais:

Se ela vê a mãe na janela ela já chora, começa a chorar e ela vai chorando pra mãe, tem medo que a gente não vai entregar. (informação verbal).

O comportamento foi categorizado como Neutro quando a criança mantém-se quieta, tranquila.

A Figura 2 apresenta o percentual de bebês que se comportam demonstrando Aceitação dos Pais quando estes vão buscá-los ou mantendo-se Neutros, em função da faixa etária e do sexo.

Figura 2 – Proporção de ocorrência de reações dos bebês ao contato com os pais, na saída



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A Figura 2 mostra que há semelhanças no comportamento dos bebês de ambos os sexos, quanto à proporção de ocorrência de cada uma das categorias em diferentes faixas etárias. Bebês de 4 a 7 meses, na visão das educadoras, já demonstram aceitação dos pais, apesar de que 45% dos meninos e 33% das meninas mantêm-se Neutros nessa hora. Nas duas faixas etárias seguintes, a grande maioria demonstra aceitação dos pais.

Os dados da filmagem mostram que as mães com bebês no Berçário 1 são as que agem de forma menos efusiva e também seus filhos tendem a ficar calmos/tranquilos na passagem do colo da educadora para o delas. Do Berçário 2 em diante, todos os bebês demonstram reconhecer a figura materna/paterna: riem, sacodem os braços e as pernas, estendem os braços para serem pegos, emitem sons e, quando já caminham, andam na direção deles.

Bebês: A exceção ocorreu com um bebê que foi retirado do berço onde estava dormindo e passado para o colo do pai, que não conseguiu esconder o orgulho ao pegar o filho, abrindo um largo sorriso em direção à câmera de filmagem.

O Humor na Chegada e na Saída

Outro aspecto avaliado quando da chegada e saída da creche foi o humor dos bebês. Esses dados estão colocados lado a lado visando facilitar uma comparação desses dois momentos. O humor foi categorizado como: irritado/intranquilo, calmo/tranquilo ou alegre/feliz. A irritação/intranquilidade ocorre quando o bebê chega chorando, resmungando:

A mãe vem trazendo, a hora que ela vê que tá chegando no berçário ela já começa a querer chorar né, aí a mãe já traz ela no colo, entrega, a gente recebe ela no colo e ela tá chorando. (informação verbal).

O estado é de calma e tranquilidade quando o bebê aceita a troca de colo:

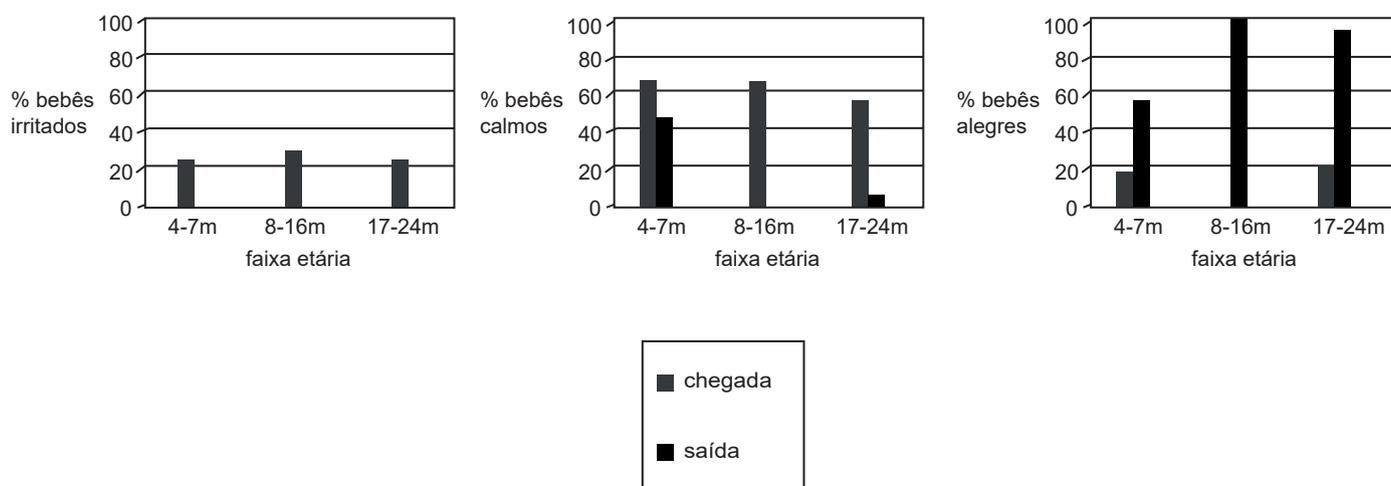
Ele chega bem cedo, mas ele entra tranquilo, numa boa, vem para o colo da gente sem reclamar, quietinho, ele entra tranquilo. (informação verbal).

O bebê é considerado alegre/feliz pela educadora quando:

Ela muda de colo numa boa, ela é super dada, ela aceita muito bem a gente, até se joga no colo da gente, ela é ótima, já chega alegre. (informação verbal).

Na Figura 3 encontram-se os dados sobre humor dos bebês do sexo masculino quando chegam e saem da creche.

Figura 3 – Proporção de bebês do sexo masculino que se apresentam irritados/intranquilos, calmos/tranquilos ou alegres/felizes quando da chegada e da saída da creche, em função da faixa etária

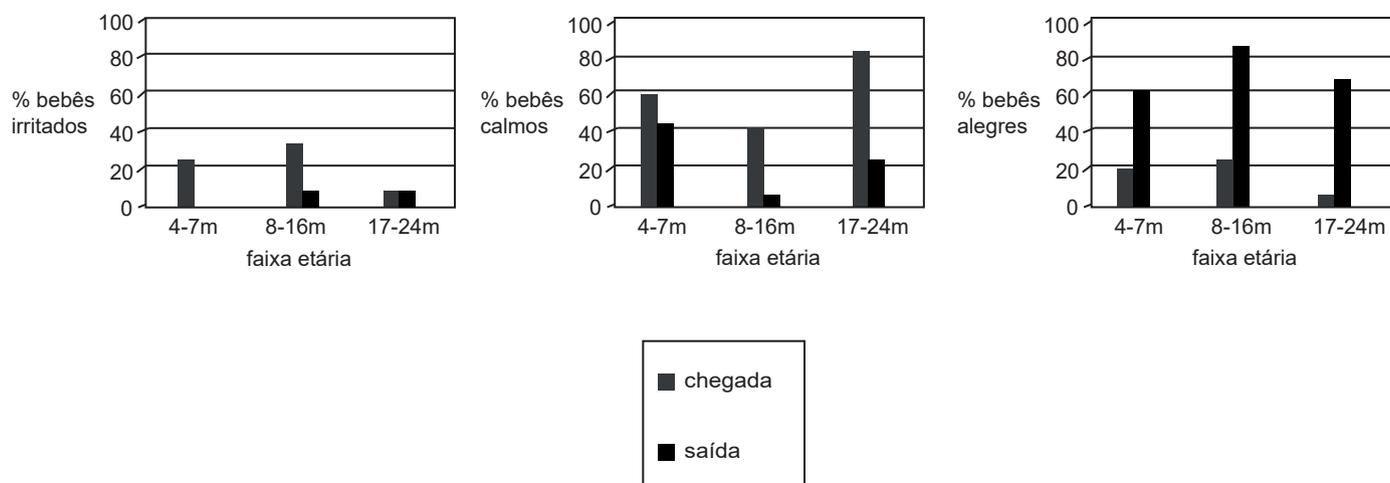


Fonte: Elaborada pelas autoras.

Fica evidente uma forte tendência de manifestar alegria ao sair da creche em todas as faixas etárias, apesar de o percentual ser menor para os mais novos. No geral, a maioria dos bebês entra calmo/tranquilo na creche e sai manifestando alegria e felicidade.

A Figura 4 traz os dados referentes aos bebês do sexo feminino.

Figura 4 – Proporção de bebês do sexo feminino que se apresentam irritados/intranquilos, calmos/tranquilos ou alegres/felizes quando da chegada e da saída da creche em função da faixa etária



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Pode-se verificar que entre bebês do sexo feminino (Figura 4) também ocorre uma evidente manifestação de alegria/felicidade no reencontro com os pais. No geral, mais da metade chega à creche calma/tranquila e sai alegre/feliz. A irritação/intranquilidade ocorre para menos da metade dos bebês nas duas faixas etárias iniciais e a manifestação desse estado na saída aparece com percentuais baixos (a frequência é de um entre todos os bebês).

Os dados de observação referentes à chegada e saída dos bebês da creche, indicam que essas situações ocorrem de forma muito tranquila.

Discussão

Muito se tem escrito na literatura a respeito da influência da separação mãe-bebê quando este frequenta um ambiente coletivo durante um ou dois períodos do dia. Pode-se partir de situações naturais e obter algum subsídio para a análise desse tema, verificando o que acontece nos momentos da separação e do reencontro.

Olhando os dados da chegada e da saída encontra-se que bebês de quatro (4) a sete (7) meses, de ambos os sexos, comportam-se de forma semelhante. Na chegada, o que mais se destaca é a neutralidade, predominando a calma/tranquilidade. E, na saída o sorrir/rir para a mãe/pai e o ficar quieto, mantendo-se neutro. Esses dados mostram grandes aproximações com o que Bowlby (1984) descreve. O autor afirma que em torno dos três aos seis, sete meses, o bebê continua a se comportar de forma amistosa com as pessoas, como vinha fazendo de modo crescente desde o nascimento, mas o faz de maneira um pouco mais acentuada para com a figura materna, a relação de apego não

está totalmente desenvolvida, não existe uma pessoa que tenha se tornado sua “base segura”; e, de outro, os bebês ainda não manifestam nenhuma ansiedade especial ao serem separados dos pais, nem medo de desconhecidos.

“base segura”: Figura em quem a criança se apoia para explorar o ambiente ou para verificar a possibilidade ou não de perigo.

Já na situação de reencontro no CCI, quando metade dos bebês demonstra alegria ao ver a mãe/pai, tem-se os primeiros sinais de que a formação da relação está em andamento, uma vez que esses adultos são identificados e tratados de modo especial.

A faixa etária de oito (8) a 16 meses parece ser a de maiores mudanças. Bebês masculinos aceitam mais a educadora – sorriem, abrem os braços para elas, abraçam ou beijam – do que os femininos. No entanto, bebês de ambos os sexos também emitem sinais de protestos nessa hora. Na saída do CCI, a maioria mostra aceitação dos pais no seu retorno e, de forma expressiva – riem/sorriem, engatinham ou andam em sua direção, emitem sons ou conversam com os pais. A situação de Saída da Creche, gravada em vídeo, evidencia a manifestação de alegria dos bebês ao verem a mãe (riem, batem os braços, as pernas, vão rápido em sua direção). O humor predominante na chegada ao CCI é a calma/tranquilidade para os meninos e, para as meninas, ainda que com padrão menos definido, sobressai o humor positivo: calma e alegria. Na saída, a categoria mais frequente é a alegria/felicidade para os dois sexos.

Segundo Bowlby (1984), nessa etapa geralmente o apego já está desenvolvido e o bebê age de forma diferente: Como é capaz de se locomover, vai atrás da mãe, recebe-a efusivamente quando regressa e utiliza-a como a base segura para suas explorações.

É importante enfatizar que nesse estudo não se pretendeu avaliar o apego diretamente, nem com a mãe nem com a educadora, até porque para fazê-lo existem métodos específicos, tais como a análise da Situação Desconhecida (AINSWORTH; BLEHAR; WATERS; WALL, 1978), o Q-Set, questionário que foi desenvolvido para ser utilizado com pais (WATERS, 1997), o Care Index, que propõe formas de análise de situações de interação de brincadeiras entre mãe-criança gravadas em vídeo (elaborado por CRITTENDEN, 1988). No entanto, os dados indicam possibilidade de maior estabelecimento de apego entre mãe-bebê do que entre educadora-bebê, o que se infere pela diferença no comportamento e no humor dos bebês ao chegarem e saírem da creche. A análise do vídeo indica que mesmo quando o bebê manifesta alegria ao ver a educadora, a reação no momento em que a mãe chega geralmente é mais intensa. Contudo, não se pode deixar de levantar a possibilidade de alguns desenvolverem apego também com as educadoras, mas essa interação parece ficar prejudicada nesse ambiente coletivo porque elas não acompanham os bebês na mudança de berçário.

Berçário: Atualmente isso foi modificado, as mesmas educadoras acompanham os bebês desde o momento de entrada no CCI, até saírem do berçário.

Quase metade dos bebês de 17 a 24 meses manifestou aceitação do ambiente da creche e da educadora, ainda que se tenha observado certa frequência de protesto na chegada (mais por parte dos meninos). Por outro lado, bebês femininos apresentam maior percentual de comportamentos neutros e a ocorrência de comportamentos que denotam irritação/intranquilidade é praticamente nula. Isto sugere uma adaptação mais tranquila a situação. Contudo, outros estudos se fazem necessários para abordar essa possível diferença de gênero quanto às reações de bebês à chegada à creche.

Os resultados das análises levadas a efeito nesse estudo, assim como os de NICHD (1998), parecem indicar que essa amostra de bebês tem uma forte ligação com a figura materna, principalmente dos oito (8) meses em diante, sugerindo um padrão de apego seguro, a partir da manifestação de alegria quando as mães retornam e da afetividade demonstrada por elas. Pode-se dizer que o fato de o bebê permanecer no ambiente coletivo durante o dia não está afetando o seu vínculo com a mãe.

Apesar de esse estudo não ter sido planejado para analisar o apego, os dados trazem fortes indicações da existência desse vínculo com a figura materna; outrossim, o estado de calma/tranquilidade demonstrado pelos bebês ao chegarem à creche e a alegria/felicidade manifestadas na saída parecem indicar que eles aprenderam a conviver nesses dois ambientes de forma harmoniosa, tendo noção desse ir e vir, dessa troca diária de ambiente e das pessoas que deles cuidam.

Como referenciar este texto

Nota do revisor: o presente texto, originalmente, trata-se de artigo publicado no periódico *Paidéia* no ano de 2000. Nesta versão, durante o trabalho de revisão, o texto foi atualizado para o padrão do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, as citações e referências foram reescritas para o padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e, no corpo do texto, pequenos ajustes foram inseridos para garantir maior coerência e identidade.

Originalmente publicado em:

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, SP, v. 10, n. 18, p. 51-59, jul. 2000. Disponível em: <<https://hec.su/ecGw>>. Acesso em: 19 jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2000000100005>.

Republicado em:

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 28-39. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 11).

Referências

AINSWORTH, M. D. S.; BLEHAR, M.; WATERS, E.; WALL, S. *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

BARGLOW, P.; VAUGHN, B.; MOLITOR, N. Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant-mother attachment in a low-risk sample. *Child Development*, n. 58, p. 945-954, 1987.

BELSKY, J. The "effects" on infant day-care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 3, p. 235-272, 1988.

BELSKY, J.; ROVINE, M. Nonmaternal care in the first year of life and security on infant parent attachment. *Child Development*, n. 59, p. 157-167, 1988.

BELSKY, J.; STEINBERG, L. The effects of daycare: a critical review. *Child Development*, n. 49, p. 929-949, 1978.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A Pesquisa em Psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Org.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-157.

BOWLBY, J. *Apego e perda: apego – a natureza do vínculo*. Tradução de A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1984. (1969, 1ª edição).

CLARKE-STEWART, K. A. Infant day care: maligned or malignant? *American Psychologist*, n. 44, p. 266-273, 1989.

CRITTENDEN, P. Relationships at risk. In: BELSKY, J.; NEZWORSKI, T. (Ed.). *The Clinical Implications of Attachment*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. p. 136-174.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT EUNICE KENNEDY SHRIVER [NICHD]. The effects of infant child care on infant-mother attachment security: results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, n. 68, p. 860-879, 1997.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT EUNICE KENNEDY SHRIVER [NICHD]. Relations between family predictors and child outcomes: are they weaker for children in child care? *Developmental Psychology*, n. 34, p. 1119-1128, 1998.

PHILLIPS, D., McCARTNEY, K.; SCARR, S. Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, n. 23, p. 537-543, 1987.

ROGGMAN, L. A.; LANGLOIS, J. H.; HUBBS-TAIT, L.; RIESER-DANNER, L. A. Infant day care attachment, and the "file drawer problem". *Child Development*, n. 65, p. 1429-1443, 1994.

ROSENTHAL, R. The "file drawer problem" and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, n. 56, p. 638-641, 1979.

RUBENSTEIN, J. L.; HOWES, C. Caregiving and infant behavior in day care and in home. *Developmental Psychology*, n. 15, p. 1-24, 1979.

SIGOLO, S. R. R. L.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Análise de dados de interação mãe-criança – construção de sistemas de categorias. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. (Org.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 87-118.

WATERS, E. Attachment Behavior Q-Set (version 3) [on-line]. 1997. *Dept. Psychology, Suny Stony Brook, MN.Y. 11794*. (email: everett.waters@sunysb.edu).

Construção da consciência moral

Yves de La Taille

Livre-docente em Psicologia. Professor Titular do Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

Introdução

Se há um campo da atividade humana no qual as dimensões cognitiva e afetiva comparecem com igual importância, este campo é o da ação moral. Sendo que toda ação remete a um fazer, a dimensão cognitiva ou intelectual corresponde ao saber fazer, e a dimensão afetiva corresponde ao querer fazer. Alguém poderá dizer que como em toda ação há necessariamente um saber fazer (competência intelectual) e um querer fazer (motivação), o campo da moralidade não merece destaque especial no que tange às dimensões cognitiva e afetiva. Mas aceitar este argumento implicaria esquecer um fato crucial: para que uma ação seja definida como moral, é preciso que a motivação que a inspirou seja, ela mesma, moral. Por exemplo, se uma pessoa deixa de mentir ou matar motivado pelo medo da prisão, sua ação não é moral (é mera prudência); em compensação, se foi o sentimento do dever que a levou a abster-se da infração, dir-se-á que sua ação foi moral. Verifica-se assim que não é somente o querer, mas, sobretudo, a qualidade deste querer que importa para a moral, pois há motivações que são morais, e outras que não o são. Em outros campos da atividade humana, a qualidade da motivação não reveste a mesma importância. Por exemplo, o saber fazer matemático pode ser motivado pela curiosidade por essa disciplina, pela vontade de entrar na faculdade, pela necessidade de empregar este conhecimento no trabalho, etc. Vários tipos de motivação podem desencadear o pensar matemático, no sentido em que não há uma motivação matemática específica. No caso da moral, não é assim: há motivações morais, e somente estas interessam. É por esta razão que escrevemos que o estudo deste campo da atividade humana exige que nos debruçemos com igual seriedade sobre os aspectos intelectuais e afetivos.

O texto que se vai ler tem dois momentos. Começaremos por analisar a dimensão cognitiva ou intelectual da ação moral. Em seguida, abordaremos a dimensão afetiva desta categoria de ação. Mas antes de encetarmos nossas análises, devemos nos entender sobre o que estamos chamando de moral.

Do ponto de vista do saber fazer, vamos aceitar como válida e preciosa a máxima de Kant (1795-1980) que diz “devemos agir de tal forma que façamos da humanidade, tanto na nossa pessoa quanto na pessoa de cada um dos outros, sempre ao mesmo tempo um fim e nunca simplesmente um meio”. Eis um imperativo categórico que nos informa sobre como devemos agir para sermos morais. Ele nos traz a ideia de dignidade: a moral exige que respeitemos a dignidade de outrem e, também, mantenhamos a nossa própria.

Do ponto de vista do querer fazer, a moral exige certo tipo de querer: o dever. É dever moral aquilo que aparece para a pessoa como algo que não pode não ser feito, por que é um bem em si mesmo. A moral remete, portanto, à dimensão da lei, da obrigatoriedade, ou, na terminologia kantiana, do imperativo categórico.

Tal será, portanto, a definição de moral empregada aqui. É claro que nem todos concordam integralmente com ela; é claro também que podemos pensar que a moral vai além da dimensão do dever, para incluir, como pensava Aristóteles, a vida boa ou a felicidade (trataremos da questão da felicidade nas Conclusões, quando faremos uma diferenciação entre moral e ética). Todavia, a despeito das complexas discussões que podem ser travadas sobre o que é moral e quais seus fundamentos, pensamos que a definição por nós adotada é, por um lado, o bastante precisa para destacar um campo psicológico singular (a questão do dever), e, por outro, o bastante ampla para receber diferentes conteúdos que digam respeito à preservação ou promoção do bem-estar alheio e ao sentimento da própria dignidade.

Dimensão intelectual

Toda atividade humana pressupõe o que chamamos acima de um saber fazer. No caso da moralidade, este fazer traduz-se por um decidir como agir, e o próprio agir. O saber incide justamente sobre o decidir: trata-se de uma capacidade intelectual necessária para guiar a ação moral. Tal saber compõe-se de conhecimentos, reflexões, juízos. Em uma palavra, o saber diz respeito à participação da razão no fazer moral.

A análise deste saber fazer vai nos levar a abordar cinco temas:

1. O primeiro é a relação entre razão e moral;
2. O segundo é a questão dos conhecimentos necessários à ação moral;
3. O terceiro e o quarto, respectivamente, equacionamento moral e sensibilidade moral, remetem não ao conhecimento, mas ao emprego prático deste;
4. O último tema será dedicado ao desenvolvimento, durante a vida, deste saber fazer moral.

Moral e razão

É fácil perceber que é impossível pensar a moral ignorando a dimensão racional, e isto porque apenas os seres dotados de racionalidade e capazes de empregá-la são considerados sujeitos morais. Com efeito, por que não consideramos os animais como seres morais, e, logo, como responsáveis pelos seus atos? Porque os consideramos como seres irracionais. Mesma coisa acontece em relação às pessoas que, por motivos variados, perderam, definitiva ou momentaneamente, o uso de suas faculdades intelectuais (no caso de um surto psicótico, por exemplo). E mesma coisa também acontece com as crianças: costuma ser considerado cruel e injusto responsabilizar moralmente uma criança pequena pelos seus atos, não que ela não seja racional, mas por que suas faculdades mentais ainda não atingiram o grau de maturidade necessário. Estes exemplos mostram bem que a ação moral, para merecer este nome, deve ser guiada pela razão, pois somente é responsabilizado moralmente quem tem a liberdade de agir, logo quem tem a oportunidade de efetuar uma escolha. Ora, toda escolha pressupõe o emprego de critérios, e este emprego é, por definição, racional.

grau de maturidade necessário: Todo o debate em torno da idade mínima da responsabilidade penal gira em torno desta questão.

Moral e conhecimento

Uma das funções da razão é conhecer. Ora, a moral é um objeto do conhecimento. Ela não se reduz a uma intuição que viria de não se sabe onde. A moral tem conteúdo construído pela cultura e, como qualquer outro conteúdo, as pessoas devem entrar em contato com ele, resignificá-lo, reconstruí-lo, e isto desde a infância. Qual o conteúdo da moral? Ele pode ser dividido em três categorias complementares: regras, princípios e valores.

As regras correspondem às formulações verbais reguladoras do agir. Portanto, as regras morais são, por um lado, prescritivas, e por outro, precisas em relação ao que devemos, ou não, fazer. Exemplos clássicos de regras morais encontram-se no Decálogo. Por exemplo, a regra não matar, ou a regra não mentir informam-nos claramente sobre o que somos obrigados a não fazer. Quando as regras aparecem sob a forma de uma proibição, são chamadas de deveres negativos. Mas há também deveres positivos, como, por exemplo, ajudar as pessoas em perigo. As regras referentes aos deveres positivos nos informam sobre o que devemos fazer.

É claro, as regras morais não podem ter a precisão das regras matemáticas, e, por isto mesmo, são limitadas. Para realmente compreendê-las, é preciso ir além de sua formulação ao pé da letra e penetrar seu espírito. O espírito moral das regras remete às inspirações a partir das quais foram formuladas. Tais inspirações podem ser chamadas de princípios. Metaforicamente, podemos dizer que as regras correspondem a mapas, e os princípios à bússola, com a ajuda da qual os mapas foram desenhados. Diferentemente da regra, o princípio moral não fala da concretização da ação, no sentido de que não nos diz como agir, mas sim em nome do que agir. Por exemplo, lembremos do imperativo categórico kantiano transcrito acima. Nele está dito que nunca devemos usar as pessoas apenas como meio, mas sempre como fins em si mesmas. Eis um princípio moral, uma bússola que nos permite orientar nossas ações. Em suma, os princípios representam as matrizes morais das quais são derivadas as regras. Ora, é claro que o saber fazer moral implica o conhecimento (ou criação) de princípios: não somente são eles que revelam a razão de ser das regras, como são eles que nos permitem criar regras em situações para as quais ainda não foram formuladas.

Além do conhecimento de regras e princípios, o saber fazer moral também exige o conhecimento dos valores morais. Pode-se afirmar que os valores morais correspondem às premissas das quais são derivados os princípios e as regras. Por exemplo, se Kant diz que devemos sempre tratar as pessoas como fim (princípio) e, logo, não podemos humilhá-las, mentir-lhes, feri-las, etc. (regras), é porque está pressuposto em seu sistema moral que a pessoa humana é um valor em si mesma, que ela tem uma dignidade que deve ser respeitada. Alguém que não atribuí tal valor à pessoa humana (ou que limita tal atribuição às pessoas pertencentes à sua comunidade) não segue o princípio kantiano e, conseqüentemente, não aplica as regras dele derivadas. Logo, conhecer os valores morais é condição sine qua non para avaliar a qualidade e a pertinência dos princípios, assim como conhecer estes é condição necessária para compreender e interpretar as regras. E o conhecimento destas últimas é também condição necessária para possuir pautas para a ação moral. É claro que conhecer regras, princípios e valores não implica aceitar passivamente tais conteúdos colocados pela cultura: a reflexão e a crítica são necessárias para redefinir valores, apurar princípios, abandonar certas regras e criar outras. Porém, sem o conhecimento do qual estamos falando, a reflexão e o agir morais são impossíveis.

Mas não basta ter conhecimento para agir moralmente: é ainda preciso que a pessoa saiba empregá-los. Empregar conhecimentos vai além de possuí-los. É por esta razão que o saber fazer moral pressupõe pelo menos mais duas habilidades intelectuais: o equacionamento e a sensibilidade.

Equacionamento moral

Para decidirmos como agir, algumas situações exigem que identifiquemos as variáveis morais em jogo, e que estabeleçamos uma hierarquia entre elas. Tais situações costumam ser chamadas de dilemas morais, e o equacionamento moral é a forma de resolvê-los.

resolvê-los: Note-se que para que um dilema seja moral, é preciso que as duas opções de conduta tenham, elas mesmas, peso moral. Imagine-mos, por exemplo, que alguém fique em dúvida se vai procurar o dono de uma carteira com dinheiro que acabou de achar ou se vai ficar com ela: trata-se de um dilema (devolver ou ficar com o dinheiro), mas não de um dilema moral, pois apenas a opção de devolver a carteira é moralmente legítima. Imaginemos agora que uma pessoa precise decidir se parte para a guerra defender seu país, ou se fica cuidando da mãe doente: trata-se de um dilema moral, pois as duas opções têm peso moral.

Às vezes, basta identificar as dimensões morais em jogo para resolver como agir ou julgar as ações de outrem. À guisa de exemplo, lembremos de um pequeno dilema empregado por Piaget (1932-1996) nas suas pesquisas sobre a moralidade infantil: entre uma criança que derrubou dez copos sem querer (e sem desleixo) e outra que quebrou um só num ato de clara desobediência, a qual devemos atribuir maior responsabilidade moral? Os elementos morais em jogo são, por um lado, a intencionalidade (o sem querer versus o ato de desobediência), e, por outro, o dano material (dez copos versus um copo). Trata-se de dois elementos relevantes para a moral: intenção e gravidade das consequências do ato. Para colocá-los em hierarquia, basta confrontá-los. Neste caso, o equacionamento moral não exige grande reflexão. Todavia, há casos nos quais não somente há mais de dois elementos morais em jogo, como o juízo sobre eles pede que nos debruçemos sobre suas implicações.

É o caso do clássico dilema de Heinz, elaborado por Kohlberg (1981) para suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral. Contemos, em poucas palavras, este dilema. Trata-se de um homem, Heinz, cuja mulher está gravemente doente, e que resolve roubar o único remédio capaz de salvá-la. Ele decide roubar o remédio porque seu inventor e proprietário, um farmacêutico da região, exige dele um preço acima das possibilidades financeiras do infeliz marido, e não aceita facilitar as condições de pagamento. O dilema pode ser colocado da seguinte forma: ao roubar o remédio, Heinz age moralmente certo, ou moralmente errado? Ora responder a esta pergunta (ou, no caso do próprio Heinz, para decidir, ou não, pelo roubo), é preciso equacionar a situação.

Dois dimensões morais aparecem com clareza: o tema da propriedade privada e o tema da vida. Mas, hierarquizá-los sem maiores análises equivaleria a empobrecer a questão. É preciso avaliar as implicações morais em jogo. Vamos dar alguns exemplos.

O dilema de Heinz traz a questão da relação entre a moral e a lei (jurídica). Há, por um lado, uma lei que proíbe o roubo, e, por outro, uma vida em perigo. A moral costuma mandar que se protejam as vidas humanas, mas pode esse princípio justificar uma desobediência à lei jurídica? Para se resolver o dilema, deve-se, portanto, levar em conta esse aspecto da questão. O dilema de Heinz também traz o tema da viabilidade da sociedade. Algumas pessoas condenam Heinz, não, é claro, por preocupar-se com sua mulher, mas em nome de uma avaliação do tipo: o que seria da sociedade se cada um agisse como ele, apenas segundo sua consciência? Para alguns, ela seria inviável. A este argumento, outras pessoas retrucam: mas que sociedade é esta que, para sobreviver,

exige que certas pessoas devam morrer? Logo, o dilema em tela opõe duas dimensões moralmente relevantes: deve-se dar a prioridade à sociedade ou à vida de seus membros? O dilema de Heinz também traz o tema das dimensões pública e privada. Alguém poderá julgar que Heinz agiu certo por se tratar de sua mulher (relação privada), mas o condenaria se tivesse roubado o remédio para salvar uma pessoa que ele nem conhecesse. Outro alguém poderá julgar que o fato de a pessoa doente ser sua esposa em nada modifica a questão, pois a intenção de salvar uma vida é sempre legítima. A oposição público/privado também pode ser pensada em relação ao farmacêutico. Alguém poderá afirmar que, sendo a propriedade privada um direito pleno, e sendo o remédio propriedade sua, é moralmente legítima sua recusa de cedê-lo por um preço menor. A este juízo, pode-se opor a seguinte ponderação: o direito à propriedade, legítimo em vários casos, deixa de sê-lo quando o objeto possuído é de evidente interesse público.

Roubo: Note-se que mesmo esta lei jurídica admite exceções: o roubo é tolerado em situações de extrema necessidade. A situação da mulher de Heinz é passível de ser considerada como uma destas situações.

As rápidas análises que acabamos de apresentar mostram o quanto certas situações dilemáticas contêm vários elementos e implicações morais. Parece-nos claro que o saber fazer moral pressupõe a capacidade de identificar tais elementos, de compará-los e hierarquizá-los, para decidir qual a melhor conduta moral. Sem este trabalho de equacionamento moral, corre-se o grande risco de tomar decisões pouco refletidas, mais inspiradas por estereótipos de pensamento do que por uma genuína atividade intelectual.

Finalizemos sublinhando um ponto importante: o equacionamento moral não é um exercício intelectual em vista de se chegar à resposta certa! Pensar que sempre há tal resposta seria dar prova de dogmatismo. O equacionamento moral é antes um método para pensar, um método para eleger critérios para a ação. O equacionamento moral também é uma forma por intermédio da qual as pessoas podem dialogar entre si sobre a moral, sobre o melhor a ser feito, sobre o que é tolerável, e o que não é.

Sensibilidade moral

Até agora, falamos dos conhecimentos morais e da capacidade de, em situações dilemáticas, identificar os elementos morais em jogo, analisar suas implicações, e hierarquizá-los. Mas tudo não está dito assim, pois há situações nas quais os elementos morais não são explícitos. Nesses casos, portanto, é necessário, antes do trabalho de equacionamento, perceber a presença de elementos moralmente relevantes. A esta capacidade damos o nome de sensibilidade moral.

Para melhor compreendermos o que estamos chamando de sensibilidade moral, comparemos duas situações. A primeira é a do dilema de Heinz, analisado acima. A segunda é: vemos uma pessoa pobre na rua (pensamos que é pobre pelas roupas que veste) e, sem que ela nos peça nada, lhe damos uma esmola. Na primeira situação, os elementos morais são explícitos: a questão do roubo, da lei, da vida a ser salva, da relação íntima entre Heinz e a pessoa que se quer salvar, etc. A segunda situação é, aparentemente, também muito clara: há uma pessoa pobre e dar-lhe uma moe-

da é dar prova de caridade. Porém, podemos nos perguntar se tal doação é sempre boa. Ora, muitas pessoas sentem-se humilhadas por receberem esmolas. Logo, o ato caridoso pode ter um efeito contrário ao pretendido: ao invés de ajudar ou reconfortar, ele humilha. Todavia, este possível efeito humilhante não está claramente colocado na situação, pois o que mais aparece é o aspecto material da pobreza. É por esta razão que, em casos como este, é necessária uma sensibilidade moral, ou seja, a capacidade de detectar dimensões morais encobertas, não óbvias. No caso da situação da esmola, a melhor solução moral certamente seria a de conversar com a pessoa pobre, perguntar-lhe se quer alguma coisa e, em caso de resposta positiva, perguntar-lhe o que quer. Uma das características cruciais da sensibilidade moral é, justamente, procurar inferir ou conhecer as singularidades de cada pessoa.

Examinemos mais dois exemplos. O primeiro deles aparentemente nada tem de moral: entregar uma nota baixa de matemática para um aluno. Mas pode haver uma dimensão moral neste simples ato de avaliação. Para compreendê-lo, é preciso lembrar que, em nossa sociedade ocidental, existe uma associação forte entre ser bom em matemática e ser inteligente. Logo, quem vai mal nesta matéria pode ser visto, e ver a si próprio, como pouco inteligente. Sabe-se que tal associação é errada, pois variadas são as formas de expressão da inteligência. Mas o fato real é que essa associação existe e, portanto, o aluno com dificuldades nesta matéria pode perder a confiança em si, duvidar de suas qualidades intelectuais em geral. Ora, a sensibilidade moral consiste em perceber tal dimensão moral da avaliação e, consciente dela, entregar a nota baixa com certos cuidados para não ferir injustamente a autoconfiança do aluno, ou pelos menos de certos alunos mais angustiados pela sua performance (ou mais cobrados pela família).

O último exemplo que podemos dar diz respeito à questão da intimidade. Sabe-se que a invasão da intimidade é condenada moralmente. Assim, não há maiores dúvidas quanto à condenação de, por exemplo, abrir-se a correspondência alheia, os diários dos adolescentes, ou surpreender pessoas que estão trocando de roupa. É claro que há pessoas que fazem este tipo de invasão, mas isto não se deve à ausência de sensibilidade moral, mas pura e simplesmente à falta de senso moral, à falta de legitimação de regras e princípios morais. Todavia, pode acontecer de pessoas que legitimam tais regras e princípios, na prática, invadirem a intimidade alheia por não perceber que, em certas situações, ela está em jogo. Acontece, por exemplo, de pais atenciosos pedirem a seus filhos que mostrem algumas de suas obras (desenhos, poemas, construções, etc.) a visitas com as quais esses filhos não têm nenhuma familiaridade. Para algumas crianças ou adolescentes, tal exposição de si não é problema algum; em compensação, para outros, ela causa sofrimento porque é vista como invasão. Ora, somente a sensibilidade moral permite a alguém perceber a violência psíquica potencialmente presente numa situação corriqueira como esta.

Em resumo, a sensibilidade moral consiste em perceber dimensões morais encobertas em situações aparentemente neutras do ponto de vista moral, ou aparentemente positivas. Ora, há pessoas capazes de equacionamentos morais sofisticados, mas relativamente cegas, em situações em que regras, princípios e valores morais não se destacam claramente. Tal cegueira pode advir tanto de uma falta de flexibilidade cognitiva quanto da falta de disponibilidade afetiva para querer perceber o outro em sua complexidade, como veremos a seguir.

Desenvolvimento do juízo moral

Há, em psicologia, uma área dedicada ao desenvolvimento do juízo moral. Praticamente um século de pesquisas forneceram-nos grande número de dados sobre esta questão. Porém, é preciso saber que o grosso destes dados e análises teóricas decorrentes incide essencialmente sobre o equacionamento moral, pois na grande maioria das pesquisas, são empregados dilemas para conhecer as diversas formas empregadas pelos sujeitos para resolvê-los. As duas abordagens mais conhecidas e reconhecidas são as de Piaget e Kohlberg. Para o primeiro, o desenvolvimento do juízo moral passa por duas grandes etapas, a heteronomia e a autonomia. Na heteronomia, a criança interpreta as regras ao pé da letra, coloca a gravidade da ação como moralmente mais relevante que a intenção que a presidiu e dirige seus juízos a respeito do valor moral de uma atitude, tomando como referência a obediência aos mandamentos das autoridades (notadamente os pais). Trata-se de uma moral do respeito unilateral, para a qual critérios de igualdade e reciprocidade ainda são praticamente inexistentes. A autonomia será, justamente, a fase de desenvolvimento moral durante a qual as regras serão interpretadas a partir de princípios (o espírito da regra), a intenção da ação será elemento moral mais importante do que a gravidade de suas consequências, e a igualdade de direitos e as relações de reciprocidade substituirão a obediência como critérios para julgar o que é certo ou errado fazer.

Kohlberg julgou, com razão, que duas etapas apenas não poderiam dar conta da complexidade do juízo moral. Sua teoria prevê, então, três estágios – pré-convencional, convencional e pós-convencional – cada um deles dividido em dois subestágios, num total, portanto, de seis níveis. Como falar de cada um destes seis níveis – cada um deles definido de forma detalhada – tomaria demasiado espaço no contexto do presente texto, limitemo-nos a dizer que, no estágio pré-convencional a moral é predominantemente interpretada como obediência a autoridade e orientada para evitar a punição, no estágio convencional, o moralmente certo corresponde a adequar-se às expectativas do grupo e a preservar a estabilidade social, e no estágio pós-convencional, a moral é pensada através de princípios universais que garantam a justiça para todos. Pode-se, portanto, verificar que a sequência de estágios vai da ausência de reciprocidade (respeito unilateral da moral da obediência) para uma reciprocidade infinita ou universal, na qual todos os seres humanos têm lugar, independentemente do lugar social que ocupam.

Para finalizar, é útil saber que, nas pesquisas realizadas em várias partes do globo, os dados mostram que a maioria dos adultos param seu desenvolvimento do juízo moral no estágio convencional, não atingindo, portanto, um pensamento moral que transcenda limites comunitários ou sociais. É claro que ninguém é obrigado a concordar com Kohlberg quando ele afirma, com Piaget, que certo tipo de juízo moral é superior a outros. Mas isto não deve deixar de nos fazer refletir sobre o fato de que a maioria de nós não consegue atingir níveis mais elaborados e refinados no saber fazer moral. Neste ponto, ele certamente tem razão.

Dimensão afetiva

Não basta saber fazer para agir, é ainda preciso querer agir, querer fazer. Isto nos leva ao campo da motivação, dos interesses, da energia afetiva que desencadeia e move a ação. Como o colocamos nas primeiras páginas deste texto, a dimensão afetiva é constitutiva do agir moral, pois é preciso que a motivação seja, ela mesma, moral. A moral define-se pela obrigatoriedade, pelo dever.

Ora, vamos repeti-lo, o dever é um tipo especial de querer.

Dizer que a dimensão afetiva participa do agir moral é ainda vago. Com efeito, será que podemos falar de uma afetividade em geral, ou será que devemos descrevê-la com mais precisão? Assim como falamos em algumas categorias do saber fazer, faremos o mesmo para o querer fazer. E como categorias, nós elegeremos variados sentimentos essenciais ao querer fazer moral.

Num primeiro momento, falaremos dos sentimentos que comparecem no despertar do senso moral. Depois, falaremos dos sentimentos cuja presença atesta a presença de valores morais na construção da personalidade. Para finalizar, abordaremos rapidamente o tema das virtudes, que remetem a uma leitura ética da personalidade.

Despertar do senso moral

Desde que a criança nasce ela é submetida a pequenas regras de conduta, certos hábitos ou rotinas (por exemplo, comer a determinadas horas, escovar dentes, etc.). Entre elas, há algumas que são inspiradas pela moral, como não bater, não quebrar objetos, etc. Todavia, o fato de elas serem inspiradas pela moral não implica que sejam assim entendidas pela criança pequena. Ela aprende que há coisas que se fazem, e outras que não se fazem, mas ainda não concebe que há coisas que devem ser feitas e outras que não o devem. Será justamente quando ela penetrar o universo do dever que ela estará, de fato, penetrando no universo moral. Como vimos, a compreensão de que existem deveres depende do desenvolvimento da inteligência. Todavia, entender que há um universo moral não implica ainda querer dele participar. É a este novo querer, acompanhado da compreensão intelectual do que são deveres, que chamamos de senso moral. Já descrevemos as primeiras ferramentas cognitivas de que dispõe a criança para adentrar o universo moral, vamos agora falar dos sentimentos que fazem parte do despertar do senso moral, que ocorre por volta dos quatro anos de idade.

Medo e apego

Para alguns autores, como Freud (1923-[19-]), antes dos seis, sete anos de idade, a criança obedece às regras morais apenas movidas pelo medo: por um lado, medo das punições, e, por outro, medo de perder o amor dos pais e a decorrente proteção, para ela, vital. Não há dúvidas, e as pesquisas o atestam, que o medo da punição e do abandono exerce motivação poderosa para a obediência aos mandamentos adultos. Porém, fosse apenas o medo, ainda não poderíamos falar, do ponto de vista afetivo, em senso moral, pois não haveria, por parte da criança, uma vontade especial de participar de um universo moral. Para que se possa falar em despertar do senso moral, é preciso identificar, na criança pequena, uma obediência voluntária, ou seja, não causada (apenas) pelo medo da punição e do abandono. Ora, outros autores, entre eles Piaget, verificaram que tal obediência voluntária existe na criança pequena. Sem deixar de reconhecer que, em várias ocasiões, o sentimento do medo explica, por si só, sua obediência às ordens parentais, Piaget observou que a criança também legitima tais ordens, lhe confere valor, e, por conseguinte, a elas obedece, mesmo na certeza de que nenhuma punição seguirá a transgressão. Em poucas palavras, a criança de quatro anos de idade demonstra respeitar as regras morais.

Mas o que é este respeito? Será ele decorrência de uma concordância intelectual com as regras colocadas? Embora seja certo que, uma vez que ela é um ser pensante, a criança pequena já

começa a avaliar as regras morais, é também certo que sua pequena maturidade intelectual ainda não lhe permite uma real ponderação do valor das regras (vimos que elas as interpreta ao pé da letra, privilegia o aspecto material da ação, valoriza a obediência em si). Logo, o respeito que ela desenvolve para com as regras deve ter sua origem em algo que não se confunde com elas. Tudo parece se passar como segue: a criança obedece às regras porque respeita as pessoas que as colocam e impõem. Ora, o que é, do ponto de vista afetivo, este respeito pelas pessoas? Segundo Piaget, é uma fusão entre dois sentimentos. Um deles, já comentado é o medo. O outro é o apego.

O sentimento do medo não deve ser interpretado apenas como decorrência do poder punitivo dos pais: trata-se de um sentimento experimentado pelo menor em relação ao maior. A criança, mesmo educada com a maior doçura, vê seus pais como dotados de poderes de que ela se vê privada, e tal reconhecimento de superioridade desencadeia o medo. Porém, os pais não são somente vistos como poderosos, também são vistos como seres amáveis, admiráveis. Esta ligação afetiva positiva, que estamos chamando aqui de apego, aliado ao medo, causa o sentimento de respeito, próprios dos primeiros passos do desenvolvimento moral.

Importante

Em resumo, apego e medo correspondem a dois sentimentos presentes no despertar do senso moral e são responsáveis pela obediência voluntária heterônoma da criança pequena. Ora, a obediência voluntária é a primeira expressão do dever. Ela é uma expressão ainda incompleta, uma vez que a referência externa é necessária (as autoridades). Mas não deixa de ser um primeiro passo no caminho em direção ao dever moral propriamente dito, que se traduzirá por uma obediência aos ditames da própria consciência.

Mas tudo ainda não está dito no que tange aos sentimentos importantes no despertar do senso moral. Outros comparecem. Seu papel não será tanto o alimentar o sentimento do dever, mas sim o de dirigi-lo para determinados conteúdos. Estamos falando da simpatia, através da qual a criança é levada a sensibilizar-se com outrem, da culpa, sentimento penoso decorrente da tomada de consciência de ter ferido um ser amado ou transgredido uma regra, da indignação, decorrente e um autointeresse que a leva a prestar atenção ao que lhe é devido, e da confiança, que nutre o desejo de participar de uma comunidade moral.

Simpatia

Tomamos o conceito de simpatia da obra do filósofo Adam Smith (1759-1999), intitulada Teoria dos sentimentos morais. Para ele, a simpatia, definida como afinidade com toda paixão, é base afetiva para as ações morais. Note-se que o conceito de simpatia não é empregado por ele no sentido atual de ser simpático, ou apenas no sentido racional presente na expressão ser simpático às ideias de uma pessoa. Este aspecto racional também existe, mas o foco da simpatia, enquanto estado afetivo, está na capacidade de compenetrar-se dos sentimentos de outrem (definição do Dicionário Houaiss). Um caso importante de simpatia, para a moral, é a compaixão, entendida como capacidade de compartilhar a dor alheia.

Isto posto, verifica-se facilmente que a simpatia, assim como a definimos, desempenha papel importante para a ação moral. Em alguns casos, ela não é necessária: por exemplo, quando agimos respeitando direitos alheios, não precisamos nos comover com os estados afetivos da pessoa contemplada. Em compensação, quando não se trata de direitos, tal comoção pode ser necessária, para nos mobilizarmos em vista de suprir as necessidades singulares de uma pessoa. Por exemplo, podemos perceber a tristeza de alguém, termos simpatia por ela e, em consequência, agirmos para consolar este alguém. É claro que uma pessoa incapaz de comover-se com os sentimentos alheios, incapaz, portanto, de simpatia, frequentemente agirá como se as outras pessoas não existissem na sua singularidade (mas uma pessoa assim poderá ser justa, pois a justiça remete ao reconhecimento de direitos).

Se aceitarmos que a simpatia corresponde a uma dimensão afetiva moralmente relevante (sua falta acarretando uma vida moral fria, e pobre), devemos nos perguntar se as crianças pequenas, em fase do despertar do senso moral, a possuem. A resposta é claramente dada pelas observações cotidianas: sim, acontece de as crianças comoverem-se com os estados afetivos das outras pessoas, sensibilizarem-se com a dor alheia e participarem da alegria das pessoas em sua volta. É claro que a simpatia que experimentam tem característica infantil, que mudarão ao longo do desenvolvimento (ver Conclusões), mas o fato é que esta dimensão afetiva da ação moral já está presente, e pouco tem relação com a obediência à autoridade. Logo, ao lado do apego e do medo, parece-nos lícito destacar a simpatia. Aliás, não somente lícito como absolutamente necessário, pois é graças a esta capacidade de comover-se com os estados afetivos alheios que a criança começa a prestar atenção às necessidades das outras pessoas e mobilizar-se para supri-las (LA TAILLE, 2006).

Dito de outra forma, no universo moral da criança pequena não são os direitos alheios que são concebidos e respeitados, mas sim as necessidades singulares das outras pessoas.

Culpa

O que acabamos de escrever nos leva ao sentimento de culpa, que será importante durante toda a vida moral. A culpa é um sentimento penoso decorrente da realização de uma ação, ou de uma intenção de ação, considerada errada, condenável. Ou seja, a culpa é a dor psíquica decorrente seja do não cumprimento de um dever moral, seja da consciência de se ter feito algo de errado a alguém (magoado uma pessoa, por exemplo). Logo, culpa é o que a pessoa sente quando percebe que agiu ou pensou em agir de uma forma inaceitável. Note-se que, para sentir culpa, não é necessária a recriminação social, pois este sentimento nasce justamente de uma auto-recriminação. E note-se também que a ausência do sentimento de culpa atesta uma frieza afetiva em relação aos deveres morais. Pode muito bem acontecer de alguém ter habilidade intelectual para saber como agir em determinada situação, mas não sentir culpa pelo fato de não ter agido de tal forma. Essa ausência do sentimento de culpa traduz uma dissociação entre a dimensão afetiva e a moral.

magoado uma pessoa, por exemplo: Às vezes, fala-se em sentimento de culpa como resultado de fracassos em geral (por exemplo, sentir-se culpado por não ter tido sucesso num exame). Mas aqui interessa-nos apenas a culpa claramente relacionada aos deveres morais.

Isto posto, uma vez que a criança em fase de despertar do senso moral legitima regras morais, ainda que de forma heterônoma, é claro que poderá sentir culpa ao transgredi-las. E, também, uma vez que é capaz de experimentar a simpatia, poderá sentir culpa se julgar que causou alguma mágoa ou dano a alguém.

Indignação

Quem já não viu uma criança pequena reclamar veementemente do fato de seu irmão ter recebido mais refrigerante, mais chocolate ou mais passeios do que ela própria? As crianças também zelam pela sua sobrevivência, sentem e defendem-se de agressões alheias, físicas e verbais. Trata-se de reivindicação de direitos? Se entendermos por direito aquilo que se generaliza a todos, ainda não podemos dizer que a criança entenda tal noção, pois ela costuma reclamar apenas quando ela se sente lesada. Mas certamente, trata-se dos primeiros passos. E isto por uma razão bem simples: os direitos dizem respeito a todos, logo são objeto de legítima reivindicação. Aliás, não se diz que as pessoas devem aprender a fazer valer seus direitos? Ora, é isto que a criança pequena faz. É claro que ainda se trata de uma reivindicação primitiva, bem concreta e nem sempre inspirada por um senso apurado de justiça. Mas o fato de a criança precocemente reclamar o que lhe é devido, segundo ela, não deve passar despercebido para a gênese da noção de justiça.

O sentimento que está em jogo nestas primeiras reivindicações infantis pode ser chamado de indignação decorrente da preocupação com o bem estar próprio, com a posse de bens, com o reconhecimento do mérito próprio, com a sobrevivência. A indignação é, obviamente autocentrada, pois, nele, é a pessoa interessada que está em foco, e não as outras. Mas nem por isto é contraditório com a moral, pois esta não implica sistematicamente abrir mão dos próprios interesses, não implica negar-se.

Podemos finalizar o presente item dizendo que, através da simpatia a criança volta-se espontaneamente para as outras pessoas (sem que esta atitude seja decorrência de uma obediência), e que a indignação traduz uma preocupação com o que lhe é devido, por parte das outras pessoas. Simpatia e indignação complementam-se.

Confiança

Para um adulto, querer pertencer a uma comunidade moral pressupõe avaliar como bons os valores, princípios e regras desta comunidade. Mas pressupõe também, em certa medida, avaliar que as pessoas que participam desta comunidade, pelo menos na sua maioria, são pessoas moralmente boas, no sentido em que pautam, de fato, suas condutas pelos referidos valores, princípios e regras. Se tal não fosse o caso, ou seja, se as pessoas não se comportassem em sintonia com a moral, se nelas não existisse o querer agir moral, a moral seria letra morta, devendo ser substituída por formas de poder externas que coagem as pessoas, como a polícia e as sanções jurídicas. Mas até mesmo tais formas de poder seriam suspeitas, pois não haveria garantia de que as pessoas responsáveis por elas realmente agiriam inspiradas pela moral. Em uma palavra, para querer participar de uma comunidade moral, é desejável haver o sentimento de confiança nas demais pessoas que dela participam. Não estamos querendo dizer com isto que a ausência do sentimento de confiança justifique condutas contrárias à moral. Não é porque ninguém é justo que temos autorização de sermos injustos. Há pessoas que, mesmo vivendo em comunidades ou sociedades nas quais um

grande número de pessoas desrespeita seus deveres, permanecem agindo inspirados neles. Mas é fato que a experiência contínua de falta de confiança pode acabar tendo efeitos deletérios sobre o querer agir moral.

Participam: Não estamos longe de pensar que, hoje, no mundo ocidental, há uma profunda crise de confiança moral. A tendência é ver o outro como possível hipócrita, como alguém exclusivamente centrado nos seus próprios interesses, uma tendência a enxergar a maioria dos políticos como desonestos, a polícia como corrupta, a educação como mero comércio, e também a tendência de ver a si mesmo com em constante risco, sob a necessidade de não confiar em ninguém para não ser prejudicado, e no direito de se proteger, mesmo se em detrimento do outro. Ora, na ausência de confiança mútua, a moral não tem lugar real para existir, alimentar-se e desenvolver-se, pois ela pressupõe, além de suas formulações verbais, a presença de seres morais.

Ora, para as crianças pequenas, o mesmo fenômeno se observa. Verifica-se facilmente que as crianças estão atentas às condutas alheias, notadamente dos adultos, e se elas percebem que estes dizem uma coisa e fazem outra, ou prometem e não cumprem, ou seja, se observam que, apesar de existirem boas regras, parece não existirem boas pessoas, o sentimento de confiança não se instala, ou define, e, por conseguinte, o querer agir moral pode ficar prejudicado.

Acabamos a apresentação dos sentimentos presentes (ou de presença desejável) no despertar do senso moral. Entre eles, simpatia, autointeresse e confiança serão sempre necessários ao querer agir moral. Eles vão, na sequência do desenvolvimento, modificar-se, aplicar-se a novos objetos e conteúdos, mas estarão sempre presentes.

O mesmo não pode ser dito da fusão entre apego e medo. Trata-se de dois sentimentos básicos para uma moral da obediência, do respeito exclusivamente devido a autoridades. Com o advento da autonomia, portanto, de uma moral baseada na igualdade e na reciprocidade, a fusão entre medo e apego deve deixar o lugar para sentimentos coerentes com o respeito mútuo. Não, é claro, que medo e apego deixarão de existir. Mas deixarão de ser importantes para a moral: no caso do medo, por razões óbvias, e no caso do apego, pelo simples fato de que a moral não reza que tratemos bem apenas as pessoas que amamos. Como escreve Comte-Sponville (1996), a moral é mais um simulacro de amor, pois ela exige agirmos com outrem como se o amássemos. Dois sentimentos vão desabrochar e, junto com simpatia, autointeresse e confiança, vão dar base afetiva às condutas morais.

Culpa e vergonha

Na fase do despertar do senso moral, a criança começa a penetrar no universo das regras, princípios e valores e, reciprocamente, este universo começa a penetrar na psique infantil. Todavia, nesta fase, tal penetração ainda é superficial. Ela já existe, uma vez que se verifica uma obediência voluntária da criança em relação a deveres morais; porém, como esta obediência ainda depende

de um referencial exterior, a autoridade, pode-se dizer que a moralidade ainda ocupa um lugar superficial. O porvir da moralidade exigirá que, ao mesmo tempo em que a criança e o adolescente caminham, através de sua inteligência, para zonas cada vez mais centrais do universo moral, este universo seja interiorizado em camadas cada vez mais profundas da dimensão afetiva. É preciso, portanto, que o querer agir moral se torne decorrência de um controle totalmente interno. Ora, dois sentimentos atestam a presença deste controle: a culpa e a vergonha. Como já falamos da culpa, analisemos a vergonha.

Até os últimos anos, este sentimento foi pouco lembrado pela psicologia, e menos ainda pela psicologia moral, esta dando toda a ênfase ao sentimento de culpa. Mas tal esquecimento é infeliz, pois, como vamos ver, o sentimento de vergonha associa-se diretamente à moral.

Começemos por definir o sentimento de vergonha. Trata-se do sentimento de perda de valor pessoal. Diferentemente da culpa, que incide sobre a ação (o que eu fiz), a vergonha incide sobre o Eu (o que eu sou). Logo, o que está em jogo na vergonha é, como dissemos, o valor através do qual a pessoa vê a si própria.

valor pessoal: Há um sentimento de vergonha sui generis, que podemos chamar de vergonha-exposição. É este sentimento penoso que às vezes experimentamos pelo fato de estarmos expostos aos olhos alheios. Neste caso, não se trata de atribuição de valor negativo (podemos, por exemplo, sentir vergonha pelo fato de sermos homenageados em público). Este caso de vergonha, aliás, bem frequente, não nos interessa aqui. Para maiores análises de sua relação com a vergonha relacionada a juízos negativos, ver (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1999) e (LA TAILLE, 2002).

Um aspecto essencial da vergonha deve ser sublinhado: este sentimento somente é experimentado pela pessoa que julga a si própria negativamente. Este ponto deve ser enfatizado, pois às vezes pensa-se que somente sentimos vergonha em decorrência do juízo dos outros. É fato que o juízo alheio pode desencadear o sentimento de vergonha, mas somente se o envergonhado fizer seu tal juízo. Porém, o juízo negativo dos outros não é condição necessária para que alguém experimente a vergonha. Inúmeros são os exemplos de casos nos quais nós podemos sentir vergonha sozinhos.

Nos termos de Harkot-de-La-Taille, deve-se falar, no eixo temporal, em duas vergonhas, a vergonha retrospectiva e a vergonha prospectiva. A vergonha retrospectiva é aquela que é experimentada no momento (ou na lembrança do momento) em que ocorre uma disjunção entre a boa imagem que a pessoa tem de si e a consciência de que ela não corresponde a esta boa imagem. Exemplo: um professor pensar ser perito em determinada área (esta é a sua boa imagem, ou seja, um valor com que avalia seu Eu) e, comete um erro grave. Neste caso, a vergonha surge porque a pessoa julga-se negativamente em relação ao que pensava ser e o que valoriza ser. A vergonha prospectiva é aquela que a pessoa se vê na perspectiva de perder, aos próprios olhos, a boa imagem que tem de si, ou que gostaria de ter. Exemplo: uma pessoa não cede à tentação do roubo porque antecipa a perda de valor pessoal que tal ato inevitavelmente acarretaria. Dito de outra forma, a pessoa não rouba por vergonha de fazê-lo. Este último exemplo é moral; vamos então analisar a

relação entre vergonha e moral.

A vergonha pode incidir sobre variados conteúdos. Por exemplo, uma pessoa pode sentir vergonha de não se ver como pessoa bonita. Outra pode sentir vergonha por não ver-se como pessoa bem sucedida profissional ou financeiramente. Outra ainda pode sentir vergonha de ter perdido uma partida de tênis. Estes três exemplos trazem conteúdos não morais. Pensemos agora numa pessoa que sinta vergonha de ter traído um amigo, numa outra que sinta vergonha de ter faltado à generosidade, e numa outra que sempre procure agir com justiça, pois sentiria vergonha de usufruir de ou distribuir privilégios. Estes exemplos trazem conteúdos morais para a vergonha. Certamente, há pessoas que nunca sentem vergonha em relação à moralidade. Isto é prova, como no caso da culpa, de que os valores morais não penetraram sua personalidade. A linguagem popular justamente os designa pela expressão sem vergonha. Um sem vergonha é uma pessoa que não sente vergonha de agir imoralmente, nem sente vergonha na perspectiva fazê-lo (o que não implica que não sinta vergonha para conteúdos estranhos a moral). Em compensação, uma pessoa que tem vergonha na cara experimenta tal sentimento de forma retrospectiva (sente vergonha do que fez) e prospectiva (não age de modo a ferir a boa imagem que tem de si). Importante é notar que os dicionários trazem, no verbete vergonha, o conceito de honra e de dignidade. Trazem assim um fenômeno psicológico da maior relevância: uma dimensão essencial do querer agir moral, logo do dever, é o sentimento da própria honra, da própria dignidade, de respeito de si. Ser motivado pelo dever moral consiste em pensar este dever como condição necessária à preservação da própria dignidade. Logo, quem sente vergonha moral tem consciência de que respeitar os outros e respeitar-se são os dois lados da mesma moeda.

Isto posto, com que idade a criança começa a sentir vergonha moral? Nossos dados (LA TAILLE, 2002) apontam a idade de oito, nove anos. Como para a culpa, a vergonha moral certamente é experimentada antes desta fase de desenvolvimento, mas ainda de forma tênue e, sobretudo, de forma menos intensa que outros sentimentos. Por exemplo, crianças de seis anos pensam ser mais doloroso ficar sem recreio do que confessar publicamente um delito. Quando terão nove anos, ocorrerá uma inversão: ver-se julgado negativamente e julgar a si próprio negativamente será considerado muito mais penoso do que aguentar um castigo que priva de prazer momentâneo. Quanto aos fatores que explicam a gênese da vergonha, pode-se dizer o que segue.

Embora Freud, e a psicanálise em geral, fale pouco de vergonha, este sentimento não deixa de ser previsto na constituição do superego. Devemos lembrar aqui que Freud deu dois nomes para esta instância psíquica responsável pelo controle interno da moralidade: superego e ideal do ego. Enquanto a função do superego é a de produzir culpa quando das infrações às regras, a do ideal de ego é a de desencadear o sentimento de vergonha quando boas imagens de personalidade não são mantidas ou atingidas (TISSERON, 1992). Nesta perspectiva teórica, as boas imagens teriam origem nas identificações realizadas em relação aos pais. O superego diria: faça o que teu pai (ou mãe) mandou; e o ideal de ego diria: seja como seu pai (ou sua mãe). Aceita esta abordagem, tanto a culpa quanto a vergonha teriam fontes inconscientes. Mas podemos também pensar numa perspectiva complementar: a vergonha seria decorrência da paulatina interiorização dos olhares judicativos alheios. Assim, numa sociedade que cultiva valores como o dinheiro e a glória, a probabilidade de sentir vergonha de ser pobre e anônimo será maior do que a probabilidade de sentir vergonha por não agir moralmente. Freud afirmava que a capacidade de experimentar a culpa era apenas uma possibilidade do desenvolvimento; o mesmo pode-se dizer da vergonha. O desenvolvimento intelectual e afetivo da moral é uma virtualidade, não um desenrolar mecânico de um programa inato.

Virtudes

Vimos que, durante a fase do despertar do senso moral, os sentimentos de simpatia, indignação, confiança, e a fusão do amor e do medo constituem a base afetiva da moralidade, as motivações do querer agir moral. Os três primeiros sentimentos permanecem exercendo sua influência durante toda a vida moral, mas os dois últimos vão dar lugar à força da culpa e da vergonha, ambos fonte de controle interno das condutas, responsáveis por este querer fazer singular que é o dever. A culpa incide sobre as ações e a vergonha sobre o valor moral atribuído ao Eu. Ora, o sentimento do valor moral atribuído ao Eu remete ao tema das virtudes.

Com efeito, virtudes são traços de caráter, elas são uma leitura ética da personalidade. Tema moral por excelência na ética da Antiguidade Grega, e também da ética cristã, as virtudes (com exceção da justiça) têm sido esquecidas. Isto se deve a diversos fatores que não temos espaço para analisar aqui. O que nos importa agora é verificar que as virtudes, por representarem uma leitura ética da personalidade, aparecem como uma coroação da gênese afetiva da moralidade. Por um lado, por dizerem respeito à personalidade, as virtudes podem compor as imagens de si através das quais, cada um julga sua dignidade. E, por outro, por serem quase sempre referidas a sentimentos (coragem/medo, generosidade/autointeresse, humildade/vaidade, etc.), as virtudes aparecem como fruto de um esforço para superar afetos que, deixados em seu estado primitivo, motivariam condutas imorais: por exemplo, o medo pode causar o não cumprimento dos deveres, a indignação, sem ser compensada pela justiça e pela generosidade, reforça o egoísmo, o valor atribuído a si próprio, se não compensado pela humildade, ou seja, se não referido em ideais, traz a vaidade, etc. As virtudes também remetem à dimensão intelectual do agir moral, pois, para serem cultivadas, a razão é guia necessário. Em suma, as virtudes correspondem ao fortalecimento do que podemos chamar de personalidade moral (LA TAILLE, 2000, 2006).

Conclusões

Tratamos das dimensões intelectuais e afetivas da ação moral. Analisamos cada dimensão separadamente por que esta é a única maneira de torná-las inteligíveis. Mas o fato é que as duas dimensões interagem. Para se compreender tal interação, deve-se evitar colocar cognição e afetividade num mesmo saco, evitar fazer um amálgama entre razão e sentimento.

Deve-se compreender que a razão permite redimensionar ou redirecionar os sentimentos. Tomemos o exemplo da compaixão (uma das formas da simpatia): costumamos sentir compaixão por uma criança que chora, porque acabaram de lhe roubar um sorvete, mas não por um adulto que chora pelas mesmas razões. A variação afetiva é clara: sentimos compaixão num caso, não no outro. Mas por quê? Ora, porque julgamos legítimo uma criança desesperar-se pela perda do sorvete, mas negamos tal legitimidade ao adulto. Eis um bom exemplo de como a razão (que julga) interfere na nossa capacidade de experimentar um sentimento. Outro exemplo, já comentado por nós, pode ser lembrado: o autointeresse infantil, que leva a criança a se indignar e brigar por aquilo que lhe é, segundo ela, devido, tornar-se-á sentimento de justiça, vontade de fazer respeitar os seus direitos e respeitar os das outras pessoas. Ora, o que explica a passagem do autointeresse para a justiça é uma operação racional, a reciprocidade. Mesmo raciocínio deve ser feito em relação ao sentimento de confiança. Com a reciprocidade, esta exigência de conservação de valores feita a outrem (fazer o

que diz, cumprir promessas) vai incidir sobre o próprio sujeito que vai exigir de si próprio a qualidade de ser digno de confiança, coerente e fiel a seus valores morais. Logo, do confiar vai nascer, pela reciprocidade, a vontade de ser uma pessoa confiável (e a vergonha de não ser). Em suma, a razão incessantemente modifica a afetividade.

Adulto: É possível também que ver um homem chorando a perda de um sorvete desperte nossa compaixão, não, é claro, por causa da perda material, mas porque há provavelmente causas psicológicas graves que levam um adulto a um desespero tão inusitado.

Deve-se compreender também que, se é verdade que não se pode dizer que a afetividade modifica a razão do ponto de vista estrutural, não é menos verdade que ela a modifica do ponto de vista dos conteúdos. Vimos que a falta de simpatia acarreta certa cegueira da razão em relação aos estados afetivos alheios, e compromete a sensibilidade moral. A falta de confiança pode travar a aplicação da reciprocidade e a consequente atribuição de direitos. A ausência de vergonha moral e ausência de culpa levam a razão preocupar-se apenas com conteúdos estranhos à moral. Mais ainda: a moral somente será objeto de assimilação e reflexão se os deveres que dela emanam forem considerados dentro de um projeto de vida boa, um projeto desejado.

Esta última reflexão nos leva a apreciar uma possível diferença entre moral e ética sobre a qual dedicamos dois livros (LA TAILLE, 2006, 2009). Chamamos (como vários autores na Filosofia, ver Ricoeur, 1990) de moral um conjunto de deveres, logo de obrigações ou imperativos que o sujeito coloca para si. A moral corresponde à pergunta: como devo agir? Chamemos de ética as buscas e preocupações acerca da felicidade, da vida boa da realização de uma vida plena. A ética corresponde à pergunta: que vida viver?, ou que vida vale a pena ser vivida? Naturalmente, assim definida, a ética não remete a deveres, mas sim a aspirações. Isto posto, podemos nos perguntar se moral e ética representam duas esferas independentes da vida humana. Do ponto de vista psicológico, a resposta certamente é negativa. A ética engloba a moral porque os valores morais (e decorrentes princípios e regras) são parte um sistema maior de valores. Logo, embora seja verdade que as dimensões intelectuais e afetivas da moral tenham sua singularidade, é também verdade que tais dimensões articulam-se com outras. A reflexão sobre o bem moral está relacionada a uma reflexão sobre o que é uma vida boa. E a afetividade investida na moral está também relacionada à busca da realização de uma vida boa. Vale notar que a pergunta que vida viver? implica outra: quem quero ser?. Logo, é a personalidade que está em jogo na ética. Ora, quando falamos dos sentimentos de vergonha, vimos que ela também está em jogo no desenvolvimento moral. A busca e manutenção da dignidade pessoal, condição afetiva necessária para as ações inspiradas nos deveres morais, depende de uma concepção do que seja uma vida que vale a pena ser vivida e de que pessoa vale a pena ser. Neste sentido, a dignidade é um conceito tanto moral, quanto ético.

Em resumo, assim como é necessário distinguir, mas não separar, as dimensões intelectual e afetiva do agir moral, é necessário não confundir moral (deveres) e ética (vida boa), sem por isto esquecer que, na psique humana, elas interagem incessantemente: tanto os deveres quanto a vida boa traduzem aspectos diferentes e complementares do querer.

Como referenciar este texto

Nota do revisor: o presente texto, originalmente, trata-se de capítulo de livro publicado no ano de 2002. Nesta versão, durante o trabalho de revisão, o texto foi atualizado para o padrão do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, as citações e referências foram reescritas para o padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e, no corpo do texto, pequenos ajustes foram inseridos para garantir maior coerência, identidade e estilo.

Originalmente publicado em:

LA TAILLE, Yves de. Construção da consciência moral [Cognição, afeto e moralidade]. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 35-158.

LA TAILLE, Yves de. Construção da consciência moral. *Prima Facie (Faro)*, v. 2, p. 7-30, 2009.

Republicado em:

LA TAILLE, Yves de. Construção da consciência moral [Cognição, afeto e moralidade]. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 40-57. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 11).

Referências

COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREUD, S. *O Id e o Ego*. Rio de Janeiro: Edição Delta, 1923-[19-]. (Obras completas – v. IX).

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo: Humanitas, 1999.

KANT, E. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1795-1980. (Coleção Os Pensadores).

KOHLBERG, L. *Essays on moral development*. S. Francisco: Harper & Row, 1981.

LA TAILLE, Y. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006.

LA TAILLE, Y. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 2, v. 26, p. 109-122, 2000.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: de tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1932-1996.

RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

SMITH, A. *Teoria dos sentimentos morais*. São Paulo: Martins Fontes, 1759-1999.

TISSERON, S. *La honte*. Paris: Dunod, 1992.

Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais

Maria Suzana de Stefano Menin

Livre-docente em Psicologia da Educação. Professora Titular do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Presidente Prudente-SP.

Introdução

O que adolescentes consideram como muito errado? Qual seria, para eles, uma infração muito grave? Avaliações morais do que é certo ou errado podem ser vistas na Psicologia como fruto de julgamentos baseados em formas específicas de raciocínio que evoluem em estágios de desenvolvimento moral (KOHLEBERG, 1992; PIAGET, 1932-1977); mas podem, também, ser vistas como representações sociais comuns a indivíduos de um mesmo agrupamento, fruto de determinadas práticas e ancoradas em características sociais e culturais específicas a certos contextos (DOISE, 1994; JODELET, 1994; MOSCOVICI, 1961-1978).

Dentro de uma perspectiva de Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, são bastantes conhecidos os estudos que Piaget (1932-1977) realizou sobre como crianças avaliam roubos, descuidos ou mentiras em pequenas histórias. O que se constatou é que quanto menor a criança, desde que capaz de representar e emitir julgamentos, mais seus julgamentos ocorrem em função das consequências aparentes dos atos e menos em função das intenções. Inversamente, quanto mais velha a criança e desde que possa ter vencido seu egocentrismo em relações sociais cooperativas, mais flexível será seu julgamento das infrações passando a pesar todos os atenuantes de um ato em função das intenções.

As formas como crianças consideram errôneas e puníveis certas ações também variam, segundo Piaget (1932-1977) conforme o desenvolvimento infantil. Quanto menores as crianças pré-operatórias, mais rígidas em seus julgamentos, considerando toda a infração como punível com castigos arbitrários e severos – sanção de expiação. Por outro lado, quanto maior a criança, mais poderá usar outro tipo de sanção, a por reciprocidade, baseada na idéia de reconstrução das relações sociais e de reconstituição dos estragos ou reposição dos danos causados.

As diferenças da forma de julgamento das crianças mais novas em comparação às mais velhas, se explicam, para Piaget, em função, do desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, das formas de relações sociais vividas: quanto maior a participação das crianças em relações sociais de cooperação que envolvem a necessidade de considerar as necessidades dos outros, de discutir e combinar decisões nos grupos que envolvam indivíduos com diferentes pontos de vista, mais haverá descentrações intelectuais, sociais e morais e mais as crianças poderão melhor julgar os atos de outros, suas infrações. Por outro lado, quanto mais a criança se mantiver em relações sociais de coerção onde a troca entre iguais for impedida e intermediada pelo mais forte, mais ela ficará trancafiada em seu egocentrismo e, simultaneamente, presa aos padrões de julgamento do mais velho (mais forte) numa repetição acrítica de seus valores.

Bastante conhecidos, também, são os trabalhos de Kohlberg (1992) sobre julgamentos de dilemas morais e que deram continuidade à pesquisa piagetiana sobre desenvolvimento do juízo moral. A severidade ou rigidez dos julgamentos será diferente, conforme os níveis de raciocínio moral pré-convencional, convencional e pós-convencional. De acordo com as características destes níveis pode-se esperar que no pré-convencional serão julgados como mais errados aqueles atos sabidamente proibidos, facilmente descobertos e, portanto, puníveis. No nível convencional, serão mais errados os atos que assim forem concebidos pelas autoridades e pelas convenções mais conhecidas; provavelmente, nesse nível, também serão considerados como mais errados os atos que perturbarem a ordem social. No nível pós-convencional, em função primeiramente da preocupação com o que foi contratado socialmente, serão errados os atos que prejudicarem os interesses acordados da maioria das pessoas e que quebrarem o que foi estabelecido como justo e certo pela maior parte dos envolvidos. Além disso, no estágio seis, seria de se esperar que fossem considerados como

mais errados os atos que ameçassem os princípios mais básicos orientadores da vida humana, entre eles, a vida e a dignidade de qualquer ser humano; os quais deveriam ser respeitados não por temor, convenção ou interesses particulares, mas, porque só eles garantem que nenhum ser humano seja usado como meio para os interesses de qualquer outro.

Embora possam existir variações individuais e grupais na severidade e formas de julgamentos condenatórios, para os autores anteriores, as avaliações morais aparecem em estágios de desenvolvimento, hierarquizados, de sequência invariável, de presença universal e que se constroem em correspondência ao desenvolvimento cognitivo e social.

Na perspectiva das representações sociais atitudes positivas ou negativas a infrações consideradas atos delinquentes, assim como o próprio conceito sobre o que é delinquência, podem variar entre grupos, não por representarem formas mais adiantadas ou atrasadas de desenvolvimento cognitivo e moral, mas por terem uma construção coletiva, marcada por práticas sociais, pela história e cultura comuns a determinados grupos de pessoas e servindo, assim, de referenciais de mundo.

Prenunciando esse referencial estão os estudos de Malewska, Peyre e Bonerandi (1979) e Malewska e Walgrave (1983) sobre delitos de jovens e julgamento social e que consideram valores como fruto de representações sociais que os adolescentes de diferentes grupos fazem sobre a delinquência.

Malewska e colaboradores (1979) compararam na França a avaliação de 25 infrações que diferentes grupos de leigos ou profissionais que lidam com a delinquência fizeram. Os grupos foram: juizes, educadores e assistentes sociais, policiais, menores infratores, pais, estudantes de escolas técnicas e de liceus. Mais tarde, Malewska e Walgrave (1983) compararam essas populações com outras semelhantemente obtidas em dois outros países, a Bélgica e a Polônia. Os autores afirmaram que a delinquência é, em parte, algo definido pela cultura; além disso, supuseram que as atitudes sobre a delinquência dependem do lugar social do sujeito que as considera. Considerando as atitudes como disposições relativamente duráveis em relação a um objeto determinadas por um conjunto de elementos cognitivos e emocionais a ele ligados, os autores acreditam que elas mudam conforme o conhecimento e o envolvimento emocional dos sujeitos; assim, é de se esperar que jovens infratores, pais, educadores de menores, juizes ou policiais façam avaliações diferentes sobre o que é considerado infração.

Liceus: A lista envolveu infrações como: destruir uma cabine telefônica, fugir de um acidente que provocou, roubar discos, bebidas, bicicleta, pedir esmolas, falsificar carta de identidade, maltratar um animal, bater na mãe, assaltar, prostituir-se, abortar, usar maconha, fazer chantagem, maltratar uma criança, incendiar uma granja, fazer amor em lugar público, roubar com uso da força, receber coisas roubadas.

Para comparar diferentes amostras de pessoas dos três países, França, Bélgica e Polônia e de diferentes profissões (foram mais de 2000 pessoas, nos dois estudos), foi utilizada uma lista de 25 infrações. Cada infração da lista deveria ser avaliada numa escala de sete pontos quanto à gravidade. Malewska e Walgrave (1983) entenderam que a avaliação de infrações através de uma escala provoca um pré-julgamento moral-afetivo no qual cada pessoa faz uma síntese subjetiva de todo um sistema formal e informal de valores existentes; além disso, as atitudes aí explicitadas marcam

certas tendências de ação e mesmo que essa relação não seja direta, ela é importante para prever e explicar certas posições dos profissionais que trabalham com a delinquência.

Como resultados mais gerais, tanto na primeira pesquisa (MALEWSKA et al., 1979) como na segunda (MALEWSKA; WALGRAVE, 1983) os autores obtiveram que todas as populações pesquisadas avaliaram com mais gravidade atos que envolviam violência física às vítimas. Delitos como roubos sem agressão e infrações sem vítimas individuais foram julgados mais indulgentemente. No entanto, a dispersão na forma de atribuir notas altas ou baixas e a severidade ou indulgência dos julgamentos variou conforme os grupos de respondentes. Por exemplo, em todas as populações, considerando os três países, foi entre os menores da justiça que se obteve mais indulgência nos julgamentos de infrações mais graves e maior dispersão nas respostas, isto é, onde se usavam notas ou muito altas ou muito baixas e foi entre os juízes que se obteve mais consenso, portanto, menor dispersão. Ao compararem os adolescentes oriundos de classes sociais baixas – escolas técnicas e mais altas – liceus, verificou-se que, mesmo entre países diferentes, quanto maior o nível socioeconômico mais os jovens usavam a escala em todas as suas possibilidades, eram menos severos para infrações ligadas a roubos e atos marginais e mais severos para infrações ligadas à violência física e ameaça à vida. Quanto ao rigor no uso de notas altas dos estudantes de escolas técnicas os autores concordaram com a posição de Podgorecki (1971 apud MALEWSKA et al., 1979) de que quanto mais difíceis a adaptação dos jovens ao meio social e sua situação social, maior é sua tendência a avaliações rigorosas. Quanto aos menores infratores, os autores supuseram que suas atitudes refletem uma revolta contra os julgamentos formais e informais a que foram submetidos e as instituições em que foram colocados. Para manter uma imagem positiva de si, esses adolescentes seriam mais indulgentes com as infrações que eles possam ter cometido. Quanto aos jovens das escolas técnicas os autores se perguntaram se suas posições rígidas seriam devidas a uma maior interiorização da moral tradicional e de uma forte vontade de se distinguir dos infratores. Essa questão não foi respondida embora se tenha sugerido que nas respostas desses adolescentes apareceu uma imagem de delinquência fortemente calcada naquelas divulgadas em filmes policiais e nos meios de comunicação de massa, principalmente a imprensa sensacionalista. Os autores concluem afirmando que não se pode falar da existência de uma única representação de delinquência ou de atitudes comuns a ela; ao contrário há diversidades nesses elementos que se explicariam principalmente por dois fatores: por um lado, as práticas profissionais que influem e modelam atitudes e representações e, por outro lado, as ideologias predominantes e os valores morais presentes na cultura de diferentes países e grupos sociais.

De forma semelhante e mais atualmente, destacam-se os trabalhos de Doise sobre Direitos Humanos e que tratam valores como representações sociais (DOISE, 1991; DOISE; CLÉMENCE; ROSA; GONZALES, 1995). Considerar direitos humanos como representações sociais, implica em entendê-los como um corpo de conhecimentos comuns a grupos de pessoas e que podem ter relações mais ou menos diretas com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a forma mais sistematizada historicamente em que esses direitos foram apresentados. Implica, também, em buscar identificar os princípios organizadores das representações desses direitos, isto é, as ideias ou direções das mesmas que as organizam como conhecimentos e que podem ser próprias de um conjunto de pessoas mais ou menos amplo; e, ainda, em identificar as ancoragens desses princípios em variáveis diversas como as origens sociais dos grupos que as possuem, suas características culturais e/ou históricas, suas posições sobre outras ideias que se relacionam aos direitos humanos. Considerando a ancoragem como a incorporação do novo ou desconhecido num conjunto de categorias familiares a um grupo social (DOISE, 1994) assume-se como hipótese, nessa abordagem, que o que as pessoas de

diferentes profissões, status sociais, sociedades ou países, consideram como direitos humanos pode variar em função de suas pertinências sociais e de como esses direitos tem sido divulgados e vivenciados nos seus espaços sociais.

Um exemplo dessa investigação é a pesquisa que Doise e colaboradores (1995) realizaram em quatro países – França, Suíça, Costa Rica e Itália, tendo como participantes quase mil jovens entre 13 a 20 anos. Dentre outras questões pediram aos jovens que, numa lista de 21 proposições indicassem, numa escala de gravidade, quais seriam atentados aos direitos humanos. Como principais resultados os autores encontraram, em primeiro lugar, um forte consenso no que foi considerado como um atentado aos direitos humanos: as infrações ao direito de defesa, as ameaças à integridade física das pessoas (o maltrato infantil pelos pais foi a segunda ação mais considerada um atentado aos direitos humanos por todos os países), a desigualdade racial, as ameaças à liberdade de expressão. Em outras esferas esse consenso foi menor, como, por exemplo, a que se referiu à extensão do domínio da família sobre os indivíduos. Ao verificarem as ancoragens das representações sociais dos direitos humanos, Doise e colaboradores (1995) mostraram que essas representações variaram em função dos contextos nacionais, de características sociais e das posições dos jovens em outros domínios, como a extensão que atribuíram controles individuais ou governamentais aos direitos. Os contextos nacionais tiveram um impacto sobre as representações bem mais importante que as demais variáveis. Houve, por exemplo, uma oposição entre a Itália e os outros países; os italianos deram uma definição bem mais ampla dos direitos humanos, incluindo os problemas de relações familiares que não foram tão considerados pelos outros países e aderiram menos a outros direitos relacionados à liberdade de religião ou de expressão.

Em síntese, podemos concluir que os trabalhos de Doise e sua equipe demonstram que algo que se poderia pensar como universal, como os direitos fundamentais aos seres humanos ou o que se considera um atentado a esses direitos organiza-se diferentemente, conforme certas pertinências sociais. Essas, por sua vez, trazem para a construção das representações diferentes culturas, histórias e formas de viver o que se considerou como direitos humanos.

Recentemente, foi utilizada uma escala inspirada nos trabalhos anteriormente citados (DOISE et al., 1995; MALEWSKA et al., 1979; MALEWSKA; WALGRAVE, 1983) com adolescentes chamados à promotoria pública por terem se envolvido em atos considerados infracionais (MENIN, 2000a). Embora tenham sido entrevistados apenas 20 jovens de diferentes idades, os dados obtidos confirmaram algumas das tendências já encontradas. As infrações tidas como mais graves foram as relacionadas à violência física, embora sigam, muito de perto, outras ligadas ao consumo de drogas e roubos diversos. As infrações consideradas mais leves foram ligadas a vandalismo, à violência contra um animal (que na França, na Bélgica e na Polônia foi considerada como uma infração grave), ao uso de falsa identidade e direção sem carta (carteira). É curioso que duas infrações envolvendo a violência física tenham sido consideradas pouco graves: matar um menino que vivia assaltando e um policial ferir alguém que ele tentava prender. Dessa forma, a violência contra as pessoas e mesmo contra as crianças não apareceu como um claro e forte contravalor em nossos entrevistados; ou seja, a integridade física não parece ser um valor tão sagrado para os jovens entrevistados no Brasil (MENIN, 2000a) como os jovens europeus nos estudos de Malewska e Walgrave (1983) ou de Doise e colaboradores (1995).

Considerando essa perspectiva mais social em que se podem analisar as avaliações sobre infrações, passamos a apresentar a pesquisa que realizamos com adolescentes com o objetivo de identificar como tais jovens avaliam infrações e se estas diferem significativamente em função das pertinências sociais dos mesmos.

Método

Adolescentes de 11 escolas públicas e três escolas particulares de Presidente Prudente, cidade do interior do estado de São Paulo, responderam a um questionário (no total de 478) que, entre outras questões abertas e fechadas sobre leis e justiça (apresentadas em MENIN, 2000b), continha uma escala de 18 infrações. Os adolescentes deveriam marcar, entre seis notas (0, 2, 4, 6, 8, 10) e para cada infração, aquelas que considerassem nada graves (nota 0) a aquelas que considerassem muito graves (nota 10).

Os alunos pertenciam, em sua maioria, à oitava série do Ensino Fundamental e à primeira do Ensino Médio e concentraram-se na faixa etária de 15 anos. A amostra foi equilibrada em termos de sexo masculino e feminino. Entre os estudantes das escolas particulares, 92% dos alunos não trabalhavam fora, 76% tinham pais em profissões de nível superior e/ou chefias, 86% de suas famílias tinham renda superior a 10 salários mínimos, 87% moravam em bairros de alta e média inclusão social. Dentre os alunos das escolas públicas, 33% trabalhavam fora, 86% tinham pais em profissões de nível médio ou inferior em termos salariais e de formação (Ex.: ajudantes, auxiliares), 80% das famílias tinham renda salarial inferior a 10 salários mínimos e 62% habitavam em bairros de média e alta exclusão social.

As infrações utilizadas foram as seguintes, apresentadas nesta ordem:

1. um policial fere alguém que ele tentava prender;
2. matar alguém numa briga;
3. dirigir sem carta;
4. destruir uma carteira escolar;
5. usar maconha;
6. usar a carteira de identidade de outra pessoa para entrar numa danceteria que exige 16 anos;
7. xingar a professora;
8. usar craque ou cocaína;
9. agredir fisicamente um colega;
10. maltratar uma criança;
11. uma adolescente se prostituir;
12. fazer um aborto;
13. matar uma pessoa para roubar o seu dinheiro;
14. cortar com estilete o banco de um ônibus;
15. roubar um blusão de uma grande loja;
16. matar um menino de quinze anos que vivia na rua assaltando os outros;
17. furtar o toca-fitas de um carro estacionado na rua;
18. riscar a pintura de um carro com prego.

As ações, nas infrações, foram propositadamente descritas sucintamente e esperávamos com elas obter um primeiro posicionamento dos jovens; dar notas é uma maneira de obter uma quantificação das atitudes positivas ou negativas com relação a algo. Para Moscovici (1978) as representações surgem depois ou em torno das atitudes sobre um objeto e servem para justificá-las; para Doise (1994, p. 224) “estudar a ancoragem das atitudes nas relações sociais que as geram é estudá-las como representações sociais”.

Resultados

A pontuação dada às infrações pelos alunos das escolas públicas e particulares

Para podermos comparar as pontuações que os alunos fizeram das infrações obtivemos, em primeiro lugar, uma média das notas dadas à cada infração em relação a subpopulações extraídas da população geral dos 478 alunos respondentes ao questionário (os respectivos desvios-padrão estão no Anexo A). Como se pode observar na Tabela 1 as médias das notas foram bastante altas, para a maioria das infrações, sendo o valor mais baixo de 5,17 para a infração sobre um policial ferir alguém. A média mais alta aproximou-se de 10 (9,71) e foi dada pelas meninas à infração sobre usar craque e cocaína.

Tabela 1 – Médias de notas dadas às infrações pelas subpopulações de alunos

Infrações	Pública	Particular	Meninos	Meninas	Bairro 1 e 2	Bairro 3 e 4	Ocupapai A e B	Ocupapai C e D	Indivíduos não/sim	Indivíduos sim/sim
Usar craque ou cocaína	9,50	9,50	9,27	9,71	9,56	9,43	9,61	9,45	9,69	9,48
Matar para roubar	9,43	9,60	9,22	9,70	9,50	9,40	9,71	9,38	9,31	9,55
Furtar toca-fitas	9,18	9,34	9,01	9,41	9,22	9,21	9,37	9,20	9,37	9,11
Maltratar criança	9,14	9,37	9,05	9,34	9,25	9,14	9,38	9,09	9,34	9,29
Roubar blusão de loja	9,11	9,17	8,85	9,38	9,29	9,00	9,20	9,17	9,43	9,02
Uma adolescente se prostituir	9,05	9,13	8,62	9,47	9,24	8,89	9,04	9,07	9,37	8,96
Matar alguém numa briga	9,02	9,13	8,68	9,37	9,13	9,03	9,21	9,03	9,14	9,17
Usar maconha	8,99	8,71	8,57	9,24	9,14	8,72	8,67	9,10	9,26	8,62
Fazer aborto	8,70	7,36	7,90	8,78	8,72	7,96	7,23	8,66	8,57	7,65
Riscar a pintura de um carro	8,56	8,98	8,53	8,78	8,62	8,73	8,97	8,61	9,01	8,53
Destruir carteira escolar	8,02	8,10	7,87	8,19	8,00	8,09	8,19	7,91	8,06	8,22
Cortar banco de ônibus	7,94	8,47	7,87	8,26	8,02	8,13	8,43	7,95	8,20	8,31
Agredir colega	7,89	8,13	7,51	8,35	7,89	7,99	8,05	7,91	8,46	7,75
Xingar professora	7,84	8,20	7,54	8,28	7,97	7,87	8,03	7,90	8,20	7,88
Dirigir s/ carta	7,61	6,81	7,00	7,77	7,89	7,00	6,79	7,50	7,59	7,01
Matar menino assaltante	7,45	8,23	7,21	8,04	7,77	7,59	7,85	7,59	7,54	7,76
Falsificar documento	6,98	6,10	6,39	7,09	7,26	6,32	5,57	7,14	7,09	6,42
Policial ferir alguém	5,50	5,39	5,21	5,71	5,80	5,17	5,36	5,51	6,00	5,45

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da Tabela 1, pudemos realizar, tal como Malewska, Bonerandi e Peyre (1979) o fizeram, a Tabela 2 que mostra um rank das infrações nas diferentes subpopulações dos alunos, isto é, como elas aparecem ordenadas, da mais grave, com número 1, à menos grave, com número 18, em cada subpopulação. Essa tabela permite uma comparação qualitativa com relação à posição em que as infrações ocupam nas diferentes subpopulações.

Tabela 2 – Rank das notas às infrações nas subpopulações dos alunos

Infrações	Pública	Particular	Meninos	Meninas	Bairro 1 e 2	Bairro 3 e 4	Ocupapai A e B	Ocupapai C e D	Indivíduos não/não	Indivíduos sim/sim
Usar craque ou cocaína	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0
Matar para roubar	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	6,0	1,0
Furtar toca-fitas	3,0	4,0	4,0	4,0	6,0	3,0	4,0	3,0	3,5	5,0
Maltratar criança	4,0	3,0	3,0	7,0	4,0	4,0	3,0	6,0	5,0	3,0
Roubar blusão de loja	5,0	5,0	5,0	5,0	3,0	6,0	6,0	4,0	2,0	6,0
Uma adolescente se prostituir	6,0	7,0	7,0	3,0	5,0	7,0	7,0	7,0	3,5	7,0
Matar alguém numa briga	7,0	6,0	6,0	6,0	8,0	5,0	5,0	8,0	8,0	4,0
Usar maconha	8,0	9,0	8,0	8,0	7,0	9,0	9,0	5,0	7,0	8,0
Fazer aborto	9,0	15,0	10,0	10,0	9,0	13,0	15,0	9,0	10,0	15,0
Riscar a pintura de um carro	10,0	8,0	9,0	9,0	10,0	8,0	8,0	10,0	9,0	9,0
Destruir carteira escolar	11,0	14,0	11,0	14,0	12,0	11,0	11,0	13,0	14,0	11,0
Cortar banco de ônibus	12,0	10,0	12,0	13,0	11,0	10,0	10,0	11,0	12,5	10,0
Agredir colega	13,0	13,0	14,0	11,0	14,0	12,0	12,0	12,0	11,0	14,0
Xingar professora	14,0	12,0	13,0	12,0	13,0	14,0	13,0	14,0	12,5	12,0
Dirigir s/ carta	15,0	16,0	16,0	16,0	15,0	16,0	16,0	16,0	15,0	16,0
Matar menino assaltante	16,0	11,0	15,0	15,0	16,0	15,0	14,0	15,0	16,0	13,0
Falsificar documento	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0
Policial ferir alguém	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0	18,0

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 2 mostra, do lado esquerdo a sequência das infrações quando as ordenamos em função das notas que os alunos das escolas públicas deram a cada infração, das mais altas às mais baixas. As colunas representam os alunos subdivididos em subpopulações quanto a tipo de escola, sexo, bairro de residência (1 e 2 de alta e média exclusão social e 3 e 4 de alta e média inclusão social), nível ocupacional dos pais (A e B de chefias, direção e nível superior e C e D de nível médio e atividades de produção, ajudantes e auxiliares) e rigidez ou tolerância com relação à possibilidade de modificação das leis e de sua desobediência (os indivíduos não/não, que responderam anteriormente que as leis não podem ser mudadas e nunca se pode desobedecê-las; os indivíduos sim/sim que responderam que as leis podem ser mudadas e que existem situações em que é certo desobedecê-las). Na primeira sequência do rank, as sete infrações mais graves, com médias superiores a nove, relacionaram-se ao uso de drogas pesadas (usar craque ou cocaína), às que envolveram violência física (matar para roubar e maltratar uma criança), mescladas com furtos simples (furto de um toca-fitas, furto de um blusão); seguiu-se a prostituição e o matar alguém numa briga. Como as menos graves, com notas médias menores que sete, apareceram as infrações relacionadas à falsificação de documento e ao policial ferir alguém que ele tentava prender.

Desobediência: Essa classificação foi obtida na primeira parte da pesquisa (MENIN, 2000b). Os indivíduos não/não foram 15% da amostra estudada (480), sendo que 91% pertenciam à escola pública e eram de famílias de baixa renda. Os indivíduos sim/sim foram 29% de alunos podendo ser de escolas públicas ou particulares.

É interessante notar como o uso de drogas pesadas foi pontuado da forma mais severa entre os alunos. Das dez subpopulações que traçamos, só em três essa infração não apareceu em primeiro lugar, sendo suplantada por matar para roubar pelos alunos das escolas particulares, ou entre aqueles com pais em profissões de alto status e salário e entre os indivíduos tolerantes. Pensamos que pode ter se dado, nesta pesquisa, o mesmo que numa anterior (MENIN, 2000a): os alunos acreditam que as drogas pesadas são um veículo para a morte, tanto de si próprios como de outros.

Tolerantes: É preciso cuidado nas comparações entre as subpopulações; como são sempre os mesmos alunos é correto que façamos as comparações sempre dentro dos pares separados de acordo com o mesmo critério.

A segunda infração colocada como mais grave em quase todas as populações foi a ação de matar para roubar, o que mostra que a valorização da vida humana é, de certa forma, um consenso, o que seria de se esperar, também, dentro da teoria de Kohlberg. No entanto, veremos que esse valor se torna relativo quando a vida é de um elemento considerado malfeitor, como o menino que assalta os outros na rua. Nesse caso, matar parece se justificar para grande parte de nossos alunos que colocaram essa infração como a terceira ou quarta menos grave!

Quando se observam as colunas da Tabela 2 comparando-se os pares de subpopulações quanto a tipo de escola, sexo, bairro de residência, ocupações dos pais e indivíduos rígidos (não/não) e tolerantes (sim/sim) notam-se diferenças qualitativas interessantes nas posições que as infrações ocupam no rank. Nas escolas particulares, por exemplo, houve uma inversão quanto ao lugar das infrações relacionadas à violência física: matar para roubar está em primeiro lugar, maltratar uma criança está na frente de roubar um blusão de uma loja, matar alguém numa briga foi considerado mais grave que a prostituição, e matar um menino assaltante passou do décimo sexto lugar na escola pública ao décimo primeiro na escola particular, sendo, portanto, neste tipo de escola, considerado mais grave que xingar a professora, agredir um colega, destruir uma carteira escolar e fazer um aborto. Tais variações nos fazem supor que a integridade física, como um valor, aparece diferentemente para os alunos das escolas particulares e públicas; nas primeiras, seria um valor mais forte que nas segundas onde furtar um toca-fitas é mais grave que maltratar uma criança ou matar um menino assaltante é menos grave que dirigir sem carta. Quanto ao aborto, vemos que ocupa um lugar muito diferente nas escolas públicas, nono lugar entre as mais graves e, nas particulares, o décimo quinto, sendo, portanto, considerada uma infração das menos graves.

Quando comparamos meninos e meninas também notamos certas diferenças na ordenação das infrações. Curiosamente, maltratar uma criança passou do terceiro lugar segundo as notas dadas pelos meninos ao sétimo lugar quando se olha o rank das meninas. Não sabemos dizer se isso se deu pelas meninas pensarem como certos jovens entrevistados em outra pesquisa (MENIN, 2000a), que diziam que "se as crianças apanharam é porque alguma coisa fizeram". Inversamente, a prostituição foi julgada de forma bem mais severa pelas meninas ficando em terceiro lugar entre as infrações mais graves. Quando comparamos as agressões mais leves às pessoas com os atos de vandalismo sobre coisas públicas vemos, também, uma inversão entre meninos e meninas; os primeiros consideraram a agressão a um colega e o xingar a professora como menos graves que destruir uma carteira escolar e cortar o banco de um ônibus, as meninas avaliaram o contrário: consideraram as

agressões às pessoas como mais graves que às coisas.

Comparando-se os bairros de residência dos alunos também constatamos diferenças nas posições das infrações no rank da Tabela 2 entre os alunos de bairros 1 e 2 de alta e média exclusão social e 3 e 4, de média e alta inclusão social. Furtar o toca-fitas de um carro e roubar um blusão de uma grande loja ocuparam lugares opostos entre as duas subpopulações de alunos; entre os de bairros mais pobres roubar um blusão foi bem mais grave que furtar um toca-fitas de carro, entre os alunos de bairros mais ricos foi o inverso. Talvez esses alunos tenham levado em conta que roubar um blusão poderia ocorrer por uma necessidade maior que a que motivaria o roubo de um toca-fitas, e, talvez, como nos exemplos de Malewska e Walgrave (1983) os alunos de bairros pobres tenham sido mais severos que os de bairros mais ricos na busca em diferenciar-se de malfeitores. Outra diferença acentuada ocorreu com relação à infração sobre matar alguém numa briga; entre os alunos de bairros mais pobres essa infração ficou em oitavo lugar enquanto que entre os alunos de bairros mais ricos ficou em quinto lugar; ou seja, de novo, foi entre os alunos de nível social mais alto que a vida das pessoas apareceu como um valor maior. A prostituição e o aborto também foram julgados de modo bem mais severo entre os alunos de bairros mais pobres (pegando o quinto e nono lugares) que entre os de bairros de inclusão social (onde ficaram no sétimo e no décimo terceiro lugar).

As diferenças entre os alunos quando subdivididos em relação às profissões paternas reproduzem, qualitativamente, o sentido das diferenças já observadas entre os mesmos alunos quando subdivididos por tipo de escola e bairros.

Finalmente, as comparações entre os indivíduos rígidos e tolerantes mostram oposições intrigantes. Excetuando-se o uso das drogas pesadas, que ficou em segundo lugar (e que pode confirmar a direção que vemos ao invés de negá-la) os indivíduos tolerantes pontuaram como as três infrações mais graves as que tiram a vida ou a colocam em risco: matar para roubar, maltratar uma criança e matar alguém numa briga. Foi só nessa subpopulação de alunos, entre os indivíduos tolerantes, ou sim/sim, que a ação de matar alguém numa briga, mesmo que podendo ser não intencional foi colocada como tão grave. Esse dado nos faz recorrer a Kohlberg (1992) quando descreveu que, no estágio seis, princípios universais guiam os julgamentos e o valor e a dignidade da vida humana são um deles. Se, de fato, as duas últimas questões sobre as leis mensuraram a presença do nível três de raciocínio legal e moral quando se respondeu a elas afirmando a mutabilidade das leis e a relatividade de sua desobediência em função do bem comum e da moralidade da própria lei, então, a posição dos indivíduos sim/sim foi coerente com esse tipo de raciocínio. Parece que em todas essas situações de julgamento um mesmo princípio organizador estaria presente, como diz Doise et al. (1995) e seria, nesse caso, o do valor da vida humana. Por outro lado, são incompreensíveis os critérios que levaram os indivíduos rígidos, Não/não, a colocar mais notas dez em infrações como roubar um blusão, roubar um toca-fitas e prostituição que maltratar uma criança e que matar para roubar. É como se infrações mais conhecidas e frequentemente punidas como o uso de drogas, o roubo e a prostituição fossem mais graves que algo mais improvável e distante que o matar para roubar. Se o raciocínio foi esse, então, revela-se um pensamento pré-conceitual de primeiro estágio, tal como descrito por Kohlberg (1992) onde errado é o que leva, mais certamente, à punição. Ainda com relação aos indivíduos Não/não pode se ver o aborto sendo julgado severamente (10º lugar); já entre os indivíduos tolerantes, foi colocado como uma das infrações menos graves (15º lugar). Finalmente, chama a atenção que entre os alunos tolerantes a infração matar um menino assaltante tenha sido colocada em décimo terceiro lugar em gravidade enquanto que entre os alunos rígidos apareceu como a terceira infração menos grave.

Nossas análises parecem confirmar aquelas que Malewska e colaboradores (1979) e Malewska e Walgrave (1983) fizeram entre os alunos de liceu e os de escola-técnica (comércio); também entre eles, os alunos de nível econômico mais baixo foram mais severos em seus julgamentos em geral; e, para certos comportamentos que os alunos de liceu, mais instruídos, consideraram de menor gravidade (principalmente os ligados à propriedade quando comparados à dignidade e vida humana) e foram menos indulgentes.

Uma segunda forma de analisar as notas dadas às infrações é considerar a severidade e julgamento das avaliações em função das porcentagens do uso de notas baixas, médias ou altas nas subpopulações de alunos. Alunos muito severos usariam mais notas altas que médias ou baixas, alunos mais indulgentes usariam mais notas baixas e médias que altas. A Tabela 3 mostra a contagem do número de vezes em que as subpopulações usaram notas baixas (valores 0 e 2 na escala) médias (valores 4 e 6) e altas (valores 8 e 10) na escala de infrações e essas porcentagens.

Tabela 3 – Número e porcentagem de notas baixas, médias e altas dadas às infrações pelas subpopulações os alunos

Sub populações	Notas					
	Notas 0 e 2 - Baixas		Notas 4 e 6 - Média		Nota 8 e 10 - Altas	
Particular	140	6,48%	351	16,24%	1670	77,28%
Pública	537	8,43%	791	12,42%	5043	79,16%
Meninos	423	10,42%	608	14,98%	3027	74,59%
Meninas	254	5,68%	534	11,94%	3686	82,39%
Bairro 1 e 2	328	8,13%	407	10,09%	3297	81,77%
Bairro 3 e 4	315	7,54%	694	16,62%	3167	75,84%
Ocupapai A e B	134	6,41%	361	17,27%	1595	76,32%
Ocupapai C e D	471	8,55%	662	12,02%	4375	79,43%
Indivíduos não/não	89	7,09%	126	10,04%	1040	82,87%
Indivíduos sim/sim	192	7,71%	390	15,67%	1907	76,62%

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Tabela 3 notamos, em primeiro lugar, que foi muito frequente o uso de notas altas (8 e 10) em todas as subpopulações de alunos. Mesmo que as comparações sejam relativas pois as escalas não são idênticas, nossos alunos parecem bem mais severos em seus julgamentos que os franceses, belgas ou poloneses examinados por Malewska e colaboradores (1979) e Malewska e Walgrave (1983). No entanto, as comparações dentro de cada par de subpopulações revelam diferenças significativas e interessantes.

Interessantes: Teste para igualdade de proporções entre duas amostras com correção de continuidade baseado na estatística de teste Qui-Quadrado. As diferenças foram consideradas significativas para p-valor abaixo de 0,05.

Os alunos da escola pública usaram, tanto como os de escola particular, a grande maioria de notas altas; no entanto, também usaram mais notas baixas que os de escola particular (para notas baixas, $c^2=8,14$; $gl=1$; $p=0,0043$), mostrando, embora de forma muito moderada, a tendência

à bipolaridade que Malewska e Walgrave (1983) encontraram nos adolescentes em geral, quando comparados com os adultos e, os menores infratores quando comparados com outros adolescentes. Os alunos de escola particular, por sua vez, usam mais notas médias que os de escola pública, mostrando-se, portanto, mais tolerantes que aqueles ($c^2=20,05$; $gl=1$; $p=0$). As meninas usaram significativamente mais notas altas que os meninos, mostrando-se, portanto, mais severas ($c^2=76,59$; $gl=1$; $p=0$). Os meninos usaram mais notas baixas e médias que as meninas, mostrando-se mais indulgentes ($c^2=64,98$; $gl=1$; $p=0$ para notas baixas e $c^2=16,78$; $gl=1$; $p=0$ para notas médias). Os alunos residentes em bairros de alta e média exclusão social usaram mais notas altas que os de bairros de média e alta inclusão social ($c^2=42,79$; $gl=1$; $p=0$); estes, por sua vez, mostraram-se mais indulgentes que aqueles, usando mais notas médias ($c^2=74,62$; $gl=1$; $p=0$). Quanto à ocupação dos pais, constatamos que os alunos cujos pais são de profissões A e B mostraram-se significativamente mais indulgentes, usando mais notas baixas e médias que os filhos de pais com profissões C e D, que usaram mais notas altas que os anteriores (para notas baixas, $c^2=9,17$; $gl=1$; $p=0,0025$; para notas médias, $c^2=53,44$; $gl=1$; $p=0$; para notas altas, $c^2=8,54$; $gl=1$; $p=0,0035$). Finalmente, os indivíduos sim/sim (mais tolerantes com relação à possibilidade de leis serem modificadas e de existir uma situação em que leis podem ser desobedecidas, tal como visto em MENIN, 2000b) usaram, significativamente, mais notas médias e menos notas altas que os indivíduos não/não ($c^2=21,77$; $gl=1$; $p=0$ para notas médias; e $c^2=19,08$; $gl=1$; $p=0$, para notas altas).

A Figura 1 mostra as mesmas subpopulações dos adolescentes e sua localização espacial em função de como se distribuem em relação ao uso diferencial das notas agrupadas em três categorias: baixas (0 e 2), médias (4 e 6) e altas (8 e 10). Para construí-la foi utilizada uma análise de correspondência que permite estudar como diferentes variáveis, no caso, as subpopulações dos alunos e as médias de notas dadas às infrações, se relacionam entre si.

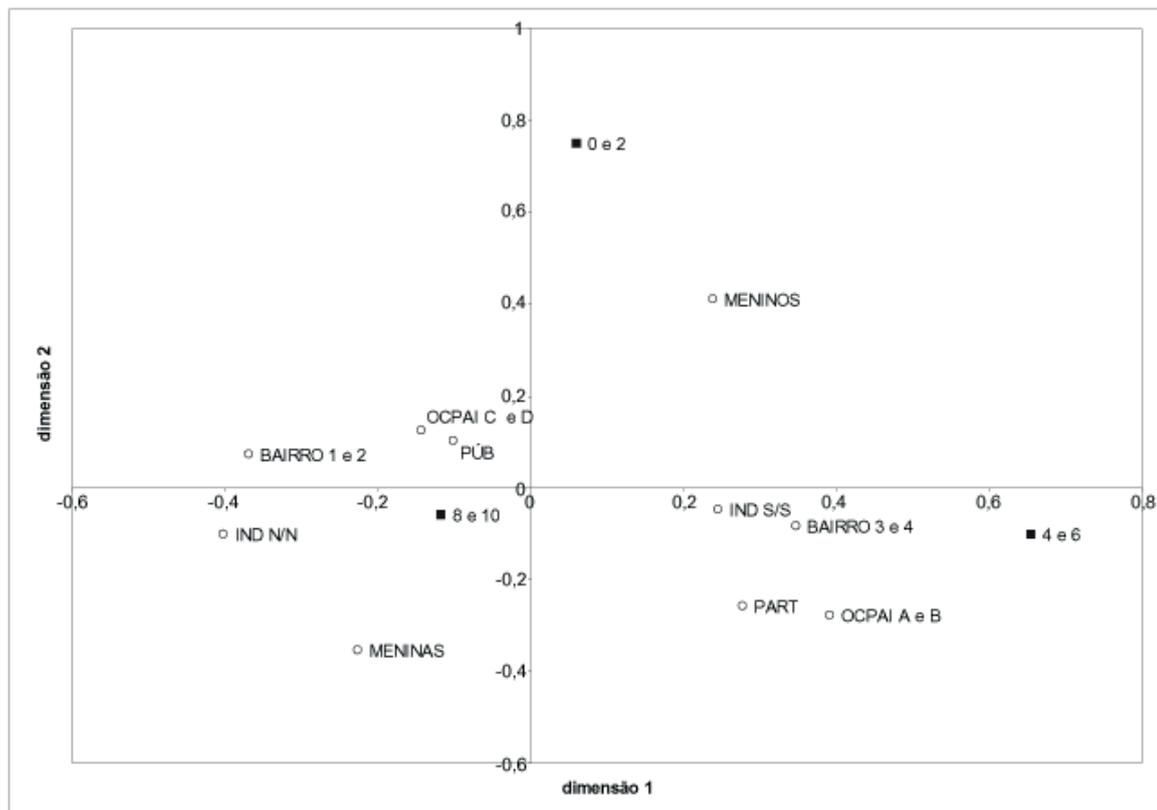


Figura 1 – Uso das notas baixas, médias e altas nas subpopulações de alunos
 Fonte: Elaborada pela autora.

Na Figura 1 os dados foram tratados de modo Canonical (SPSS, 1990) onde as distâncias dos pontos das linhas e das colunas são igualmente considerados e nela se pode interpretar que quanto mais próximas estão as variáveis no espaço, mais associam-se entre si, o que pode indicar similaridade, afinidade ou interação entre as variáveis estudadas (GREENACRE, 1993). Pode-se notar que, embora o uso das notas entre os alunos tenha sido muito semelhante, os indivíduos sim/sim, os alunos de bairros de alta e média inclusão estão do lado das notas medianas, 4 e 6; os meninos, mais acima à direita são os mais social, os alunos das escolas particulares e os filhos de pais com profissões de maior status próximos das notas mais baixas, 0 e 2 e as meninas, os indivíduos não/não, os alunos de bairros de alta e média exclusão social, os de escolas públicas e de ocupações C e D aproximam-se, mais que outras subpopulações, das notas altas.

Considerações Finais

Os resultados apontam diferenças significativas com relação à severidade ou tolerância nos julgamentos dos jovens e diferenças qualitativas com relação às infrações que os adolescentes consideram como mais graves. Três agrupamentos mais se opõem: os meninos das meninas, os adolescentes de classe socioeconômica alta dos de classe baixa, os indivíduos tolerantes com relação a mudança nas leis e sua desobediência ocasional dos intolerantes. Considerando como Doise (1994) que as representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas que podem organizar-se de diversas formas segundo se imbricam em relações sociais diferentes e que os julgamentos que as pessoas exibem sobre condutas, enunciados ou crenças sociais são sempre atos sociais que se inscrevem na dinâmica total de um campo social, podemos considerar as diferentes tomadas de posição das subpopulações de adolescentes sobre as infrações como representações comuns a certos subgrupos: os meninos, os mais ricos, os mais tolerantes. E, além disso, podemos considerar tais representações como reapresentações do real que servem a interesses, necessidades, desejos de cada grupo. Nesse caso, como afirma Jodelet (1994) um mesmo objeto pode sofrer, nas suas representações, distorções, suplementações ou supressões em relação às suas características. As variações entre grupos, principalmente quando subdivididos em classes socioeconômica alta ou baixa, sugerem que, mais do que estágios de desenvolvimento moral ou cognitivo, vivências de classe podem determinar a forma como as infrações são consideradas. Tal como certos autores vem apontando (SOUZA, 1999), nossa história cultural e política pode bem explicar por que nas classes mais favorecidas a desobediência à lei e suas infrações, pode ser analisada de forma mais tolerante e maleável e porque nas classes menos favorecidas de forma rígida. Assim, diferenças de representações entre grupos podem indicar mais do que atrasos ou evoluções no desenvolvimento do julgamento social; podem evidenciar fortes marcações sociais fruto da continuidade, por gerações, de distintas práticas e concepções sobre esse objeto social que é a lei e seus derivados.

Notas da autora:

- A presente pesquisa foi parte da tese de Livre-docência: MENIN, M. S. S. Representações Sociais de Lei, crime e injustiça em adolescentes. 2000. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2000.
- Agradecemos à Fundunesp o auxílio para a apresentação deste trabalho no Congresso Internacional de Valores Universais e o Futuro da Sociedade - SP e na II Jornada Internacional sobre Representações Sociais - SC/2001.

Nota do revisor: o presente texto, originalmente, trata-se de capítulo de livro publicado no ano de 2002. Nesta versão, durante o trabalho de revisão, o texto foi atualizado para o padrão do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, as citações e referências foram reescrita para o padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e, no corpo do texto, pequenos ajustes foram inseridos para garantir maior coerência, identidade e estilo.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 125-135, 2003. Disponível em: <<https://hec.su/edYA>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

Republicado em:

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 58-74. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 11).

Referências

- DOISE, W. *La perception des droits de l'homme dans la société contemporaine*. Paris: Centre de Education de la vie politique française de l'Institut de droit compare de L'Université de Paris, 1991. (Rapport final, v. 1).
- DOISE, W. Attitudes et représentations sociales. In: JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 220-238.
- DOISE, W.; CLÉMENCE, A.; ROSA, A. S.; GONZALES, L. La représentation sociale des droits de l'homme: Une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité. *Journal International de Psychologie*, v. 30, n. 2, p. 181-212, 1995.
- GREENACRE, M. J. *Correspondence analysis in practice*. New York: Academic Press, 1993.
- JODELET, D. Représentations sociales: Un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 31-62.
- KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.
- MALEWSKA, H.; WALGRAVE, L. Approche theorique et methodologique. In: BONERANDI, J. P. et al. (Org.). *Délits des jeunes et jugement social*. Paris. Fondation de la Maison des Sciences de L'Homme, 1983. p. 5-34.
- MALEWSKA, H., PEYRE, V.; BONERANDI, J. P. *Attitudes envers les delits des jeunes eux-memes*. Van-cresson, France, 1979. (Collections Enquêtes et recherches, v. 12).
- MENIN, M. S. S. Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: Discutindo novas possibilidades de Pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, p. 59-72, 2000a.
- MENIN, M. S. S. *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. 2000b. Tese (Livro-Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2000b.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961-1978.
- PIAGET, J. *O julgamento moral da criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1932-1977.
- SOUZA, M. *A experiência da lei e a lei da experiência: Ensaio sobre práticas sociais e subjetividades no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 1999.

