

ANEXO AO PROC. 192/01

UNIVERSIDADE ESTAD

MARÍLIA - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

MARITÊ RIBAS STANKIEWICZ

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO MORAL NA
CRIANÇA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

MARÍLIA

2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. CAMPUS DE MARÍLIA – FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS

MARITÊ RIBAS STANKIEWICZ

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO MORAL NA CRIANÇA A PARTIR DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

MARÍLIA
2003



MARITÊ RIBAS STANKIEWICZ

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO MORAL NA CRIANÇA A PARTIR DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual
Paulista "Júlio Mesquita Filho", Campus de
Marília, para obtenção do título de Mestre em
educação (Área de Concentração: Ensino na
Educação Brasileira).

Orientadora:
Prof. Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela

1410001557



MARÍLIA
2003



UN001137783

Nº cham 370.15
5786e

Nº Tombo 1.557 - kse

Aquisição D

Preço 5,00

Data 10/03/04

Proced. autor

- Desenvolvimento moral
- Crianças - Formação
- Psicologia infantil
70707006

128 p.

70705003

S 242 Stankiewicz, Maritê Ribas.

Um estudo sobre a formação moral na criança a partir da psicologia histórico – cultural. Maritê Ribas Stankiewicz – 2003.

133 f. ; (30 cm).

Dissertação de conclusão de curso (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

Bibliografia: f. 131 – 133.

1. Stankiewicz, Maritê Ribas. 2. Moral. I. Título.

CDD 654.543



MARITÊ RIBAS STANKIEWICZ

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO MORAL NA CRIANÇA A PARTIR DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual Paulista como
requisito para obtenção do grau de Mestre em
Educação. (Ensino na Educação Brasileira).

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador:

2º. Examinador:

3º. Examinador:

Marília, de de 2003.



Aos meus filhos:
Marieh, Mariesa, Heloisa e João Henrique.



STANKIEWICZ, M.R. **Um estudo sobre a formação moral na criança a partir da psicologia histórico-cultural**. 2003. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

RESUMO

Este estudo trata das questões sobre o desenvolvimento da moralidade infantil a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Através da aplicação de um método de pesquisa experimental, o qual denominamos de alternância de variáveis semânticas, obtivemos respostas passíveis de uma classificação segundo uma evolução da consciência com a idade. O fundamento da pesquisa experimental baseia-se na relação entre os julgamentos de crianças sobre certo e errado, pertinentes à atitude de representantes sociais e ao conceito de autoridade, sendo esta a base central do desenvolvimento moral. Encontramos duas fases bem distintas e um período intermediário. A técnica adotada, aliada ao conceito de situação social de desenvolvimento elaborado por Vigotski (1996) em seus escritos sobre a psicologia infantil e a descrição sobre o cotidiano da criança, proporcionaram também, o estudo sobre os estágios de desenvolvimento, sendo que estão estes fundamentados no conceito de estrutura material de relações interpessoais, conceito definido por nós a partir de inferências da própria pesquisa experimental e segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Os estágios configuram-se em análises que versam sobre o egocentrismo infantil, a indiferenciação das ações, a formação da lógica moral, a educação, entre outros. Nenhuma análise sobre as funções psíquicas referidas foram exaustivas, sendo que evidenciamos as devidas limitações sobre estas abordagens, bem como indicamos a necessidade de realização de pesquisas futuras com o intuito de elucidar as questões sobre os estágios. Quanto à educação, abordamos, na conclusão deste trabalho, algumas implicações pedagógicas que tratam da influência da educação diferenciada recebida pelas crianças sobre o desenvolvimento da moralidade, sem, contudo, a pretensão de exaurir a questão.

Palavras-chave: Moral; Psicologia; Desenvolvimento Ontogenético; Educação.



STANKIEWICZ, M.R. **A study about the moral formation in the child from the hystorical-cultural psychology. 2003.** 131f. Dissertação (mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003

ABSTRACT

This study treats of the questions on the development of children morality from the theoretical presupposition of Historical-Cultural Psychology. Through the application of a method of experimental research, which is denominated alternation of semantic variables, were obtained answers subjected of a classification according to a given conscience evolution with age. The presuppositions of the experimental research is based on the relation among the children's judgements about right and wrong, pertinent to social representatives' attitudes and to the concept of authority, which is the central base of the moral development. It was found two very distinctive phases and an intermediate period. The technique adopted, linked to the concept of social situation of development elaborated by Vygotsky in his writings on children psychology, and the description of the children's quotidian also provide the studies on the development stages, which are fundamented in the concept of material structure of the interpersonal relationships—my concept defined from the inferences of the experimental research itself and according to the presuppositions of Historical-Cultural Psychology. The stages are configured in analyses that verse on children egocentrism, indifferentiation of actions, formation of moral logic, education, etc. No analysis on the psychical functions referred was exhaustive. It was evidenced the proper limitations of those approaches, as well as the need of the realization of future researches with the intuit of elucidating questions on the stages. Concerning to education, in the conclusion of this work, were approached some pedagogical implications that treat of the educational influence without, however, the intention of exhausting the question.

Keywords: moral; psychology; ontogenetic development; education.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1. A SITUAÇÃO SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO	16
1.1. Premissas iniciais	24
CAPÍTULO 2. ANÁLISE E CLASSIFICAÇÃO DAS FASES	31
2.1. Análise do método e descrição da técnica	31
2.2. Entrevistas complementares	43
2.3. Análise dos dados	48
2.3.1. Primeira fase: atribuição de poder à autoridade	48
2.3.2. Fase intermediária: os casos de oscilação	57
2.3.3. Segunda fase: reflexão sobre o conteúdo das ações	62
2.3.4. Os relatos a partir das histórias com os demais personagens	68
CAPÍTULO 3. O PROBLEMA DOS ESTÁGIOS	103
3.1. O cotidiano da criança segundo a estrutura das relações interpessoais	104
3.2. A estrutura material das relações interpessoais — os estágios	110
CAPÍTULO 4. CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131



Introdução

Os estudos sobre a moral, do ponto de vista ontogenético, apresentam relevância epistemológica nas investigações de Piaget (1977) sobre o desenvolvimento da moralidade infantil. Em *O julgamento moral na criança*, este autor evidenciou seus estudos sobre o desenvolvimento das regras na infância, assim como também a evolução de alguns outros conceitos morais.

A maneira como investigou o desenvolvimento da moralidade traduz-se basicamente pelos seus estudos sobre a construção das regras pela criança e pelo estudo da convivência desta nos relacionamentos sociais; tanto as regras quanto os relacionamentos são determinados pelo desenvolvimento interno do sujeito, prevalecendo a maturação das funções intrapsíquicas como ingrediente determinante do desenvolvimento infantil em detrimento da análise da estrutura social que verdadeiramente condiciona seu desenvolvimento e que é uma das premissas de nossa pesquisa. A análise dos pressupostos da teoria referida faz-se necessária para o presente trabalho uma vez que revela os pontos chaves sobre os quais o estudo que aqui efetuamos apresenta conclusões distintas.

Considerou Piaget (1977) que o primeiro ano de vida da criança, no que concerne ao desenvolvimento das regras, é caracterizado pela conduta motora. Isto significa que as regras apresentam uma evolução em decorrência do estabelecimento dos hábitos que devem ser contrariados para que haja a procura ativa do habitual. O sentimento de repetição resultante da regra motora surge no momento da ritualização dos esquemas de adaptação motora, sendo que a necessidade de exercício está no ponto de partida desta conduta, considerando-se também a natureza particular do objeto manipulado.

Em um experimento com bolinhas, Piaget (1977) observou a conduta dos pequenos e concluiu que a criança faz entrar as bolinhas em um ou outro esquema de assimilação previamente conhecido, assim como também a criança acomoda seus esquemas à natureza do



objeto. Assimilação e acomodação são conceitos centrais desta teoria, constituindo critério basilar da investigação para o estudo da coordenação motora. O fato da ocorrência da mistura de assimilações aos esquemas anteriores e de acomodação às condições atuais define o que Piaget chamou de inteligência motora. A partir de então, as regras surgem e as condutas se ritualizam pelo equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo que o surgimento de novos esquemas proporciona à criança uma investigação e a necessidade de conservá-los, acabando por considerá-los obrigatórios.

Mais adiante, examinou a influência das relações interindividuais e considerou a intervenção social como a imposição de certas regularidades por parte do adulto que são, no início, confundidas com as regularidades apresentadas pela natureza, o autor afirmou que, do ponto de vista das relações da criança com o mundo físico, “ [...] toda a lei, aparece, durante muito tempo, à criança, como física e moral ao mesmo tempo” (PIAGET, 1977, p. 77).

Piaget dividiu a elaboração das regras pela criança em dois grupos distintos. O primeiro diz respeito às regras que são elaboradas em decorrência do confronto da criança com o mundo físico e o segundo no que se refere à intervenção do social que influi quando há coerção progressiva do ambiente sobre a criança. O respeito unilateral surge da relação entre o respeito que advém da coerção, portanto da intervenção social, e a conduta egocêntrica da criança. O respeito mútuo é aquele que surge em decorrência das práticas das regras segundo uma cooperação real, ou seja, o respeito mútuo surge no momento em que a criança passa de receptor passivo das regras à elaboração ativa das mesmas e, para este último, a análise sobre o desenvolvimento das regras tem como fundamento as raízes psico-motoras, ou, mais especificamente, as regras motoras. Além disto, considerou que a linguagem fornece, mais tarde à criança, uma consciência das regras, surgindo as diferenciações elementares das regras especificamente motoras ou ritualizadas elaboradas a propósito dos jogos de que a criança participa.

A intervenção do social nada mais é do que o meio impondo uma constante coação sobre a criança. A justificação dada pelo autor quanto a isto é a de que, primeiramente, há uma divisão entre a ação da criança e os objetos a sua volta de um lado, e uma intervenção do social por outro e, quanto a isto, afirmou que a criança pequena apresenta um respeito unilateral, enquanto o adolescente desenvolve um respeito mútuo pela troca de pontos de vista nos relacionamentos. Nesta amplitude de comportamentos, a existência de intermediários que transitam desde a unilateralidade até a participação completa é referida por Piaget (1977) segundo a explicação de que não pode haver coação pura e, conseqüentemente, não se poderia afirmar a existência de respeito puramente unilateral, nem tampouco cooperação absoluta, sendo a cooperação o termo limite de equilíbrio ideal para o qual caminha a relação de coação.

A submissão é aqui explicada não como uma situação cristalizada, mas como uma atitude que entra em conflito com a impressão que a criança tem de que pode discutir ou afirmar seus pontos de vista. Na cooperação, contudo, sempre há o sentimento de que um dos interlocutores pode discutir e pressionar o adversário revelando um aspecto autoritário nas relações.

Piaget (1977) considerou que a autoridade em si mesma não é fonte de justiça porque a autoridade não está relacionada com a autonomia, ou seja, para o desenvolvimento da autonomia não poderia ser considerada somente a influência da autoridade enquanto agente de coação. Por outro lado, considerou que o adulto, sinônimo então de autoridade, participa da construção da autonomia pela criança, quando pratica a reciprocidade com ela e prega maneiras de agir com exemplos. A relação entre justiça e respeito é explicada com base na contradição existente entre ambos, isto porque as crianças pequenas confundem o justo e a lei, associando esta ao que é prescrito pela autoridade adulta e que portanto não bastaria para a construção do senso de justiça. A cooperação é aquela originada pelo respeito mútuo que se

inicia pelo respeito entre iguais, ou seja, quando a criança brinca com outras crianças; somente então a cooperação entre crianças e adultos surge na medida em que a criança se considera como igual ao adulto com o passar do tempo.

Do reconhecimento da existência das duas morais na criança, a da coação e a da cooperação, o autor concluiu por uma moral da heteronomia e uma moral da autonomia, sendo que a moral da coação seria a moral do dever puro, ou seja, da heteronomia, isto em decorrência da aceitação passiva da criança a um certo número de ordens a que deve estar submetida, sendo o bem o que está de acordo com as ordens aceitas e o mal o seu contrário. A moral da autonomia se desenvolve à margem daquela da heteronomia, acentuando-se a autonomia da consciência pelo princípio basilar da solidariedade.

A técnica utilizada por Piaget (1977) para extrair seus resultados sobre a submissão da criança frente à autoridade adulta não permite, como a nossa, que se possa observar como ocorre a evolução do julgamento da criança através da influência determinante do meio social e da intervenção do adulto. Chegamos aos mesmos resultados daqueles encontrados por Piaget quanto ao fato das crianças pequenas acharem justa a ordem do adulto, qualquer que seja, e portanto considerarem-no como uma autoridade no sentido de confundirem a imposição proveniente do adulto com a justiça e, conseqüentemente, esta com a lei. No entanto, a técnica que o autor citado utiliza para trabalhar com as crianças não demonstra a real relação existente entre o desenvolvimento infantil e o surgimento da moral com a intervenção do adulto enquanto sujeito incluso em uma dada estrutura social, que é o que conduz a verdadeira construção da moralidade. Além disso, não considerou devidamente o meio social como base determinadora do desenvolvimento, o qual seguramente é o requisito fundamental de toda a história da formação ontogenética da consciência.

A criança nasce em um meio social onde a cooperação em uma atividade conjunta é uma prática constante e determinada historicamente. A criança se relaciona com os adultos de

seu meio e com as demais crianças participando de uma atividade comum. O fato da mãe atender às necessidades do bebê supõe já uma atividade conjunta, se bem que a criança não participe ativamente, mas convive com esta atividade, sendo que, no decorrer de seu desenvolvimento, passa a exercê-la com base na cooperação.

Também devemos considerar que o relacionamento da criança com os adultos à sua volta é, desde o início, marcado por uma espécie de coerção destes sobre os modos como a criança deve agir ou comportar-se em determinada situação, bem como segundo às formas corretas de manusear objetos e instrumentos. A atividade realizada em conjunto e a cooperação implícita que esta atividade supõe, bem como o direcionamento do adulto sobre as formas de atuação correta que determina a eficácia desta atividade que tem como objetivo a satisfação dos anseios do grupo, são elementos integrantes e indissociáveis da realidade social que devemos considerar para analisar em que medida a autoridade norteia os julgamentos de certo e de errado na criança.

Assim, cooperação e coerção existem concomitantemente na prática de uma atividade conjunta e não podem ser considerados como processos extremos, cuja predominância de um e de outro no processo de desenvolvimento conduziriam à formação de duas morais distintas, a da autonomia e a da heteronomia, mesmo considerando, como o autor o faz, que entre estes extremos tem-se todos os casos intermediários.

Para os nossos propósitos, não consideramos de outra maneira senão a de que em dada atividade conjunta, onde participam sujeitos com objetivos comuns, a cooperação é a consequência direta da relação social, e a coerção dos mais velhos sobre os mais novos é a condição de realização do aprendizado do funcionamento das práticas socialmente estabelecidas. Não desconsideramos, no entanto, o fato de que a criança desempenha sozinha uma determinada tarefa; é claro que em muitas situações a criança brinca ou estuda sozinha de forma que atende somente às suas necessidades e anseios, bem como relaciona-se com as



demais crianças sem a presença dos adultos e das crianças mais velhas – embora aja de acordo com o que já aprendeu nas relações com eles – mas é verdade que não está sempre participando de atividades conjuntas. Contudo, seu desenvolvimento está determinado pelo direcionamento do meio social e, considerando que o “aprendizado determinará seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1995, 1996, 1998b), a participação em uma atividade conjunta com o adulto possibilitará a elaboração dos conceitos morais.

Como mostraremos no curso deste trabalho, é nas relações sociais que a criança encontra uma estrutura de inter-relações pessoais que fundamentam a sua situação social de desenvolvimento, e é na atividade desenvolvida em conjunto com o adulto que encontramos simultaneamente a coerção e a cooperação não se podendo separar deste processo esses fatores que estabelecem a dinâmica das relações entre a criança e os sujeitos sociais que compõem as bases da estrutura de relações interindividuais.

O estudo que desenvolvemos apresenta uma idéia geral sobre como a criança elabora conceitos que pertencem aos primórdios da moralidade. Dedicamo-nos a dois deles, o “certo” e o “errado”, que pela própria natureza são complementares e antagônicos. A partir do estudo destes conceitos, tivemos a oportunidade de constatar a importância da estrutura de relações sociais para o desenvolvimento da moral, bem como a influência determinante do adulto para o desenvolvimento efetivo da moralidade. Não temos a pretensão, contudo, de revisar os pressupostos teóricos da vasta bibliografia que trata da moral, tanto daqueles de perspectiva sociológica e filosófica, como os de psicológica. O estudo a que nos dedicamos, parte de uma proposta simples e limitada e visa contribuir com a proposta da Psicologia Histórico-Cultural. Investigamos como a criança compreende as relações entre as pessoas e como julga as condutas dos sujeitos com base no seu discernimento do que é certo e do que é errado, conceitos estes pertencentes aos primórdios da moralidade e que servem de diretriz para a compreensão da formação moral. Desta perspectiva, apresentamos a investigação

experimental que revela como a criança concebe as relações entre as pessoas através da técnica que denominamos de *alternância de variáveis semânticas*, a qual evidencia a relação existente entre o representante social reconhecido por sua autoridade e incluso em dada relação social determinada e o julgamento da criança sobre a atitude dos sujeitos.

O experimento realizado com as crianças, permitiu a observação dos julgamentos das crianças sobre as condutas e, conseqüentemente, a sua concepção sobre as relações sociais. Definimos a questão que nos ocupa como uma busca da relação entre os conceitos de "certo" e de "errado" e o conceito de "autoridade", passíveis de um processo específico de elaboração conceitual na ontogênese e determinados pela estrutura social e pelo curso de desenvolvimento da criança. Para tanto, foi-nos necessário definir e analisar a estrutura das relações interpessoais na qual a criança está inserida, para que pudéssemos interpretar os dados que obtivemos a propósito da pesquisa experimental.

Além disso, utilizaremos no decorrer deste trabalho, conceitos estudados pela Psicologia Histórico-Cultural tais como o de linhas centrais de desenvolvimento e sobretudo, o conceito de situação social de desenvolvimento. Estes, devido à natureza da análise que efetuamos, foram especificados e explicados segundo a orientação possível que foi determinada pela abordagem experimental.

Também, a partir dos estudos elaborados por Vigotski (1993b), no que concerne à elaboração dos conceitos cotidianos pela criança, resgatamos parte de suas conclusões e direcionamos nossa pesquisa para o tratamento de conceitos que são específicos das relações interpessoais. De qualquer forma, para que pudéssemos estudar uma questão deste domínio, foi necessário o estabelecimento de alguns parâmetros que diferenciasssem devidamente os conceitos elaborados segundo a lógica do pensamento daqueles desenvolvidos segundo a lógica das relações interpessoais.



Outra questão a considerar refere-se à identificação da estrutura de atividade social determinante para a elaboração dos conceitos de "certo" e de "errado". Consideramos que a relação entre os sujeitos é uma relação de atividade social com objetivos definidos, desta forma, encontramos nas relações sociais, onde o adulto está presente as bases para este desenvolvimento conceitual, bem como para a formação da estrutura da consciência.

Baseando-nos principalmente nos temas abordados nas *Obras escogidas*, bem como nos epílogos nelas contidos escritos por alguns representantes da Escola Soviética, tais como: Lúria (1993), Elkonim (1996), Matiushkin (1995), Bein, Vlasova, Levina, Morosova e Shiff (1989), Leontiev no artigo de introdução "Sobre o trabalho criativo de L.S. Vygotski" (1991), os quais comentam sobre o percurso de evolução das obras de Vigotski e suas pretensões futuras e também sobre os estudos de Leontiev (1978) e Lúria (1994 e 1991 a, b, c), conseguimos os subsídios necessários para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Além disso, encontramos nos escritos de Vigotski um breve artigo intitulado "Moral Insanity" (1989 e 1993). Neste, Vigotski procurou introduzir a idéia de que o problema da insanidade moral é um problema do meio e que a educação deve basear-se na perspectiva de apresentar um meio saudável ao sujeito, isto porque enfatiza que a concepção de insanidade moral nada tem a ver com o conceito de enfermidade mental por não possuir relação com defeitos congênitos, e sim com a educação que norteia os valores julgados adequados em determinado período de desenvolvimento da sociedade.

A atenção dada à questão sobre a moralidade aparece também implicitamente em toda a obra de Vigotski (1996), notadamente nos *Fundamentos de Defectiología* que contém o ensaio já comentado sobre insanidade moral, e na segunda parte das *Obras escogidas IV—Problemas de la psicología infantil*, do qual nos servimos para estabelecer os fundamentos de nossa pesquisa.



A primeira parte deste estudo trata do referencial teórico, onde discorremos sobre o conceito de situação social de desenvolvimento elaborado por Vigotski (1996), bem como as premissas iniciais que serviram para a elaboração teórica que efetuamos. O segundo capítulo trata da análise do método e descrição da técnica, do comentário teórico sobre o emprego da técnica e da análise dos dados. Abordamos, ali, as principais diretrizes que julgamos relevantes a propósito da nossa composição metodológica. Partimos de um parâmetro de comparação entre as pesquisas realizadas por Vigotski (1993b) a respeito da elaboração dos conceitos cotidianos na criança, indicando os pontos de referência básicos que utilizamos para a elaboração da técnica de pesquisa. Além disso, demonstramos a pesquisa experimental, a classificação das crianças em fases de desenvolvimento e as primeiras análises sobre o resultado da pesquisa. O terceiro capítulo trata da descrição do cotidiano da criança e da teoria que elaboramos sobre os estágios e sobre a estrutura material das relações interpessoais, bem como uma avaliação sobre o alcance da pesquisa.

Necessário se faz esclarecer que, em todo o nosso trabalho, as análises não pretenderam ser exaustivas. Nossa intenção aqui não foi a de uma crítica teórica, mesmo para aquelas que divergem dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Desta forma, os comentários que fizemos apresentam seguramente omissões conscientes e inconscientes; contudo, os motivos que nos conduziram a tal postura devem ser interpretados como referidos a uma tentativa de orientação para possíveis recortes da obra com o intuito de perspectivas de estudos futuros. Assim, é importante ficar claro que embora privilegiemos a análise dos dados que são a matriz da pesquisa, os comentários paralelos, com exceção da exposição teórica contida no último capítulo, são a consequência e não o fim da mesma e devem ser interpretados como a busca de novos desdobramentos para investigação.



Capítulo 1. A situação social de desenvolvimento

Antes de analisarmos o resultado do experimento e as conclusões sobre a estrutura das relações interpessoais, veremos como Vigotski, na segunda parte das *Obras Escogidas IV* (1996), analisou o problema da idade e definiu a situação social de desenvolvimento. Este estudo é relevante uma vez que Vigotski (1996) conseguiu brilhantemente definir o conceito basilar para a análise de toda história do desenvolvimento da consciência. Ao estudar a situação social de desenvolvimento, as questões relacionadas com a evolução da consciência, considerando simultaneamente a idade e o meio social, acabam por diluir qualquer crítica que pretenda considerar essa escola como uma corrente dedicada à investigação de uma “filosofia da psicologia”¹ ou um estudo meramente descritivo da atividade intelectual porque não consideraria a evolução da consciência com a idade.

Além disso, este capítulo dedica-se à definição da moral com base nos conceitos de “certo” e “errado” e ao delineamento teórico através das premissas iniciais, no que procuramos especificar as relações sociais do ponto de vista filogenético e ontogenético, evidenciando as relações do trabalho humano e de atividade conjunta segundo o ponto de vista teórico.

Em cada etapa de idade, afirmou Vigotski (1996), existe uma formação central capaz de reorganizar a personalidade da criança. A situação social de desenvolvimento é a relação entre a criança e o meio externo com base no início de cada período de idade. As idades constituem formações globais e dinâmicas que permitem a organização da nova estrutura que regula o desenvolvimento infantil, e o meio social, no qual a criança se encontra, estabelece as principais diretrizes para que o desenvolvimento possa acontecer em sua totalidade.

¹ Nas Obras Escogidas I, Vigotski elaborou uma crítica teórica ao método psicológico de investigação e afirmou na primeira parte – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología – o seguinte: “Tenho colocado nesse trabalho a tarefa de elaborar um esquema estrutural de um método científico-objetivo comum para a investigação e a experimentação do comportamento humano e sua defesa desde o ponto de vista teórico [...]” (p.14).



A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual.

Uma vez surgidas, as novas formações modificam a personalidade consciente da criança. [...] Se a tarefa que nós havíamos colocado antes consistia em estudar a dinâmica da idade, em determinar como influía o meio social da criança na nova estrutura de sua consciência, a tarefa agora consiste em determinar o movimento inverso, ou seja, averiguar como influi a estrutura modificada da consciência da criança na construção de sua vida, [...]

[...] em cada etapa de idade, encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a organização de toda personalidade da criança sobre uma nova base [...] Chamaremos linhas centrais de desenvolvimento de dada idade aos processos do desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que todos os demais processos parciais desta idade receberão o nome de linhas acessórias de desenvolvimento. (p. 262 e 264).²

O conceito de situação social de desenvolvimento fundamenta a relação que existe entre o meio externo à criança, o social em especial, e a estrutura da consciência infantil determinada pela sua idade, além de permitir a análise do desenvolvimento da criança em cada período. Com base nos estudos sobre as idades e sobre as crises infantis realizados em sua época, Vigotski (1996) organizou a periodização que demonstramos adiante. Dela nos serviremos para especificar a estrutura de relações interpessoais que explica o comportamento das crianças no que concerne aos seus julgamentos sobre o “certo” e o “errado”. A partir desta, descreve em linhas gerais a característica de cada situação social de desenvolvimento do primeiro ano de vida e da infância precoce, sendo que para a idade escolar descreve somente a crise dos sete anos.

Crise pós-natal.

Primeiro ano (dois meses – um ano).

² As traduções foram feitas pela autora.



Crise de um ano.
Infância precoce (um ano – três anos).
Crise dos três anos.
Idade pré-escolar (três anos – sete anos)
Crise dos sete anos.
Idade escolar (oito anos – doze anos).
Crise dos treze anos.
Puberdade (quatorze anos – dezoito anos).
Crise dos dezessete anos. (p.261)

O primeiro ano da existência da criança é dividido em etapas de tal forma que o período inicial é dotado de todos os traços distintivos da idade crítica. Fatos tais como a alimentação, notadamente diferente daquela da vida intra-uterina, assume nova estruturação quando a criança acha-se desligada do corpo da mãe; o breve espaço de tempo que determina o sono e a vigília; a possibilidade de mover-se no espaço de uma forma mais livre, embora não ainda imediatamente deslocar-se, porém a criança experimenta uma nova condição de mobilidade que somente a vida extra-uterina é capaz de propiciar. Estas são as principais diferenças entre as condições de vida antes do nascimento e aquelas vivenciadas na vida extra-uterina e constitui o que Vigotski (1996) considerou como primeira mudança qualitativa que caracteriza a primeira situação social do desenvolvimento, isto é, “ [...] o novo que surge no período pós natal é que essa vida se converte em existência individual” sendo que, a partir do nascimento, a nova formação é a vida psíquica individual da criança. Além da vida psíquica individual, a criança está em um meio social e desta forma:

[...] esta vida individual por ser a primeira forma de existência da criança, a mais primitiva socialmente é, ao mesmo tempo, psíquica, já que só a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que cercam a criança. (p.279)

No primeiro ano de existência da criança, sua sociabilidade é totalmente específica, sendo determinada por uma situação social de desenvolvimento também específica. O bebê não é capaz de satisfazer suas necessidades elementares, ele precisa do auxílio do adulto, assim sendo, está socialmente mediado, isto porque, para a criança relacionar-se com as

coisas que possibilitam a satisfação de suas necessidades, precisa da ajuda adulta. Além disto, não se utiliza da linguagem para comunicar seus desejos e a forma de relacionamento entre o bebê e o adulto é muito peculiar, substancialmente diferente das crianças maiores que, com o auxílio da linguagem, libertam-se em parte da dependência de que os adultos compreendam seus desejos. O desenvolvimento do bebê em seu primeiro ano de vida “ [...] se baseia na contradição entre sua máxima socialização e suas mínimas possibilidades de comunicação”. (p. 286).

A primeira fase do primeiro ano infantil caracteriza-se, então, pelo final da crise pós-natal e somente no segundo ou terceiro mês de vida é quando podem ser observadas mudanças novas. A criança passa a interessar-se pelo mundo à sua volta e inicia-se o estágio propriamente dito deste primeiro ano de vida, quando há uma crise inicial determinada pelo nascimento que culmina com o início de um estágio caracterizado pela situação social de desenvolvimento do primeiro ano de vida. Somente no quinto ou sexto mês de vida, observa-se o segundo período caracterizado pela possibilidade da imitação.

No décimo mês, Vigotski (1996) afirmou a existência de um desenvolvimento diferenciado e mais complicado que os anteriores, com o surgimento da ferramenta (com emprego efetivo) e das palavras para expressar seus desejos. Este último período do primeiro ano de vida da criança marca a crise desta idade e se estende até após os limites deste primeiro ano, sendo que:

A raiz geral de todas as manifestações sociais no primeiro ano é a peculiar situação de desenvolvimento. O bebê, desde que nasce, se encontra em uma situação de desenvolvimento especial, todo seu comportamento está imerso no social, deve recorrer a outras pessoas para satisfazer as suas próprias necessidades e conseguir algo. Devido a isto, as relações sociais do recém-nascido não podem separar-se nem diferenciar-se da situação global, geral, a que pertencem. Mais tarde, quando começam a diferenciar-se, seguem conservando sua índole inicial, no sentido de que sua comunicação com o adulto é a esfera fundamental na qual se revela a própria atividade da criança. Quase toda a atividade pessoal do bebê se integra em suas relações sociais. Sua atitude ante o mundo exterior se revela sempre através de outras pessoas. Cabe dizer, portanto, que a conduta individual está imersa,

entrelaçada com o social, também seria correta a tese contrária: Todas as manifestações sociais do bebê, estão imersas na atual situação concreta, formando com ela um todo único e indivisível. (p. 303).

Além disto, a falta de linguagem e a necessidade de se fazer entender para que sejam saciados seus desejos pressionam a criança para a utilização dos gestos, notadamente o gesto de indicar que é um importante meio para o desenvolvimento posterior da linguagem.

Como caracterizou Vigotski (1996), a crise do primeiro ano de vida se estende desde o último período desta idade até um dado período da idade seguinte, sendo que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança começam com o desenvolvimento da percepção, que explica como o relacionamento da criança com o mundo físico concreto é possível. Por outro lado, a criança se relaciona com as outras pessoas:

Estas relações com o passar dos anos se complicam tanto que alguns investigadores falam da infância precoce como uma idade onde a nova formação central é justamente o desenvolvimento dos fundamentos das relações humanas, quer dizer, os fundamentos das relações sociais. (p. 346)

De uma maneira geral, após o primeiro ano de vida, afirmou Vigotski (1996), as novas relações da criança com o meio a sua volta estarão mediadas pela linguagem. Somente após o primeiro ano de vida, a criança tem a possibilidade de um relacionamento diferenciado e enriquecido:

Voltemos às formações novas já mencionadas, em particular à linguagem. Vemos que o próprio fato de adquirir a linguagem contradiz em medida considerável, tudo quanto disse até agora ao caracterizar a infância precoce. Quer dizer, a linguagem rompe de imediato a unidade sensório-motora, incide na dependência situacional da criança. A medida em que a criança vai se desenvolvendo, não só se modifica sua relação com os elementos novos do meio, senão também com os velhos, já que muda o caráter de sua influência sobre a criança. A situação social de desenvolvimento, existente no começo da idade, se modifica, e uma vez que a criança torna-se diferente, destrói a velha situação social do desenvolvimento e começa um novo período de idade. As novas relações da criança com o meio na infância precoce podem ser compreendidas no estudo do desenvolvimento da linguagem infantil, já que o desenvolvimento da linguagem como meio de

comunicação, como meio de compreensão da linguagem dos que a rodeiam, representa a linha central do desenvolvimento da criança desta idade e muda essencialmente suas relações com o meio circulante. (p. 350)

Vigotski (1996) estudou os períodos da idade precoce, como surge e se desenvolve o aspecto semântico da linguagem, como a linguagem representa a linha central do desenvolvimento neste período, baseou-se em indicar o percurso geral da elaboração da palavra. Em suas investigações experimentais sobre o desenvolvimento dos conceitos, precisou as especificidades da evolução do significado das palavras a partir da categorização em fases e períodos característicos.

O que evidenciamos aqui, sobre a situação social do desenvolvimento na idade precoce, é a relação existente entre a formação das palavras e os objetos físicos dos quais a criança tem contato.

A linguagem é um meio de comunicação e serve para relacionar as pessoas entre si, notadamente, a criança com o adulto, para que aquela possa expressar seus desejos e anseios. O gesto indicativo, elucidou Vigotski (1996), é o que permite uma comunicação com os adultos e já é possível ser efetivado no curso do primeiro ano de vida, não necessitando de generalização. Mas qualquer outro elemento lingüístico que a criança compartilhe com o adulto só é possível através de uma generalização: “Nas primeiras etapas, a generalização resulta possível unicamente quando a criança tem uma imagem visual direta. A criança é incapaz de generalizar objetos ausentes, não pode falar do que não vê” (p. 355)

A partir de uma série de atividades desempenhadas pela criança com a realidade a sua volta, ela se apropria da percepção semântica, que também é uma percepção generalizada, participando de uma unidade que comporta, de um lado, a estrutura diretamente visível e de outro, uma estrutura imaginada. A utilização da linguagem permite que os objetos não estejam mais presentes no campo visual e que mesmo assim possam existir como meio de reflexão.

O próprio processo de abstração e generalização, por si mesmo, não destaca os indícios do objeto nem os empobrece, [...] Graças ao elo de abstração resulta enriquecida, quer dizer, na palavra o número de vínculos e representações do objeto é maior que na simples percepção do objeto. (VIGOTSKI, 1996, p. 360)

Ainda deste autor, a partir da linguagem a criança toma consciência da realidade e a compreende:

Considero que, convencionalmente, a estrutura sistêmica da consciência pode denominar-se estrutura externa da consciência, embora que a estrutura semântica, o caráter da generalização - sua estrutura interna -. A generalização é um prisma no qual se refratam todas as funções da consciência. Se unirmos a generalização com a comunicação veremos que a primeira atua como função de toda a consciência e não só do pensamento. Todos os atos da consciência são uma generalização, tal é a estrutura microscópica da consciência. (p. 362)

O aparecimento da estrutura semântica e sistêmica da consciência provoca a mudança do sistema de inter-relação das funções, porque o significado das palavras começa a mediar os processos psíquicos. A criança, afirmou Vigotski (1996), não percebe isoladamente as palavras, ela precisa relacionar os objetos entre si. Esta dependência do mundo concreto dificulta a organização da linguagem interna da criança, dificulta o estabelecimento de uma organização das palavras que representam os objetos mas que não estão no seu campo visual para serem contemplados. Como a palavra é a denominação do próprio objeto e é difícil separá-lo do sinal que o representa, a criança de até três anos deforma as palavras porque as compreende de forma peculiar a esta situação social de seu desenvolvimento.

Uma das funções básicas da idade precoce é a percepção, que em processo de organização, produz mudanças profundas na estrutura da consciência da criança.

A percepção se diferencia das vivências interiores, aparece uma certa constância de magnitude, de forma, etc. Segundo a lei geral do desenvolvimento psíquico, as funções que predominam nesta idade, se acham em condições ótimas. Esta circunstância explica todas as mudanças que se produzem na percepção. (p. 364)



Assim, concluiu Vigotski (1996), a nova formação central na idade precoce é o surgimento da consciência, cuja estrutura se fundamenta na sua organização semântica e sistêmica. A partir desta consciência, a criança apresenta nova forma de relacionamento com o mundo exterior.

Especificamente, a crise dos três anos caracteriza-se por uma série de sintomas de caráter emocional e estritamente ligados com as relações sociais, “ [...] a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas a sua volta.” (VIGOTSKI, 1996, p. 375)

Quanto à crise dos sete anos, o que consideramos importante para a nossa análise sobre o processo de formação dos julgamentos sobre o “certo” e o “errado” é que a criança perde a espontaneidade infantil e as mudanças são mais profundas que as ocorridas na crise dos três anos. O traço principal é a diferenciação insipiente da faceta interior e exterior da personalidade e o fator intelectual afirma-se como principal característica que se inclui entre a vivência e o ato direto. É nesta crise que aparece a lógica dos sentimentos e as vivências modificam-se, sendo que só com esta modificação é possível a vida escolar.

A perda da espontaneidade significa que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se inclui entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o pólo oposto da ação ingênua e direta própria da criança. Não queremos dizer com isto que a crise dos sete anos passa da vivência direta, ingênua, não diferenciada, ao extremo oposto; dizemos que em cada vivência, em cada uma de suas manifestações aparece, com efeito, um certo momento intelectual. (VIGOTSKI, 1996, p. 378)

Para a análise que procuramos desenvolver sobre a relação entre a evolução dos conceitos de “certo” e de “errado” e a figura representativa de autoridade, é necessário mencionar que tanto o processo cultural quanto o biológico se complementam, de forma que, para explicar o desenvolvimento dos julgamentos na criança é necessário analisar também, pelo menos de forma lógica, a estrutura de inter-relações pessoais, e a partir de então, visto ser esta estrutura responsável pelo condicionamento do desenvolvimento da criança, ou o que dá no mesmo, que esta estrutura é

determinada pela situação social de seu desenvolvimento, estabelecer “os pontos de encontro” básicos que tivemos oportunidade de analisar a partir do relato das crianças em nossa pesquisa experimental e que são os determinantes da unidade destas relações, ou seja, que formam a linha central de desenvolvimento, bem como as linhas acessórias em cada uma das situações sociais de desenvolvimento.

1. 1. Premissas iniciais

O “certo” e o “errado” são noções com as quais desde muito cedo a criança entra em contato, além de serem bons exemplos de conceitos formados nas relações interpessoais. Quando o bebê começa a deslocar-se no espaço – e quem não conhece os cuidados que o adulto deve ter quando a criança aproxima-se da tomada elétrica – ele começa efetivamente a atribuir sentido a estas noções que passam gradativamente a constituírem-se em verdadeiros conceitos no curso de seu desenvolvimento. O “certo” e o “errado” são conceitos morais, sendo para os nossos propósitos definida a moral como o conjunto de conceitos formados nas interações pessoais que tem como objetivo manter as relações entre os sujeitos. O “certo” e o “errado” não são os únicos conceitos de formação da moralidade, no entanto caracterizam os seus primórdios, constituindo material significativo para a pesquisa experimental que realizamos.

O adulto transmite essas noções à criança, cujas as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema lingüístico, propiciam a elaboração de uma estrutura de atividade mental. Através do contato do bebê com os objetos concretos, o adulto orienta-o quanto ao seu correto manuseio e não permite que ele possa vir a se ferir ou prejudicar sua saúde. Deste primeiro aprendizado que tem como fundamento a relação da criança com os objetos a sua volta, o bebê passa, então, no curso de seu desenvolvimento, a compreender que no relacionamento social existem normas de conduta que se referem às relações das pessoas



entre si mesmas. O “certo” e o “errado” passam a se referir à conduta adequada do comportamento social. De qualquer forma, estas noções são transmitidas às crianças a partir de uma exigência do adulto, que através da coerção, ou seja, do cerceamento da liberdade infantil, condiciona os julgamentos das crianças e norteia o curso de seu desenvolvimento.

Assim sendo, não podemos desconsiderar que a elaboração dos conceitos de “certo” e de “errado” pela criança estão intimamente relacionados com o conceito de autoridade que ela também formula no curso de seu desenvolvimento. Para que possamos estudar a relação entre estes julgamentos e a figura de autoridade que cerceia as normas a serem seguidas, é preciso que resgatemos da criança não só o seu julgamento espontâneo sobre ações que poderiam ser por elas mesmas consideradas como corretas ou incorretas, mas também os seus julgamentos condicionados pelos dos adultos que possuam certo prestígio para a criança. Daí a extrema dificuldade de uma investigação que parta de um pressuposto interativo, ou seja, que leve em consideração o conteúdo das ações que sejam passíveis de julgamento espontâneo e o condicionamento deste conteúdo pela coerção que o adulto exerce sobre a criança. Este envolvimento de variáveis, até certo ponto antagônicas para a análise do julgamento da criança, certamente dificultam a análise de sua espontaneidade, mas como pretendemos investigar como a criança elabora estes conceitos sob a orientação do adulto, não encontramos outro meio senão o de direcionar a investigação para a relação entre o adulto e a criança em detrimento de julgamentos espontâneos. Vamos, então, limitar-nos a analisar o julgamento infantil quando este subordina-se ao do adulto e verificar como a criança constrói os conceitos de “certo” e de “errado” no curso de seu desenvolvimento.

Nossas investigações partem do pressuposto de que as inter-relações pessoais moldam, na ontogênese, a estrutura segundo a qual os conceitos de “certo” e de “errado” são elaborados pela criança e de que é a partir de seu nascimento que se inicia a estruturação destas noções que, com o curso do desenvolvimento, modificam-se e assumem características



próprias e em íntima dependência da estrutura da organização social da qual a criança faz parte.

Segundo Leontiev (1978), a Psicologia Histórico-Cultural concebe que o trabalho, desde o início do desenvolvimento histórico, é um processo mediado tanto pelo instrumento como pela sociedade. Ele se constitui na unidade básica que mantém unidos os homens entre si e estes aos objetos (instrumentos e produto do trabalho). De um processo de produção primariamente único, ou seja, daquele onde o indivíduo basta-se a si mesmo para coletar frutos e favorecer à sua sobrevivência, a partilha da atividade entre mais de um indivíduo constitui-se na mudança significativa que propicia uma nova espécie de relação para a promoção da subsistência humana. Com essa diferença, nova na base da estrutura da atividade, o homem precisou manter relações com o grupo que desempenha esta atividade comum, disto surge o conceito de ação, o qual Leontiev (1978) explicou da seguinte forma: como o objeto da atividade nos animais confunde-se com o seu motivo biológico, a grande mudança que imprime ao homem um desenvolvimento diferenciado daquele dos animais é que estes, estando envolvidos conjuntamente na produção, participam do processo dividindo a totalidade da atividade em tarefas parcelares. Cada membro, então, desenvolve uma ação, significando esta, que o objeto da atividade não coincide com o motivo de sua orientação e que, portanto, a tomada de consciência da relação que existe entre o motivo da ação e o seu objeto é a condição advinda desta nova base material, sendo que esta estruturação diferenciada da organização social primitiva caracterizada pela divisão do trabalho deu origem a dois precursores naturais: o caráter coletivo e a presença de uma hierarquia de um lado e a divisão da atividade em fase preparatória e fase de execução de outro. “ [...] O trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas em uma relação determinada com a natureza, mas com outros homens.” (p.74).



Mais adiante, acrescentou que: “o trabalho humano [...] é uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos [...] o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação.” (p.75).

A decomposição da atividade coletiva e a gradativa diferenciação dela resultante, prosseguiu Leontiev (1978), possibilita também o surgimento da linguagem que é a forma concreta que opera a consciência, tanto na relação imediatamente produtiva, quanto na função de ação dos homens uns sobre os outros. Segundo Marx³ (1984):

Sejam quais forem as formas sociais de produção, trabalhadores e meios de produção continuam sempre seus fatores. Mas uns e outros só o são em potencial quando estão mutuamente separados. Para que haja produção ao todo, eles precisam combinar-se. O modo específico de levar a efeito esta combinação distingue as diferentes épocas econômicas da estrutura social.(p. 32)

Lúria (1994), em análise sobre os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, afirmou que todo o processo mental existe em relação com a estrutura do meio no qual o sujeito está inserido.

O modo pelo qual as formas da atividade mental humana historicamente estabelecidas se correlacionam com a realidade passou a depender cada vez mais de práticas sociais complexas. Os instrumentos usados pelo homem em sociedade para manipular o ambiente, além de produtos de gerações anteriores que ajudam a formar a mente da criança em desenvolvimento, também afetam essas formas mentais.

A partir do nascimento, as crianças vivem num mundo de coisas, produtos históricos do trabalho social. Elas aprendem a comunicar-se com os outros à sua volta e desenvolvem relações com objetos através da ajuda dos adultos. As crianças assimilam a linguagem – um produto do desenvolvimento sócio-histórico – e usam-na para analisar, generalizar e codificar suas experiências [...] (p.23-24)

³ Além de afirmar a coerência histórica entre as possíveis combinações de trabalhadores e meios de produção, Marx (1991 e 1979) analisa a relação dessas combinações segundo o prisma da religião e da concepção filosófica idealista.

O que importa aqui, para a especificação do método que utilizamos para o estudo dos conceitos de “certo” e de “errado” que surgem em decorrência das relações interpessoais, é o que se refere ao resultado da utilização sistemática da linguagem pela criança, somente no momento quando a linguagem passa a influir nas relações concretas da atividade social é que a consciência do que é objeto concreto e do que é relação inter-pessoal torna-se possível. Este momento de tomada de consciência possibilita que a reflexão que se faz sobre o objeto ou sobre o instrumento de trabalho aconteça independentemente da reflexão que se faz das ações dos homens entre si. Tomar consciência do objeto ou do instrumento de trabalho implica situá-lo entre os demais objetos e diferenciá-lo da ação exercida sobre este objeto, bem como da ação dos homens uns sobre os outros.

Na ontogênese, explicamos este fato da seguinte forma: de uma estrutura de inter-relação pessoal, onde a mãe supre todas as necessidades do bebê para outra onde a criança começa a participar de uma dada atividade conjunta, onde as necessidades a serem satisfeitas não estão mais orientadas para a criança, mas para o êxito da tarefa conjunta, é possível para a criança situar-se em uma outra perspectiva capaz de conduzi-la a uma nova organização de sua estrutura intelectual; ao mesmo tempo, é possível que a diferenciação assim estabelecida concretamente permita que a criança perceba, tanto o objeto material quanto o sistema de regras estabelecidas pelas relações inter-pessoais.

É premissa básica da Psicologia Histórico- Cultural que mudanças na estrutura das relações sociais elevam o sujeito a um outro plano intelectual. Além disto, que a estrutura complexa da palavra, que compreende a significação e o sistema de traços generalizados da realidade, não surge na consciência de uma hora para outra, mas sim através de um percurso de evolução.

Outra questão a ser destacada refere-se aos conceitos cotidianos ou “comuns” e aos conceitos científicos que formam-se com base em uma estruturação distinta entre si, ao



mesmo tempo que relacionam-se devido a coexistirem segundo à mesma unidade determinada pela estrutura social. A experiência prática conduz a criança ao conhecimento do conteúdo dos conceitos, já que ela manuseia os objetos ou relaciona-se com as situações cotidianas responsáveis pela estrutura destes conceitos. Por outro lado, os conceitos científicos são aprendidos no processo de ensino escolar e, portanto, a criança já recebe pronta a palavra que representa o conceito que só mais tarde será organizada em um conteúdo concreto.

O processo de formação dos conceitos cotidianos e científicos foi profundamente estudado por Vigotski (1993a) e, segundo afirma Lúria (1994):

É natural que sejam totalmente distintos a estrutura dos dois tipos de conceitos e o sistema dos processos psicológicos que participam da formação deles: nos conceitos “comuns” predominam as relações circunstanciais concretas, nos “científicos”, as relações lógicas abstratas. Os conceitos “comuns” se formam com a participação da atividade prática e da experiência figurado-direta, os “científicos”, com a participação determinante das operações lógico-verbais. (p.39)

O processo de evolução da palavra, segundo os experimentos desenvolvidos por Vigotski em *Investigación Experimental del Desarrollo de los Conceptos* (VIGOTSKI, 1993b) que teve como intuito elucidar o processo de elaboração dos conceitos formados nas relações cotidianas, mostra que a abstração de traços dos objetos, que são mais ou menos evidentes para a criança, são por ela organizados, a princípio, não como conceitos propriamente ditos, mas como pertencendo a níveis de generalização cada vez mais especializados.

Para que possamos delimitar nosso estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos de “certo” e “errado” é preciso que se diga que os conceitos estudados por Vigotski (1993b) formam-se a partir da estrutura material da realidade, isto por que têm como base os objetos concretos socialmente elaborados. Nosso intuito aqui será estudar os conceitos específicos das relações interpessoais, considerando que esta relação entre os sujeitos constitui a base

concreta segundo a qual as noções sobre “certo” e “errado” podem vir a ser elaboradas pela criança.



Capítulo 2. Análise e classificação das fases

2.1. Análise do Método e descrição da técnica

Apresentamos agora os principais fundamentos do método que elaboramos, o qual encontrou subsídios nas pesquisas de Vigotski (1993b) sobre os conceitos cotidianos, bem como a descrição da técnica com as especificidades relativas às entrevistas com as crianças e a análise dos dados com a periodização das fases de desenvolvimento que obtivemos a propósito da pesquisa experimental.

Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos cotidianos, Vigotski (1993b) estudou um método que denominou de *Dupla Estimulação Funcional*. Desta forma analisou as etapas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O modo como o sujeito utiliza-se dos signos como meios para dirigir as suas operações intelectuais e a forma de emprego da palavra para formar o conceito foi efetivamente possível de serem estudados com a elaboração de um método que propicia antever, de um lado, o processo que tem como fundamento básico a linguagem social, esta apresentando significados estáveis e constantes, predeterminando as generalizações que são elaboradas pelo sujeito e, de outro lado, a construção dos conceitos espontâneos por parte da criança.

Através do uso de figuras geométricas associadas a palavras sem significado, o experimento foi organizado de tal modo que o indivíduo pudesse desempenhar livremente a tarefa e formar espontaneamente os conceitos. A liberação do sujeito da influência diretriz que exerce o significado já elaborado da palavra, concluiu Vigotski (1993b), permite a observação do que há de constante no desenvolvimento, pois os princípios fundamentais que regem a atividade não se modificam apesar de que o pensamento do sujeito esteja orientado para os significados já elaborados.



[...] o elemento fundamental e imprescindível de todo este processo é o uso funcional das palavras ou outros signos em qualidade de meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar os atributos, abstrai-los e sintetizá-los. A formação do conceito ou a aquisição do significado pela palavra é o resultado de uma atividade complexa (o manejo da palavra ou do signo) no qual intervém e se combinam de um modo especial todas as funções intelectuais básicas. (p. 131)

A base de observação possível pelo experimento, criada a partir de objetos e imagens concretas, sugere que o fator decisivo nesta análise de Vigotski (1993b) sobre a elaboração de conceitos por parte do sujeito, está intimamente relacionada com a percepção: “a percepção é um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão.”(p.37). Concluiu em seguida, a partir de suas investigações sobre a evolução sócio-histórica dos processos mentais, que a estrutura da percepção depende das práticas humanas historicamente estabelecidas que, de acordo com o uso e a elaboração sistemática de instrumentos, alteram os sistemas de codificação e também influem na decisão de situar os objetos percebidos em categorias adequadas. Em seguida afirma:

A abordagem histórica requer que prestemos atenção aos códigos historicamente estabelecidos envolvidos na percepção. Inclusive naquele referente a objetos e propriedades relativamente simples. Ela nos força a duvidar de que as leis da cor e da forma permanecem ‘imutáveis’ para sempre. (p. 38, aspas do autor)

Esta relação entre percepção e elaboração dos conceitos cotidianos na criança pode ser explicada segundo à natureza da investigação. A relação que a criança estabelece com os objetos concretos e a relação estabelecida entre estes objetos e os demais participantes do grupo social, que só podem ser assim agrupados do ponto de vista do desenvolvimento da consciência infantil, apresentam na materialidade do objeto a base do desenvolvimento psíquico, do ponto de vista, é claro, das práticas elaboradas socialmente que atuam sobre o objeto material e lhe conferem uma determinada função, também social.

Nossa investigação trata não desta base concreta – o objeto material – mas sim do “objeto” interpessoal, significando dizer que, do ponto de vista do sujeito, esta relação entre objeto e pessoas é diferente da relação entre pessoas e pessoas, embora façam parte de uma unidade coesa do ponto de vista do meio social que determina a estrutura do desenvolvimento psíquico. Esta diferença entre relações é evidente e inquestionável, já que podemos observar com facilidade que conceitos tais como certo e errado, bom e mal, justo ou injusto etc. são especificamente pertencentes às relações interpessoais e os conceitos tais como mesa, cadeira, relógio etc. são especificamente materiais, contudo, é de fundamental importância para a análise do método que empregamos que as raízes materiais que condicionam o desenvolvimento do sujeito e que indicam o momento de diferenciação possível concernente à relação que estabelecem os objetos entre si mesmos, das relações do sujeito com os objetos e das relações dos sujeitos uns com os outros, possam indicar o caminho adequado para a colocação do problema.

Assim como nas demais relações que acabamos de mencionar, a palavra é a unidade segundo a qual a generalização dos conceitos condicionados pelas relações interpessoais toma forma, possibilitando a direção da atenção para a execução da análise, da abstração e do processamento de síntese que possibilita a combinação das funções intelectuais básicas para que a consciência da realidade seja possível. O método que empregamos, embora elaborado de forma a analisar os conceitos básicos da moralidade nascidos das relações interpessoais, não pode deixar de considerar a palavra como unidade fundamental de investigação.

Além disso, Vigotski (1993b) acreditava que o estudo das mudanças de significado permitiria que fosse possível a análise da estrutura semântica da consciência e isto se aplica evidentemente a uma investigação sobre as relações interpessoais, visto que a unidade fundamental da consciência, qual seja, a palavra, não deixa de ser esta unidade quando estão em jogo os conceitos exclusivamente elaborados nas relações dos sujeitos entre si.



O método que utilizamos na investigação experimental, o qual denominamos de *alternância de variáveis semânticas*, está relacionado com os conceitos específicos elaborados no plano interpessoal, desta forma foi-nos possível observar o desenvolvimento e o funcionamento dos processos psíquicos que constituem os primórdios da moralidade infantil. A característica molecular implícita na análise devido à interdependência das variáveis em jogo, possibilitou a caracterização das crianças em fases e a observação de uma evolução com a idade dos conceitos de “certo” e de “errado”, embora não se possa falar em estágios propriamente ditos, evidenciados diretamente pela investigação experimental em decorrência da impossibilidade de se observar os inícios e os fins dos períodos de evolução em uma mesma situação social de desenvolvimento.

A técnica que utilizamos limita-se a investigar os julgamentos de crianças sobre a atitude de representantes sociais que possuem certo prestígio em relação a função que desempenham. Através do relato de uma história, onde os personagens entram em conflito prevalecendo a opinião daquele que detém o poder, o qual lhe foi conferido pela função que desempenha, formulamos uma série de questões para serem respondidas pelas crianças que diriam qual personagem agiu corretamente e qual agiu incorretamente e os motivos que as conduziram a avaliar de uma ou outra forma a situação.

Se buscássemos estes julgamentos em uma situação real, onde a criança participasse de relações sociais determinadas, presentes os conflitos de valor, seria possível obter respostas diferentes? As crianças, ao julgarem espontaneamente, participando dos conflitos sem que precisassem responder a questões previamente organizadas, expressariam sua avaliação da situação de outra forma? Demonstrariam certa influência emocional correspondente a seus desejos e anseios, o que permitiria uma análise do desenvolvimento infantil mais próxima da realidade?



Evidentemente não podemos responder estas questões sem um estudo sobre o assunto, contudo podemos, e foi o que fizemos, investigar o julgamento da criança, via histórias infantis, sobre representantes sociais que não possuem relação direta com a criança. Mas não podemos desconsiderar o fato de que julgamentos sobre a atuação de outras pessoas são comuns de serem dados pela criança em uma situação cotidiana, sem que esta esteja envolvidas no conflito. A criança julga o comportamento de seus irmãos mais velhos ou mais jovens, de outras crianças, dos personagens das histórias que lhes são contadas ou lidas pela própria criança, dos atores e atrizes das novelas, filmes, desenhos e programas de televisão, e são fortemente influenciados pela forma como agem os outros; não obstante deixam de julgá-los com base naquilo que já aprenderam da educação que receberam dos adultos a sua volta.

Assim, não é incomum que em uma situação de espectador, a criança julgue a conduta das pessoas e que este julgamento reflita o que elas já sabem sobre o que pode ou não ser feito, do que está certo ou errado, do que é bom ou mau, do que se deve ou não dizer, falar, pensar, etc. Claro é que o comportamento da criança nos informa sobre a conduta desta diante das relações cotidianas que envolvem os conceitos de certo e de errado, todavia, o comportamento verbal, através do uso alternativo de variáveis e que se dedica a analisar um grande número de indivíduos com o propósito de se encontrar regularidades gerais, certamente poderia ser considerado como um meio eficaz de coleta de dados.

Entretanto, se ainda considerarmos que uma dada atividade mental deve corresponder a um nível particular de reflexão sobre a realidade, nas questões que exigem esta reflexão e as crianças precisem reestruturá-las para o discurso oral, sabemos que poderá haver distorções devido à mudança da estrutura da atividade, não nos permitindo nunca ter certeza, na análise dos dados, se as respostas estão ou não de acordo com o que realmente a criança pensa. Em outras palavras, o que a criança pensa de determinadas ações que são simplesmente narradas pode não ter uma relação com o que ela pensaria como espectadora de uma situação



real, participando ou não dos conflitos. Por outro lado, uma investigação da situação real vivida pela criança também apresenta limitações, uma vez que o próprio meio onde a criança está inserida pode servir de condicionante de atitudes e comportamentos e não simplesmente uma alternativa que livraria o pesquisador dos inconvenientes do relato verbal. De qualquer forma, o relato discursivo mostra um certo discernimento da realidade e não pode ser desprezado se considerarmos que a função comunicativa da linguagem medeia as relações entre os indivíduos. Além disso, esse experimento não pode ter a facilidade daqueles elaborados para a análise do desenvolvimento prático da criança, nos quais estas podem manusear materiais concretos e o experimentador desenvolver estímulos para observar a reação da criança. É impossível investigarmos as noções de moralidade sem estarem presentes duas ou mais pessoas em uma relação determinada. As histórias infantis, ao que nos parece, constituem um material necessário quando se trata da análise de relatos de um grande número de sujeitos.

Uma outra questão a ser considerada se refere à maneira como procedemos na investigação experimental em relação às perguntas elaboradas, as quais podem orientar as crianças a darem um exemplo de preceito aprendido no meio em que vivem, ficando difícil, desta forma, separar o que é característico das particularidades individuais, daquilo que seria comum a todas as crianças. Existe uma pluralidade de formas de punir, tolerar e de instituir normas de conduta que depende da concepção dos preceitos e das atitudes práticas dos representantes sociais, se bem que todas estas formas fazem parte da característica de dada sociedade que as organizou no processo de desenvolvimento histórico. No entanto, os dados que obtivemos permitem que agrupemos as crianças segundo fases de desenvolvimento e não de acordo com os aspectos da educação individual, ou seja, da educação particularizada que cada criança recebe por parte de seus pais e professores e que diferem de criança para criança, embora esta possa ser percebida no curso dos relatos, mas como o nosso objetivo tem sido



buscar nas relações interpessoais a estrutura responsável pelo desenvolvimento das noções de “certo” e de “errado”, rechaçamos o que estava caracterizando a educação individual – devido também a limitação da técnica – e centramos a atenção no que tinha de constante em todas as respostas, ou seja, naquilo que caracteriza uma evolução da consciência com a idade.

Poderíamos, é verdade, categorizar em grupos comuns as várias formas de conceber e praticar a moral, tais como aquelas apresentadas pelas crianças sobre a forma de punição que julgavam correta. Uma criança nos respondeu que deveria haver a punição de um dos personagens, não porque ele fez alguma coisa errada, mas porque o irmão dele fez, este é um exemplo de respostas que obtivemos e que poderiam indicar diferenças na forma de conceber os preceitos que devem ser aceitos e as punições que devem ser impostas ao indivíduo e que são devidas as diferenças educacionais, mas a técnica que utilizamos não nos permite resgatar estas diferenças e não estamos, agora, interessados nestas particularidades.

É preciso comentar, no entanto, que esta nossa afirmação de que muitas das respostas que obtivemos das crianças referem-se a diferenças educacionais pode ser devidamente questionada. Piaget (1977) estudou as questões sobre a mentira, as regras, a justiça e algumas outras especificidades que constituem a moralidade, e observou regularidades que indicam uma evolução da consciência com a idade. Poderia ser que o que consideramos como diferenças educacionais podem ser reflexos do desenvolvimento infantil, uma vez que Piaget prestou atenção às formas diferenciadas de educação recebidas pelas crianças e as considerou como premissas de seu desenvolvimento. A própria classificação da autonomia e da heteronomia subentende que uma educação repressiva, com alto grau de coação por parte do adulto sobre a criança, conduzi-la-ia ao desenvolvimento da moral da heteronomia, em contrapartida, uma educação voltada para a cooperação, conduziria a criança para a moral da autonomia. De qualquer forma, o que pretendemos é resgatar o mediador concreto responsável pelo desenvolvimento ontogenético da moralidade e só podemos encontrá-lo no

meio social. É nas inter-relações pessoais que as questões sobre certo e errado passam a ter significado, por estarem diretamente relacionadas com a atividade desenvolvida pelos membros do grupo que intentam um objetivo comum, sendo a interação entre coação e cooperação, implícita nos relacionamentos, a relação necessária que conduz ao verdadeiro desenvolvimento da moralidade da autonomia. É claro que os conceitos a serem elaborados nas relações interpessoais não se limitam a questões sobre o que é certo e o que é errado, existe uma pluralidade de conceitos que surgem fundamentados em julgamentos de valor e que a criança dá significado no curso de seu desenvolvimento. Nosso objetivo, no entanto, é mostrar a relação existente entre a elaboração dos conceitos cotidianos sobre os conceitos de “certo” e de “errado” e o representante social que para a criança é uma autoridade em decorrência da função social que desempenha.

Quanto aos fatores positivos que corroboram para a eficácia da técnica que utilizamos, podemos dizer o seguinte: utilizamos o mesmo contexto de uma história, alterando os personagens. A primeira a ser narrada nos evidenciou uma evolução com a idade demonstrada pelos números estatísticos. Os demais contextos com outros personagens só são passíveis de análise quando comparados quantitativamente com a história principal e assumem papel significativo nesta comparação. Esta alternância de variáveis no contexto de uma única história permitiu que se diminuíssem algumas distorções que poderiam incorrer no relato verbal das crianças, como já dissemos, pela falta de “sincronia” entre aquilo que pensa a criança em uma situação real e o que ela organiza pela reflexão sobre esta realidade.

Por último, nossos meios de estudar objetivamente as formas elementares de estados subjetivos, tais como os julgamentos de valor, encontram limitações, já comentamos algumas delas, mas a técnica que utilizamos mostra que estas limitações não se sobrepõem ao estudo das atividades psíquicas mais complexas nas quais a experiência social é um fator observável. Desta forma acreditamos que os dados que obtivemos não são somente passíveis de análise

como também evidenciam a evolução do desenvolvimento da criança segundo a situação social de desenvolvimento a que pertence.

O experimento foi desenvolvido com base em uma história modelo (contexto), que denominaremos de história principal com dois personagens que interagem segundo uma situação cotidiana de conflito.

Entrevistamos 297 crianças de cinco escolas da cidade de Guarapuava, Estado do Paraná, sendo que quatro delas da rede pública (incluindo Pré-Escola), e uma de Educação Infantil da rede particular. Dessas 297 crianças, 183 foram entrevistadas a respeito da história principal, aquela que nos permitiu observar uma evolução das respostas com a idade. O restante das crianças foram entrevistadas a partir de outras histórias que especificaremos mais adiante. A população entrevistada a propósito da história principal, ou seja, 183 indivíduos, foi estimada a partir da pesquisa piloto que realizamos, sendo que de 22 crianças, 17 pudemos categorizar como pertencentes a uma primeira fase, 2 crianças apresentaram respostas que indicaram pertencerem a um período intermediário e 3 crianças indicando respostas que evidenciaram pertencerem a uma segunda fase. As idades das crianças entrevistadas na pesquisa piloto variava de 6 a 9 anos.

Para chegarmos ao número 180 (183) de crianças entrevistadas, consideramos a amplitude das idades que investigamos, 5-10 anos, em contrapartida com aquela da pesquisa piloto e a existência de no mínimo 15¹ crianças pertencentes a fase intermediária para que pudéssemos fazer a análise qualitativa dos dados. Assim sendo, em uma relação de 2 em 22 – dados obtidos da pesquisa piloto –, obtivemos o número de 165 sujeitos, o que justifica a entrevista realizada com aproximadamente 180 crianças para a verificação qualitativa da

¹ Este número pretende eliminar a possibilidade de erros de julgamento por parte da criança devido a uma compreensão deficitária da história.



análise de dados² com um conjunto sem repetição de sujeitos.

A pesquisa foi realizada na quinzena final do mês de outubro, no mês de novembro e na primeira quinzena de dezembro, portanto no término do ano letivo. Entrevistamos todas as séries do Ensino Fundamental e a Pré-Escola da Educação Infantil, contando com a participação de aproximadamente doze crianças por turma. Em média, entrevistamos dezesseis crianças por dia, sendo oito no período da manhã e oito no período da tarde. As entrevistas individuais requereram o tempo de aproximadamente 15 minutos.

Procuramos escolher as escolas de forma a encontrar crianças as mais heterogêneas possível quanto às diferenças sócio-culturais, portanto distribuímos a localização das escolas por área, sendo que três delas – incluindo a da rede particular de ensino – localizam-se na região central da cidade e as demais em regiões mais afastadas do centro. Mesmo com esta escolha, coletamos dados de um grupo sócio-cultural muito homogêneo

As sessões de entrevistas começavam sempre com uma explicação às crianças sobre nossas intenções. Dizíamos que estávamos precisando saber se a nossa história era uma história boa ou não, se as crianças iriam gostar de escutá-la e se iriam compreendê-la; então, perguntávamos se concordavam em escutar a história e responder algumas questões para nos ajudar. Após ouvirem a gravação, perguntávamos se haviam gostado e compreendido; em caso afirmativo (somente duas crianças disseram não compreender), pedíamos para a criança que reproduzisse a história e quando esta indicava apenas alguns aspectos do contexto, perguntávamos o que havia acontecido em uma ou outra passagem.

Através de uma entrevista com questões semi-abertas, procuramos obter das crianças

² O número de sujeitos entrevistados sobre a história principal também foi estimado (mas sem precisão estatística), em relação ao número de sujeitos que compuseram a análise desenvolvida por Vigotski (1993b) sobre a investigação experimental do desenvolvimento dos conceitos (Obras escogidas II). Esta investigação contou com a participação de 300 sujeitos entrevistados, sendo seu propósito principal a análise qualitativa dos dados.



a existência de uma relação entre o conceito de “autoridade” representado por um dos personagens e os julgamentos das crianças sobre as questões de “certo” e de “errado”. Procurávamos fazer com que as crianças entrassem em contradição em relação às afirmações que haviam feito e então fazíamos perguntas com o intuito de saber como resolveriam a questão. As respostas eram anotadas em rascunho e transcritas posteriormente em fichas contendo o nome, série e idade.

Deixamos a critério da professora a escolha dos alunos, sendo que ela poderia escolhê-los por ordem de chamada ou aqueles que de seu ponto de vista fossem os mais dedicados aos estudos etc.

Eram-nos fornecidas salas onde podíamos ficar a vontade com as crianças e elas demonstravam pronta disposição para escutar a história e responder as questões. Procurávamos tornar a entrevista o mais atraente possível e isto não era difícil, pois as crianças geralmente gostam de escutar histórias e a mágica do imprevisto e do desconhecido, além da possibilidade de romper com a rotina da sala de aula para uma aventura “lá fora”, eram pontos positivos para que as crianças se empenhassem nas atividades que propomos e respondessem da melhor forma possível as questões que elaboramos.

De qualquer forma, para que nosso experimento fosse bem sucedido, era necessário que as crianças justificassem suas respostas e que nos fosse possível, a partir das peculiaridades individuais destas, elaborar questões, especiais para conduzir o interrogatório, isto porque ao serem respondidas as questões, precisávamos nos certificar de que a criança realmente ao afirmar ou negar dada proposição estava certamente afirmando ou negando algo que poderia ser apenas suposto pelo experimentador. Somente o interrogatório clínico nos permitiu ter certeza de que as respostas dadas estavam relacionadas com as questões que formulamos.



A história que utilizamos é nossa adaptação da conhecida história *O Lobo e o Cordeiro* de Esopo. No original, a história possui três passagens de conflito entre os personagens. Reduzimos, no entanto, para apenas uma passagem com o intuito de facilitar a compreensão das crianças.

Drako e o Delegado na Beira do Rio

O Drako e o Delegado eram animais que moravam na mesma cidade.

O Delegado era o animal encarregado de prender animais que faziam coisas erradas, ele era o responsável pelo local. Drako tinha a função de pegar água no rio e levá-la para os moradores da cidade, todos os dias.

Certa vez, o Delegado estava tomando água no rio, pois estava muito quente e ele precisava se refrescar... Drako chegou para pegar a água e aproveitou para tomar um pouquinho também... o Delegado o olhou e disse:

– Eu fiquei sabendo que seu irmão falou mal de mim.

Drako respondeu:

– Mas eu não tenho irmão.

Era verdade aquilo que Drako dissera, mas o Delegado mesmo assim continuou:

– Não quero saber, vou te prender assim mesmo. E levou Drako para a prisão.

É minha gente, contra a força não há o que dizer.

Com base nesta história, colocamos as seguintes questões: Se o Delegado prendeu Drako, então Drako fez alguma coisa errada? Quem fez coisas certas e quem fez coisas erradas e por quê? As respostas que obtivemos conduziu-nos à formulação das demais questões. Era, no entanto, importante, independente da maioria das respostas, que investigássemos se a criança achava certo ou errado tomar a água do rio e que justificasse sua opinião. Assim, poderíamos perceber se a criança iria, depois de ter considerado errado a atitude do Delegado em prender Drako, mudar de idéia se considerasse errado tomar água do rio, além disto, se a criança houvesse considerado a atitude do Delegado correta, e não soubesse dizer por quê, poderíamos observar se usaria este fato para justificar o acerto do Delegado. De maneira geral, procuramos formular perguntas que levassem a criança a uma contradição.

Obtivemos os seguintes resultados: as crianças mais novas consideram a ação do Delegado como correta e usaram inúmeras explicações para justificar suas respostas. Para algumas, as ações de Drako são as consideradas erradas, para outras, no entanto, são inventadas razões que não existem na história, às vezes porque não consideram como erradas as atitudes de

Drako, outras porque, mesmo afirmando que Drako fez algo errado, não relacionam este erro com o merecimento da prisão. Algumas crianças também consideraram erradas ou certas as atitudes de ambos os personagens concomitantemente, mas conseguimos fazer com que explicassem por que pensavam assim.

2.2. Entrevistas complementares

Apresentamos às crianças um novo conjunto de histórias a propósito da pesquisa experimental. Relevante se faz comentar que, apesar deste segundo conjunto de histórias não estar diretamente relacionado com a análise das respostas da história principal, a importância das histórias é significativa pois consubstanciadas na própria técnica de alterar variáveis para resgatar da criança diferenças em seus julgamentos, momento este importante para as conclusões da pesquisa em geral, e da conclusão possível via história principal, em especial.

Entrevistamos crianças, neste segundo momento da pesquisa, com base em dois modelos de histórias. O primeiro caracteriza-se por conter o mesmo contexto da história principal, apresentando, no entanto, personagens diversos quanto as representações sociais. Por fim, mudamos o contexto e os personagens (embora sejam os mesmos no sentido da autoridade que representam).

Utilizamos um número reduzido de sujeitos nesta parte da pesquisa se comparada com a história principal, pois não pretendemos investigar fases de desenvolvimento e sim averiguar as tendências das respostas das crianças e compará-las com as anteriores.

A escolha de 60 sujeitos para histórias seguintes (54 sujeitos para a primeira história e 60 para a segunda), visa sobretudo, a análise qualitativa dos dados para que possam ser observadas as particularidades nas respostas de sujeitos distintos, isto porque em decorrência do método que utilizamos sobre a alternância de variáveis, pretendemos mostrar que os conceitos de “certo” e de “errado” são elaborados subordinados à figura representativa de

agente social determinado, portanto, devem haver justificativas das crianças sobre um ou outro julgamento dado por elas, ou seja, se esse ou aquele personagem das histórias selecionadas para a entrevista estão ou não certos e por quê.

É preciso esclarecer, por outro lado, que poderiam ser escolhidas para a confecção das histórias outros personagens ou mesmo as perguntas poderiam ter sido elaboradas pretendendo obter os julgamentos sobre certo e errado com base nos personagens coadjuvantes e não em relação aos protagonistas escolhidos, entretanto, delimitamos a análise partindo da história principal e da utilização de personagens que se contrapõem e são neutros em relação a aquela, do nosso ponto de vista, não nos preocupando em averiguar antecipadamente o valor que as crianças poderiam atribuir aos personagens. Desta forma obtivemos dados que são passíveis de análise comparativa a partir das respostas obtidas das histórias entre si que evidenciaram uma dependência de julgamento da criança em relação ao personagem escolhido, o que conferiu a possibilidade de aceitar a hipótese prévia sobre os conceitos de “certo” e de “errado” de serem elaborados com base em dada autoridade de representação social.

Quanto à história seguinte, que trata da análise de dados quando a variável “contexto” é alterada em relação àquele existente na história principal, não utilizamos um grande número de sujeitos, sendo que um pequeno conjunto foi suficiente para a comparação qualitativa em relação à história principal, levando-se em consideração, que as crianças entrevistadas são as mesmas que classificamos como pertencentes à segunda fase de elaboração dos conceitos de certo e de errado.

O nosso propósito inicial foi satisfeito com este conjunto de histórias, a principal e as complementares; foi possível perceber a linha de desenvolvimento dos conceitos de “certo” e de “errado”. Outros personagens poderiam ser averiguados e outras mudanças de contexto poderiam ter sido construídas; no entanto, em linhas gerais, a técnica que apresentamos foi



suficiente para demonstrar o processo de formação dos conceitos de “certo” e de “errado”. Pesquisas adicionais poderão mostrar novas evidências. Pretendemos investigá-las futuramente.

*

Restam algumas considerações pertinentes ao emprego da técnica. A construção da história apresentada às crianças exige a utilização de algoritmos para que seja possível o julgamento. A criança precisa analisar se é certo ou errado tomar água no rio, se é correto ou não levar água para os moradores da cidade e também se a atitude de um suposto irmão de um dos personagens é ou não adequada, para então concluir seu julgamento. Como as crianças de 5-6 anos, segundo Piaget (1977), não operam ainda com conceitos genéricos mas com operações concretas e juízos únicos, é impossível para elas conclusões a partir de silogismos.

Piaget (1977, 1993)³, baseando-se no estudo de Stern sobre a insensibilidade às contradições por parte da criança desta idade, cujo pensamento transita entre julgamentos que oscilam do particular ao particular (transdução), considerou esta característica do pensamento como fazendo parte do egocentrismo infantil. Além disto, Piaget afirmou (1993) que a necessidade da criança em justificar a qualquer preço a ligação entre dois fenômenos da natureza ou de duas preposições de uma conversa é uma característica do egocentrismo, porque a criança acredita haver ligação entre fatos onde nós adultos veríamos somente como um encontro determinado ao acaso.

Vigotski⁴ (1993b) também comentou sobre o egocentrismo infantil quando estuda a formação dos conceitos cotidianos. Para a segunda fase de desenvolvimento dos conceitos,

³ Em *O Julgamento Moral na Criança* (1977) e *A Linguagem e o Pensamento da criança* (1993), Piaget estuda o egocentrismo infantil, o qual implica as noções de centração e descentração, isto é, a capacidade da criança considerar a realidade externa de um ponto de vista diferente do seu, bem como a possibilidade de considerar os objetos como diferentes de si mesma.

⁴ No capítulo II – El problema del lenguaje y el pensamiento del niño em la teoria de Piaget, Obras escogidas II – Vigotski (1993a) apresentou severa crítica sobre o egocentrismo na concepção de Piaget.

caracterizada pela formação de complexos – reunião de figuras homogêneas em um mesmo grupo – o que confere o aparecimento das relações objetivas. Constatou:

Se o característico da primeira fase do desenvolvimento do pensamento, como dissemos, é a formação das imagens sincréticas, equivalentes infantis de nossos conceitos, o característico da segunda fase é a formação de complexos de igual valor funcional. Este novo passo no caminho do domínio dos conceitos é um novo degrau no desenvolvimento do pensamento da criança, uma ascensão notável sobre a anterior. Isto constitui um incontestável e grande progresso na vida da criança. A transição ao novo tipo de pensamento consiste em que, em lugar da ‘coerência incoerente’ característica da imagem sincrética, a criança começa a reunir figuras homogêneas em um mesmo grupo, [...] Quando a criança chega nesta forma de pensamento supera parcialmente seu egocentrismo e deixa de confundir as ligações entre suas próprias impressões com as relações entre as coisas, isso supõe um passo decisivo no caminho da renúncia ao sincretismo e da obtenção do pensamento objetivo. (p. 138)

Lúria (1994), em seus estudos sobre a dedução a partir de enunciados e da análise dos processos de solução de tarefas, com base nas experiências que realizou com adultos analfabetos de regiões que vivenciaram reestruturação radical de seu sistema sócio-econômico e de sua cultura, afirmou que quando o problema apresentado permite uma dada contradição em relação à experiência prática real vivida pelos sujeitos, a solução ultrapassa a capacidade de darem uma conclusão lógica.

De nossa parte, estamos considerando que o juízo é consequência de uma experiência prática pessoal determinada pela estrutura material de relações interpessoais, isto porque as crianças estão submetidas a relações sociais e convivem com os julgamentos de valor implícitos na educação recebida em decorrência dos preceitos que são ensinados e dos exemplos de formas de agir e julgar que as pessoas que convivem com a criança costumam transmitir a ela nas relações interpessoais, isto significando dizer que consideramos o meio social como a estrutura que determina a lógica dos julgamentos sobre o “certo” e o “errado”.

Desta consideração e em decorrência da técnica que utilizamos, que procurou condicionar os julgamentos das crianças com base naqueles julgamentos dados pela figura representativa de autoridade, foi-nos possível observar que as conclusões das crianças não se

devem aqui a uma incapacidade de concluir logicamente a partir de dadas premissas, se bem que em alguns relatos poderiam ser levados a uma análise neste sentido, mas sim a um certo condicionamento das conclusões com base na opinião do personagem que a criança considera como uma autoridade em potencial. Quando apresentarmos as respostas das crianças em relação às histórias com os demais personagens, será possível a comparação de dados entre histórias, já que o comportamento das crianças muda e elas parecem responder as mesmas questões de forma muito próxima daquelas que poderiam ser dadas pelo adulto.

É claro que a criança, longe da influência de uma figura representativa de autoridade, está livre para julgar espontaneamente, mas porque as crianças pequenas julgam influenciadas pelas opiniões de pessoas que consideram como sendo uma autoridade, mesmo que esta cometa “injustiças”, sendo que sem esta influência (como procuramos demonstrar na história com personagens neutros) seus julgamentos se baseiam no conteúdo das ações, mesmo que estejam impossibilitadas de concluir através da lógica do pensamento? Esta é uma das questões que procuraremos trabalhar na sequência deste trabalho.

Assim, baseando-nos nos dados estatísticos, para o primeiro grupo de respostas, encontramos duas fases bem características, e uma fase intermediária que, se bem que encontramos um número reduzido de crianças, a análise qualitativa possibilitou a caracterização das crianças em um período intermediário.

2.3. Análise dos dados

2.3.1. Primeira fase: atribuição de poder à autoridade

De maneira geral, esta primeira fase representada pelas crianças de 5-6 anos é caracterizada pelo julgamento dependente da figura de autoridade. A seguir estão os números estatísticos e alguns relatos das crianças.



Tabela 1⁵ - Distribuição estatística por idade

IDADES (em anos)	1a. Fase	Fase Intermediária	2a. fase
5 a 6	55,50%	17,80%	26,70%
7 a 8	29,10%	9,10%	61,80%
9 a 10	23,70%	0	73,30%
IDADES (em anos)	1a. Fase	Fase Intermediária	2a. Fase
5 a 6	50	16	24
7 a 8	16	5	34
9 a 10	9	0	29
Total	75	21	87

Wil⁶ – 5 anos e 10 meses
(reproduziu a história corretamente)

E⁷: O Delegado prendeu Drako, Drako fez alguma coisa errada? C: Fez.
E: O quê? C: Não sei. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por
quê? C: Senão a gente não vai viver sem ela. E: Como assim? C: Se
ele (Drako) tomar nós ficaremos sem. E: Quem fez coisas certas, Drako
ou Delegado? C: O Delegado. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou
Delegado? C: Drako. E: O que Drako fez de errado? C: Tomou água
do rio. E: Drako não podia tomar água do rio? C: Não. E: Por quê?
C: Eu já disse, como a gente vai tomar daí? E: O Delegado deveria ter
prendido Drako? C: Deveria.

⁵ A primeira parte da tabela apresenta os números estatísticos representados pelo conjunto das crianças distribuídos em três amplitudes de idades: 5/6, 7/8, 9/10, sendo os intervalos abertos. A segunda parte retrata somente a unidade numérica referente ao contingente de entrevistados.

⁶ As três letras representam as iniciais dos nomes dos entrevistados. Além disso, indicamos em cada um dos relatos, além das idades das crianças, a forma de sua compreensão, “com ou sem nossa ajuda”. Isto deve ser considerado da seguinte forma: Para as crianças que reproduziram a história, após serem por nós indagadas, apresentando todas as passagens do contexto e indicando qual personagem foi preso e qual era a função de cada um deles, indicamos como: *reproduziu a história corretamente*. Para as crianças que não reproduziram a história, elaboramos questões de forma que respondessem qual personagem havia sido preso e qual era a função de cada um deles, indicando nos início dos relatos: *Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda*.

⁷ As letras iniciais significam: E para experimentador, C para criança entrevistada e A para adolescente entrevistado, sendo que somente para explanação didática – não adotamos classificação técnica – consideramos “adolescentes” como sujeitos entre treze ou quatorze anos até aproximadamente vinte e um anos. Vigotski (1996, p.261) faz uma classificação sistemática quando estuda a situação social de desenvolvimento, usando o termo puberdade para referir-se aos sujeitos com idades entre quatorze e dezoito anos.

Lar – 5 anos e 5 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu Drako, Drako fez alguma coisa errada? C: Fez.
E: O quê? C: Ele disse que não tinha irmão. E: Quem fez coisas certas,
Drako ou Delegado? C: Delegado. E: O quê? C: Ele fez ... que ...
prendeu o bicho. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê?
C: Porque não pode. E: Quem disse que não pode? C: O Delegado.

Ket – 5 anos e 8 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado Prendeu Drako, Drako fez alguma coisa errada? C: Fez.
E: O quê? C: Foi tomar água do rio. E: É errado tomar água do rio?
C: É. E: Por quê? C: Porque tem que tomar água em casa. E: Quem
fez coisas certas, Drako ou Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez
certo? C: Prendeu ele (Drako) E: Quem fez coisas erradas, Drako ou
Delegado? C: Drako. E: O que ele fez de errado? C: Ele foi tomar
água no rio. E: Por que é errado tomar água do rio? C: Porque ele
(Delegado) prendeu ele (Drako).

Ama – 5 anos e 10 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu Drako, Drako fez alguma coisa errada? C: Ele
estava bebendo água que nasciam bebês. E: É errado beber água do rio?
C: Não. E: Então por que Drako foi preso? C: Porque ele estava
bebendo água que nasciam os bebês. E: Quem fez coisas certas, Drako ou
Delegado? C: Delegado. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou
Delegado? C: Drako. E: O quê ele fez de errado? C: Estava tomando
água que nasciam os bebês.

Luc – 5 anos e 11 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu Drako, Drako fez alguma coisa errada? C: Fez.
E: O quê? C: Bebeu no rio. E: Quem fez coisas certas, Drako ou
Delegado? C: Drako. E: O que Drako fez certo? C: Pegou água no rio
para levar ... E: Quem fez coisas erradas, Drako ou Delegado? C:
Drako. E: O quê? C: Tomou água do rio. E: É errado tomar água do
rio? C: É. E: Por quê? C: Por que o Drako tem que pegar água e ele



faz tudo que ele quer. E: O Delegado deveria ter prendido Drako? C: Deveria.

Ang – 6 anos

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu Drako, Drako fez ... ? C: Ele estava bebendo água do rio. E: É errado beber água do rio? (não respondeu). E: Diga-me, quem fez coisas certas, Drako ou Delegado? C: O Delegado. E: O quê ele fez certo? C: Ele estava dizendo para o Drako que não era para beber água do rio porque era proibido. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou Delegado? C: Drako. E: O quê? C: Estava tomando água do rio.

Lua – 6 anos e 4 meses

(Não reproduziu a história corretamente, então perguntamos se gostaria de ouvi-la novamente e em seguida com nossa ajuda reproduziu-a)

E: O Delegado prendeu Drako, Drako fez ... ? C: Sim. E: O que ele fez de errado? C: Ele (Delegado) não gostava que ele fizesse coisa errada e ele (Drako) fez. E: Quem fez coisas certas, Drako ou Delegado? C: Delegado. E: O que ele fez certo? C: Ele prendeu ... é, é isso. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou Delegado? C: Drako. E: O que ele fez de errado? C: É ... E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê? C: Porque é contaminada. E: Por que você acha que o Delegado prendeu Drako? C: Porque ele bebeu água do rio.

Rhu – 6 anos e 7 meses

(Reproduziu a história corretamente)

E: O Delegado prendeu Drako, Drako fez ... ? C: Estava bebendo água no rio porque não pode, não era para beber, era proibido. E: Por que era proibido? C: Porque ele foi beber água no rio e foi preso porque não era para beber, porque o Delegado levava para os pobres. E: Quem estava fazendo coisas certas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O quê o Delegado estava fazendo certo? C: Prendia quem bebia aquela água, quem não pedia para ele. Era só para os pobres.

Fer – 6 anos e 10 meses

(Reproduziu a história corretamente)



E: O Delegado prendeu Drako, Drako fez ...? C: Fez. E: O quê? C: Tomou água do rio. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por que é errado? C: Porque o Delegado não deixa. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: Quem fez coisas erradas? C: O Drako.

Ric – 6 anos e 7 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu Drako, Drako fez ... ? C: Fez. E: O quê? C: Ele foi tomar um pouco de água. E: É errado tomar água do rio? C: É ... não sei se é. E: Por que o Delegado prendeu o Drako? C: Porque ele estava tomando água. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O quê? C: Prendeu Drako. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou Delegado? C: Drako. E: O quê? C: O Drako tomou água da fonte. E: Mas as pessoas não precisam tomar água? C: Precisam. E: Então por que é errado tomar a água do rio? C: Porque não é errado, mas da fonte não dá, só da torneira.

Lea – 6 anos e 9 meses

(Reproduziu a história corretamente)

E: O Delegado prendeu Drako, Drako fez ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou Delegado? C: O Delegado. E: O quê? (não respondeu). E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê? C: O rio é para nadar. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou Delegado? C: O Drako. E: O quê? C: Ele tomou água no rio. E: Quem disse que é errado tomar água do rio? C: O Delegado.

Leo – 7 anos e 6 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Por que o Delegado o prendeu então? C: Porque ele estava tomando água. E: É errado tomar água? C: Não. E: Por que o Delegado prendeu então? C: Porque a água era para os bebês que nasciam. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que o Delegado fez certo? C: Porque ele (Drako) estava tomando água dos bebês que nasciam. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou Delegado? C: Drako. E: O quê? C: Ele (Drako) estava tomando água dos bebês que nasciam.



Dou – 7 anos e 8 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Fez. E: O quê ele fez errado? C: Ele ia dar água para os outros animais. E: Quem fez coisas certas, Drako ou Delegado? C: O Delegado. E: O quê? C: Prendeu ele (Drako) na cadeia. E: É errado levar água para os outros animais? C: É. E: Por quê? C: Porque os outros animais é que tem que buscar a água para eles mesmos. E: Mas então Drako fez uma boa ação, talvez os outros animais não pudessem buscar a água, não é mesmo? C: ... mas os outros animais tem que aprender a buscar sua própria água. E: É errado tomar água do rio? C: Não. E: O Delegado deveria ter prendido Drako? C: Sim.

Gio – 7 anos e 6 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez certo? C: Prendeu o Drako. E: Mas você disse que o Drako não tinha feito nada de errado, não disse? C: É ... eu me enganei. E: Por que o Delegado prendeu Drako? C: Ele (Drako) estava mentindo. E: O que ele estava mentindo? C: Que ele não tinha irmão. E: Mas ele disse que não tinha irmão não disse? C: Disse. E: E então, quem estava certo, Drako ou Delegado? C: Delegado. E: O quê Drako fez de errado? C: Mentiu. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê? C: Tem sujeira no rio. E: O Delegado deveria ter prendido Drako? C: (sinal afirmativo com a cabeça). E: Mas deveria ter prendido porque mentiu ou porque tomou água do rio? C: Acho que porque tomou água do rio.

Lou – 7 anos e 3 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado Prendeu ... ? C: Fez. E: O quê? C: Pegou (água) e o irmão dele falou mal do Delegado. E: Mas Drako disse que não tinha irmão, não disse? C: Disse. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Delegado. E: O que ele fez certo? C: Pegou água do rio. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou Delegado? C: Drako. E: O que ele fez errado? C: O Delegado levou Drako para a prisão. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê? C: Pega ferida às vezes. E: O Delegado deveria prender Drako? C: Não. E: Mas o que o Drako



fez de errado, então? C: Nada. E: O que o Delegado fez certo? C: Prendeu o Drako. E: Mas se o Drako não fez nada, então, por que o Delegado estava certo em prendê-lo? C: Mas daí o irmão dele falou mal dele.

Rod – 8 anos e 6 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou Delegado? C: Delegado. E: O quê? C: Prendeu o homem. E: Quem fez coisas erradas? C: O Delegado. E: O quê? C: Prendeu o homem. E: Afinal, o Delegado estava certo em prender Drako ou estava errado? C: Certo. E: Por quê? C: Porque ele prendeu o homem. E: O que o homem fez de errado? C: O Delegado prendeu ele. E: Mas o que será que ele fez de errado? C: Não sei, o Delegado prendeu ele. E: O Drako estava errado? C: Estava. E: Por quê? C: Foi buscar água no rio. E: É errado buscar água no rio? C: É. E: Por quê? C: Porque ele (o Delegado) prendeu ele (Drako).

Estes exemplos mostram que não conseguimos criar uma situação de contradição que obtivemos com crianças da fase intermediária e nas histórias que apresentaremos mais adiante. Qualquer tentativa de criar uma situação de conflito para ser resolvido pela criança tornou-se infrutífera.

Assim aconteceu com Leo, Ama e Dou. Os dois primeiros, mesmo afirmando ser errado tomar água do rio, justificaram que o Delegado estava certo porque era a água “dos bebês que nasciam”. Preferiram razões fantasiosas que simplesmente afirmar que a água estava suja, era contaminada ou simplesmente porque era proibido pelo Delegado como o fizeram as demais crianças. Dou, por outro lado, justifica o erro do ponto de vista de que são os outros animais que deveriam buscar a água: “Mas os outros animais é que tem que aprender a buscar a sua própria água”. Ric, vacilou entre estar certo ou não tomar água do rio, justificando que a água da fonte não dava para ser tomada: “Porque não é errado, mas da fonte não dá, só da torneira.”.

Um exemplo característico que revela não haver generalização do erro de Drako é Luc. Drako não está errado totalmente, ele está certo porque “pegou água” e errado porque “tomou água”, não era esta a função de Drako. É por esta razão que Luc mostra compreender que afinal de contas, buscar água no rio para levá-la aos outros moradores não é uma coisa que deva ser punida, entretanto tomá-la é uma infração porque o Delegado o prendeu. Apesar da diferenciação que podemos observar entre função e atitude pessoal, acredita, Luc, que esta ação individual, que em nada se relaciona à função a ser exercida, é que deve ser punida, dada a afirmação de que Drako “Faz tudo que ele quer”. Luc percebe a importância da função desempenhada por Drako, mas julga ser ela menos importante que a função do Delegado que, sendo uma autoridade, deve submeter Drako a seu julgamento.

O exemplo mais característico de obediência à autoridade foi dado por Rod. Não existe uma justificativa que dá mais ênfase ao personagem de autoridade que atribuir o erro ao simples fato de Drako ser preso. Sua justificativa não se diferencia das demais, apenas não acha necessidade de encontrar uma razão para a prisão de Drako, é óbvio que fez coisa errada porque o Delegado o prendeu.

Em relação à justificativa de que Drako deveria ser preso em decorrência do que o irmão havia feito, tanto Gio quanto Lou afirmam que Drako havia mentido sobre seu irmão e que, apesar de afirmar que havia “sujeira no rio” ou em Lou “Pega ferida às vezes” a prisão deveria ser feita pelo fato de Drako ter mentido, apesar da justificativa deste e do protagonista da história.

Vemos nesses exemplos uma forte influência da experiência da criança em relação à educação que recebe de seus familiares, como o caso característico apresentado por Dou, na afirmação de que os outros animais devem “aprender a buscar sua própria água”. Mas o que caracteriza esta fase não são as diferenças sobre os formas das punições recebidas ou das sanções impostas em decorrência dos exemplos e da educação transmitida por seus familiares

e sim o que todas elas têm em comum. A justificativa sobre o acerto do Delegado em prender Drako evidencia uma forte característica do julgamento das crianças dependerem mais da figura representativa da autoridade do que do julgamento da própria ação dos personagens que, regulando as regras de conduta, poderia ser percebida do ponto de vista da criança como uma questão de injustiça cometida pela autoridade do Delegado, como veremos nos relatos das crianças interrogadas sobre a história com outros personagens que mostraremos mais adiante.

Aqui somente apresentamos que, a estrutura das inter-relações pessoais da qual a criança fazia parte ainda antes da convivência na pré-escola e no ensino fundamental, a qual é muito limitada, as relações da criança com os adultos a sua volta no convívio familiar que determinam a sua situação social de desenvolvimento não permitem que ela refletia a situação de um outro ponto de vista que passa a ser possível pelas novas relações sociais que começaram a serem vivenciadas pelas crianças. A professora e os colegas apresentam novas regras de conduta que permitem que a criança compare com aquelas do meio social mais restrito.

Esta primeira fase nos forneceu, também, evidência clara da formação social dos processos psicológicos. É fato de que o desenvolvimento da moralidade só possa estar relacionado com característica social do ser humano e podemos observar nos relatos, que a elaboração dos conceitos de “certo” e “errado” acontecem independentemente das formas diferenciadas de educação que cada criança ou grupo de crianças recebe de seus pais. Devemos considerar, então, que apesar de uma quantidade considerável de maneiras diferentes dos pais educarem as crianças, que certamente influem nas respostas que obtivemos, as crianças apresentam em comum o fato de concluírem pelo acerto do Delegado, mostrando que o desenvolvimento dos conceitos de “certo” e “errado” estão relacionados com o valor atribuído pela criança à figura do representante social.



A seguir, vemos as respostas dadas pelos casos intermediários, caracterizados pela oscilação da criança entre considerar certa ou errada a atitude do Delegado.

2.3.2. Fase intermediária: Os casos de oscilação

Ren 6 anos e 1 mês

(Reproduziu a história corretamente com nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu Drako, Drako fez alguma coisa errada? C: Não.
 E: Quem fez coisas certas, Drako ou Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: Fez... não fez nada de errado. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O quê? C: Falou uma mentira.
 E: O Delegado deveria ter prendido Drako? C: Não. E: Mas ele não falou uma mentira? (não respondeu) E: Por que o Delegado não deveria ter prendido Drako? C: Porque ele não fez nada de errado. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Então o Delegado deveria ter prendido Drako? C: (sinal afirmativo com a cabeça) E: O que o Drako fez de errado? C: Tomou água do rio. E: O Delegado deveria ter prendido Drako? C: Deveria.

Ket 6 anos e 5 meses

(Reproduziu a história corretamente)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou Delegado? C: Drako. E: O que ele fez de errado? (não respondeu)
 E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por que é errado? C: Porque não pode. E: O Delegado fez coisas certas ou erradas? C: Erradas. E: O Delegado deveria prender Drako? C: Não. E: Mas você disse que é errado tomar água do rio, não disse? C: Disse. E: Quem disse que é errado tomar água do rio? C: Minha mãe. E: O Delegado deveria prender Drako, então? C: Deveria.

Joa 6 anos e 11 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Fez. E: O que Drako fez de errado? C: Ele o (Delegado) ... prendeu ele (Drako). E: Quem fez coisas certas,



Drako ou Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: Ele falou que não tinha irmão mesmo. E: Mas, então, por que o Drako foi preso? C: Porque o Delegado disse que o irmão dele (de Drako) falou mal dele (Delegado). E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez de errado? C: Ele prendeu ... E: O que o Drako fez de errado? C: Nada. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê? C: O Delegado pode mas os outros não. E: E o Drako, pode ou não? C: Não. E: O Delegado deveria ter prendido Drako? C: Não. E: Mas você disse que não podia tomar água do rio? C: É ...disse. E: Então o Delegado deveria ou não prender Drako? C: Deveria.

San 6 anos e 7 meses

(Reproduziu a história corretamente)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Estava tomando água do rio. E: É errado tomar água do rio? C: Não. E: Então por que o Delegado prendeu Drako? C: Não sei. E: Quem fez coisas certas Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez certo? C: Tudo. C: O Delegado prendeu Drako, não prendeu? C: Prendeu. E: É certo prender o Drako? C: Não. E: Por que não? C: Ele (Drako) não fez nada de errado. E: O Delegado deveria ter prendido Drako? C: Não.

Parece-nos evidente que as crianças da primeira fase precisem passar por um período de “transição” para deixar de considerar a autoridade como portadora da conduta certa “acima de qualquer suspeita”, e comessem a analisar os fatos em si mesmos.

Como já comentamos, o universo escolar possibilita à criança situar-se em um ponto de vista diferenciado. Agora, ela é capaz de perceber que existem outras opiniões que diferem daquelas de seus pais, que constituíam até então, a principal estrutura de relação social na qual a criança mantinha contato.

Na estrutura social restrita do âmbito familiar, o desenvolvimento da criança atinge seu auge pela diferenciação das funções sociais e atribuição de poder de decisão aos personagens que representam estas funções. (comentaremos este fato mais adiante). Quando a criança entra em contato com relações sociais mais amplas, ela começa a perceber o

funcionamento das relações interpessoais de uma outra perspectiva e poderá comparar opiniões, por vezes contraditórias, bem como ampliar seu universo de conhecimentos que capacitará a criança a refletir de forma diferenciada daquela possível nas relações familiares.

A partir destes relatos da fase intermediária, podemos iniciar a análise sobre o conceito de situação social de desenvolvimento. Com uma estrutura social mais ampla, caracterizada por relações interpessoais também mais amplas, surge um período de crise característica. Como vimos no capítulo 1, Vigotski (1996) referiu-se ao problema da periodização das idades no desenvolvimento infantil e descreveu os períodos como determinados pela estrutura social; de acordo com esta estrutura, podemos observar que a criança apresenta um momento de estabilidade seguida de uma crise característica segundo a configuração interna do seu processo de desenvolvimento. “ [...] As condições exteriores, determinam o caráter concreto em que se manifestam e transcorrem os períodos críticos”, em seguida, Vigotski prosseguiu, observando que: “em nosso esquema a sucessão das etapas da idade determina-se pela alternância de períodos estáveis e críticos” (p.263 e 260)

O que nos parece fundamental aqui é o conceito de situação social de desenvolvimento, com ele podemos analisar como se processa o desenvolvimento da criança em relação às noções de “certo” e de “errado”. Como já dissemos, Vigotski (1996) definiu a situação social de desenvolvimento como sendo a relação estabelecida, no início de cada período de idade, entre a criança e o meio no qual ela está inserida. A partir disso, é possível observar o inter-relacionamento entre meio social e o sujeito e, a partir de cada situação social específica, analisar as formações próprias de cada idade e descrever o curso do desenvolvimento da criança.

O método que utilizamos possibilita a observação o processo de elaboração dos conceitos de “certo” e de “errado” em cada situação social de desenvolvimento delimitada pela idade das crianças entrevistadas mas somente às características mais gerais, que são

específicas de cada período desta. Na fase intermediária percebemos que as crianças oscilam entre uma ou outra situação social de desenvolvimento, embora este fato se deva à técnica empregada, uma vez que a análise dos dados versa somente sobre a característica principal que regula cada situação social de desenvolvimento, ou seja, os “pontos de encontro” que ligam o processo de desenvolvimento intrapsíquico à base material de inter-relações pessoais da qual a criança faz parte. Assim, caracteriza-se esta fase pelas oscilações da criança em situar-se ou nas relações restritas do âmbito familiar, ou naquelas determinadas pela ampliação das relações sociais determinadas pelo conjunto das relações vividas na escola. Esta oscilação é devida à escolha da perspectiva adequada, não há ainda generalização que se sobreponha aos conflitos de opiniões vividos e a criança ora permanece com um ponto de vista, ora com outro. Somente na fase seguinte, vemos que as crianças não consideram mais a autoridade como sinônimo de atitude correta; no entanto, para esta fase o julgamento da criança depende do valor momentâneo determinado por uma certa escolha entre situar-se em uma ou em outra perspectiva, dependendo, em parte, do valor dos representantes sociais que desempenham funções específicas e que a criança procura evocar para concluir seus julgamentos.

Ket é um bom exemplo desta fase intermediária. Só quando lembrou que sua mãe havia lhe dito que era errado tomar água no rio é que passou a considerar a atitude do Delegado como correta. Ket, depois que refletiu a situação do ponto de vista das relações sociais mais amplas da qual faz parte, afirmou que Drako não havia feito nada de errado, no entanto, com a lembrança do que havia dito sua mãe, voltou a reflexão segundo a perspectiva primitiva das relações familiares vividas na situação social de desenvolvimento anterior. Em Joa, observamos uma contradição bem definida. Joa afirmou, primeiramente, que era errado tomar água do rio, pois: “O Delegado pode mas os outros não”, apesar disto não encontrou razão para Drako ser preso. Quando, no entanto, lhe dissemos que ele havia afirmado que era

errado tomar água do rio, concluiu pela prisão de Drako. A nossa indução foi suficiente para que abandonasse seu ponto de vista segundo sua nova situação social para a perspectiva caracterizada pela situação social de desenvolvimento anterior.

Assim, esta fase intermediária mostra as peculiaridades das oscilações de perspectivas e da crise da criança frente ao discernimento da autoridade, sendo o referencial adotado pela criança, ou seja, seu posicionamento em uma ou outra situação social de desenvolvimento, a característica essencial deste período.

2.3.3. Segunda fase: Reflexão sobre o conteúdo das ações

Passemos agora para as crianças que consideram errada a atitude do Delegado.

Mar 5 anos e 2 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu Drako, Drako fez alguma coisa errada? C: Não.
 E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: Ele não tinha irmão. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que o Delegado fez de errado? (não respondeu) E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por que é errado? C: Que ... é ... não pode. E: Quem disse que não pode? C: Meu pai. E: O Delegado deveria prender Drako então? C: Não. E: Mas ele não tomou água do rio? C: Tomou. E: O Drako estava errado então? C: Estava. E: O Delegado deveria ter prendido Drako? C: Não, não precisava prender.

Gui 6 anos e 6 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: Ele fez é ... não sei. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: Dele (Delegado) prender ... não sei. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por que é errado? C: Tá suja ou envenenada, pode morrer, daí não pode. E: Então o Delegado deveria ter prendido Drako, ele tomou água



suja, não tomou? C: Não. E: Mas o Drako não tomou água do rio? C: Tomou. E: E então, não deveria ter sido preso? C: Não.

Ane 6 anos e 6 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: Ele não tinha irmão e o irmão dele não falou assim (como o delegado dissera). E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez de errado? C: Pensou que o irmão ... falou que ele (o irmão) estava errado. E: É errado tomar água do rio? C: Não ... é muito suja. E: Mas se é suja ...? C: Não pode tomar. E: Então o Delegado deveria ter prendido Drako? C: Não. E: Mas a água não é suja? C: É ... um pouco suja e um pouco limpa.

Luc 6 anos e 9 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: Ele levava água do rio para os moradores da cidade. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez de errado? C: Mentiu que ele (Drako) tinha irmão mas ele não tinha. E: É errado tomar água do rio? C: Não. E: O Delegado deveria ter prendido Drako? C: Não.

Tha 8 anos e 1 mês.

(Reproduziu a história corretamente).

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: Ele foi buscar água para as pessoas da cidade. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez de errado? C: Prendeu Drako. E: É errado prender o Drako? C: É. E: Por que é errado? C: Só quando rouba.

Den. 8 anos e 8 meses.

(Reproduziu a história corretamente).



E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez de errado? C: Ele (Delegado) estava mentindo que o irmão do Drako falou mal dele e ele (Drako) não tinha irmão.

Jef 8 anos e 7 meses

(Reproduziu a história corretamente).

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: O Drako tinha falado que não tinha irmão. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez de errado? C: Prendeu o Drako, o Delegado fez uma coisa que não podia fazer, prender sem saber o que fazia. O Delegado prendeu porque estava fazendo coisa errada. E: O Delegado deveria prender Drako? C: Não.

Fer 7 anos e 3 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? (não respondeu)
E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez de errado? C: Prendeu Drako. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê? C: Porque ele viu o Delegado tomando também. E: Mas é errado tomar água do rio? C: Não. E: O Delegado deveria ter prendido Drako? C: Não.

Dic 7 anos e 7 meses.

(Reproduziu a história corretamente)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: Levava água para os moradores da cidade. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado, por prender Drako. E: É errado tomar água do rio? C: Não, é a natureza.

Eve 7 anos e 6 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).



E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: Buscou água para os moradores da cidade. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez de errado? C: Prendeu Drako. E: É errado prender Drako? C: É. E: Por quê? C: Porque se prender Drako o Drako não pega mais água. E: O Delegado deveria prender Drako? C: Não.

Jul 7 anos e 10 meses.

(Reproduziu a história corretamente).

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: Ele não mentiu. E: Como você sabe que ele não mentiu? C: Porque ele não tinha irmão, ele contou a verdade. E: Quem fez coisas erradas? C: O Delegado, porque ele maltratava os animais.

San 7 anos e 2 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: O que Drako fez certo? C: Não mentiu. E: O que o Delegado fez errado? C: Desconfiou de Drako. E: É errado tomar água do rio? C: É ... porque é suja. E: Então o Delegado deveria prender Drako? C: Não. E: Mas o Drako não fez coisa errada quando tomou a água suja do rio? C: Não ... aí não, isto não é coisa para ser preso. E: Por que é errado? C: Tá suja ou envenenada, pode morrer, daí não pode. E: Então o Delegado deveria ter prendido Drako, ele tomou água suja, não tomou? C: Não. E: Mas o Drako não tomou água do rio? C: Tomou. E: E Então, não deveria ter sido preso? C: Não, não precisa prender.

Ivi 10 anos e 2 meses

(Reproduziu a história corretamente)

E: O Delegado prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, Drako ou o Delegado? C: Drako. E: O que ele fez certo? C: Ele não pegava animais, só pegava água. E: Quem fez coisas erradas, Drako ou o Delegado? C: O Delegado. E: O que ele fez de errado? C: Prendeu o Drako sem saber de nada. E: É errado tomar água do rio? C: Não.



Vemos nestes exemplos que o significado das respostas das crianças só tem importância quando comparados às respostas das crianças da primeira fase, isto porque a criança não elabora suas reflexões fixando-se na figura de autoridade do Delegado, dando a mesma resposta que daria um adulto ou pelo menos muito parecida com esta. No entanto, esta mudança de comportamento em relação às crianças da primeira fase é só aparente porque ela ainda está limitada pela sua situação social de desenvolvimento. Quando mais adiante mostrarmos a entrevista que realizamos com as mesmas crianças desta segunda fase, mudando certas variáveis, poderá ser observado que, na verdade, as crianças ainda permanecem relacionando os conceitos de “certo” e de “errado” com a figura representativa de autoridade.

Por outro lado, é uma conquista da criança o fato de poder refletir sobre a ação em si dos personagens com base nos fatos do ponto de vista da função social que desempenham e não simplesmente porque estão sujeitos à opinião daquele que, segundo a criança, detém o poder. A ênfase na função exercida por Drako, como justificativa para que este estivesse fazendo coisas corretas, aparece em Tha, Die, Eve, Luc e Ivã. Em Eve quando perguntamos porque é errado prender Drako, responde que “... Porque se prender Drako, Drako não pega mais água” e desta forma não executa mais sua função, justificando o erro do Delegado por impedir que a tarefa de Drako, a sua responsabilidade, fosse realizada, já que não fez nada de errado, logo, não deveria ser preso. Em Luc há a mesma reação quando afirma que o Delegado “mentiu que (Drako) tinha irmão mas ele não tinha” e portanto a atitude do Delegado era errada pois impedia que Drako levasse água para os moradores da cidade.

Em Ivi, vemos uma diferenciação das funções sociais quando afirma que Drako “não pegava animais, só pegava água”, ao mesmo tempo que encara como errada a função do Delegado, quando compara estas as duas funções na justificativa de Drako estar fazendo coisas corretas e o Delegado não, porque “pegava animais” e as razões para isto eram individuais, não constituindo uma função determinada. Se recordarmos as crianças da

primeira fase, não parecerá estranho que estejamos analisando as respostas do ponto de vista das funções sociais desempenhadas pelos personagens, em detrimento de um valor geral que as posturas individuais poderiam vir a evidenciar. As crianças elaboram os conceitos de certo e de errado com base no papel que elas desempenham nas atividades desenvolvidas no grupo do qual fazem parte e segundo a perspectiva possibilitada pela estrutura de relações interpessoais determinada pela sua situação social de desenvolvimento.

Tha evidencia bem qual deve ser a função do Delegado quando afirma ser errado prender Drako porque a função do Delegado é a de prender “só quando rouba (alguém)”. As demais crianças enfatizam o fato de Drako não haver mentido. Se Drako houvesse mentido, seria passível de ser penalizado? Não conseguimos extrair das crianças uma resposta a não ser que fosse construída uma história que houvesse explícita a mentira de Drako, para que as crianças julgassem pela penalização ou não. Aqui, no entanto, como podemos observar nestas respostas da história principal, a criança utiliza em seu julgamento sobre o “certo” e o “errado”, não os fatos em si mesmos, mas as atitudes dos personagens segundo o valor que atribui a eles. Como todas essas crianças estão condicionadas pela mesma diretriz determinada pelo meio social, ou seja, pertencem a um mesmo meio social caracterizado pela presença, de um lado, da família e de outro das relações escolares, não nos seria possível classificá-las estatisticamente no que concerne à sua situação social de desenvolvimento; entretanto, percebemos que a criança menor está ainda refletindo com base na sua antiga situação social de desenvolvimento.

Mostramos a seguir, as respostas das crianças quando trocamos os personagens da história principal por outros que causam outra impressão à criança.

2.3.4. Os relatos a partir das histórias com os demais personagens



Contamos a mesma história anterior para as crianças, considerando o *Lobo* e o *Carneiro* como personagens. A história é a seguinte:

O Lobo e o Carneiro na Beira do Rio

O Lobo e o Carneiro eram animais que moravam na mesma cidade.

O Lobo era o animal encarregado de prender animais que faziam coisas erradas, ele era o responsável pelo local. O Carneiro tinha a função de pegar água no rio e leva-la para os moradores da cidade, todos os dias.

Certa vez, o Lobo estava tomando água no rio, pois estava muito quente e ele precisava se refrescar... O Carneiro chegou para pegar água e aproveitou para tomar um pouquinho também... o Lobo o olhou e disse:

– Eu fiquei sabendo que seu irmão falou mal de mim.

O Carneiro respondeu:

– Mas eu não tenho irmão.

Era verdade aquilo que o Carneiro dissera, mas o Lobo mesmo assim continuou:

– Não quero saber, vou te prender assim mesmo. E levou o Carneiro para a prisão.

É minha gente, contra a força não há o que fazer.

Val 5 anos e 7 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Lobo prendeu o Carneiro, o Carneiro fez alguma coisa errada? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? (Não respondeu) E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez errado? C: Prendeu o Carneiro. E: É errado tomar água no rio? C: É. E: Mas se é errado tomar água do rio, então o Lobo deveria ter prendido o Carneiro, não deveria? C: Não. E: Por que o Lobo prendeu o Carneiro? C: Porque ele tomou água do rio. E: O lobo deveria ter prendido o Carneiro? C: Não.

Ala 5 anos e 8 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Lobo prendeu o Carneiro, o Carneiro fez alguma coisa errada? C: Não. E: O que o Carneiro fez certo? C: Ele disse que não tinha irmão. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez de errado? C: Disse que o irmão do Carneiro falou mal dele (do Lobo). E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Então o Lobo

deveria ter prendido o Carneiro? C: Não. E: Por que você acha que o Lobo prendeu o Carneiro? C: Porque ele é mau.

Luc 5 anos e 9 meses.

(Reproduziu a história corretamente).

E: O Lobo prendeu o Carneiro, o Carneiro fez alguma coisa errada? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que ele fez certo? C: Ele levava água para todos da cidade. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez de errado? C: Ele mentiu. E: Por que o Lobo prendeu o Carneiro? C: Só porque o Carneiro disse a verdade e o Lobo dizia que era mentira e prendeu o Carneiro. E: O Lobo deveria ter prendido o Carneiro? C: Não. E: É errado tomar água do rio? C: Não.

Ana 5 anos e 9 meses

(Reproduziu a história corretamente).

E: O Lobo prendeu o Carneiro, o Carneiro fez alguma coisa errada? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que ele fez certo? C: Ele não tem irmão, ele não podia ser preso. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez errado? C: Prendeu ele (Carneiro). E: Por que o Lobo não podia prender o Carneiro? C: Porque ele não tinha irmão. E: Por que você acha que o Lobo prendeu o Carneiro? C: Não sei, ele (Carneiro) não tinha irmão.

Gre 6 anos e 1 mês

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Lobo prendeu o Carneiro, o Carneiro fez alguma coisa errada? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: Era certo dizer que não tinha irmão porque não tinha irmão mesmo. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez errado? C: Ele fez ... porque ele estava brigando com o Carneiro. E: É errado tomar água do rio? C: Não sei. E: O Lobo deveria ter prendido o Carneiro? C: Não. E: Por que você acha que o Lobo prendeu o Carneiro? C: Ele é maldoso.



Man 6 anos e 4 meses.

(Reproduziu a história corretamente).

E: O Lobo prendeu o carneiro, O Carneiro fez alguma coisa errada? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: Pegou água ... E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez de errado? C: Ele prendeu o Carneiro. E: É errado tomar água do rio? C: não ... É, porque a água está suja. E: Então o Lobo deveria ter prendido o Carneiro, pois o Carneiro tomou água suja? C: Não, porque ele só bebeu um pouquinho.

Eri 6 anos e 4 meses

(Reproduziu a história corretamente).

E: O lobo prendeu o Carneiro, o Carneiro fez alguma coisa errada? C: Não. E: Quem fez coisas certas, O Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: Pegou água no rio para vender, é esperto o Carneiro. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez errado? C: Queria prender o Carneiro por mal. E: É errado tomar água do rio? C: Não, quem está cansado pode tomar. E: O Lobo deveria prender o Carneiro por alguma razão? C: Não.

Gui 6 anos e 5 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Lobo prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: O Lobo disse que o irmão dele (do Carneiro) falou uma mentira. E: O Carneiro tinha irmão? C: Não. E: Então por que o Lobo prendeu o Carneiro? C: O Carneiro disse que não tinha irmão e não tinha.

Jul 6 anos e 7 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Lobo prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez certo? C: Nada. E: Mas você não disse que quem tinha feito coisas certas era o Lobo? C:



Não, eu me enganei. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo?
 C: O Lobo. E: O que o Lobo fez errado? C: Prendeu o Carneiro e falou mal do irmão dele (do Carneiro). E: O Lobo deveria ter prendido o Carneiro? C: Não. E: O que o Carneiro fez certo? C: Não brigou com ninguém e disse a verdade. E: Por que o Lobo prendeu o Carneiro? C: Eles mentiram para o Lobo que o irmão dele (do Carneiro) falou mal dele (do Lobo). E: O Carneiro tinha irmão? C: Não.

Joa 6 anos e 8 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Lobo prendeu ... ? (não respondeu). E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: Tomou água do rio. E: É errado tomar água do rio? C: Não. E: Então por que o Lobo prendeu o Carneiro? C: Porque ... não sei. E: O Lobo deveria prender o Carneiro? C: Não. E: Por que não? C: Porque o Lobo fez uma coisa má. E: Quem fez coisas erradas? C: Acho que foi o Lobo. E: O quê? C: Colocou (o Carneiro) na prisão. E: Por que você acha que o Lobo fez isto? C: Porque ele é mau às vezes.

Wil 7 anos e 1 mês.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Lobo prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: Não sei. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez errado? C: Ele disse que o irmão dele (do Carneiro) falou mal dele. E: Não é verdade que o irmão do Carneiro falou mal do Lobo? C: Não. E: Como você sabe que não é verdade? C: Só vendo. E: O Lobo estava certo em prender o Carneiro? C: Não. E: É errado tomar água do rio? C: Não.

Ali 6 anos e 1 mês

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Lobo Prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: O Carneiro, ele gostava do Lobo, mas no final ele prendeu ele (Carneiro) e o Carneiro estava falando que ele não tinha irmão, mas o Lobo pensou que ele tinha. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo.

E: O que o Lobo estava fazendo errado? C: O Carneiro estava conversando com o Lobo mas ele (Carneiro) estava falando coisa certa para o Lobo. E: É errado tomar água do rio? C: Não. E: O Lobo deveria ter prendido o Carneiro? C: Não. E: Por que você acha que o Lobo prendeu o Carneiro? C: O Lobo pensava que o Carneiro tinha irmão. E: Mas o Carneiro disse que não tinha irmão, não disse? C: Disse. E: Então por que o Lobo prendeu o Carneiro? C: Porque o Lobo pensou que ele (Carneiro) tinha irmão.

Adr 6 anos e 5 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Lobo prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: Pegou água. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez errado? C: Ele (Lobo) disse que ele (Carneiro) fez mal a ele (Lobo). E: Quem estava mentindo, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: Como você sabe? (Não respondeu). E: Quem estava falando a verdade, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: Como você sabe? C: Porque ele (Carneiro) não tinha irmão. E: Quem disse que o Carneiro não tinha irmão? C: O Carneiro disse. E: Ele não poderia estar mentindo? C: Não. E: Como você sabe que ele não estava mentindo? C: Na história. E: É errado tomar água do rio? C: Não.

Jor 6 anos e 8 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Lobo prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: Que o Lobo disse que o irmão do Carneiro fez mal para ele e o Carneirinho disse que ele não tinha irmão. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez errado? C: Que ele disse para o Carneiro que ele tinha irmão. E: É errado tomar água do rio? C: Não. E: O Lobo deveria ter prendido o Carneiro? C: Não. E: Por que você acha que o Lobo prendeu o Carneiro? C: Não sei.

Ros 7 anos.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Lobo prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: Não



tinha irmão. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez errado? (Não respondeu). E: É errado tomar água do rio? C: Não. E: Por que o Lobo prendeu o Carneiro então? C: Porque o Lobo fez coisa errada. E: O Carneiro tinha irmão? C: Não. E: Como você sabe que ele não tinha irmão? C: Porque eu ouvi na historinha. E: O Lobo deveria prender o Carneiro? C: Não.

Adr 7 anos.

(Reproduziu a história corretamente).

E: O Lobo prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: O Lobo estava mentindo para ele (Carneiro). E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez de errado? C: Ele estava mentindo que o irmão do Carneiro era muito ruim. E: É errado tomar água do rio? C: Não sei, eu nunca tomei. E: O Lobo deveria ter prendido o Carneiro? C: Não.

Bar 7 anos e 2 meses

(Reproduziu a história corretamente)

E: O Lobo prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez certo? C: Levava água para os moradores. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez errado? C: Ele prendeu o Carneiro. E: Por que é errado prender o Carneiro? C: Porque ele (Carneiro) estava ajudando as pessoas. E: É errado tomar água do rio? C: Não.

Alguns exemplos de crianças que responderam que o Lobo estava certo.

Ada 6 anos e 8 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Lobo Prendeu ... ? C: Fez. E: O que o Carneiro fez de errado? C: Provocou o outro. E: Quem fez coisas certas, o Lobo ou o Carneiro? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez certo? C: Ele colocou o Carneiro na prisão. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê? C: Porque pode... E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O



Carneiro. E: O que o Carneiro fez errado? C: Estava provocando o outro. E: O Carneiro tinha irmão? C: Não. E: Então por que ele foi preso? C: Não sei.

Sab 6 anos

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda)

E: O Lobo prendeu o Carneiro, o Carneiro fez alguma coisa errada? C: Fez. E: O que o Carneiro fez errado? C: Ele ... eu não sei. E: Quem fez coisas certas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Lobo. E: O que o Lobo fez certo? C: Ele fez certo porque o Carneiro ... ele fez certo de prender o Carneiro. E: Quem fez coisas erradas, o Carneiro ou o Lobo? C: O Carneiro. E: O que o Carneiro fez errado? C: Ele ... eu não sei. E: É errado tomar água do rio? C: Não. E: Mas o que será que o Carneiro fez de errado? C: Tomou água do rio. E: Mas você disse que não era errado tomar água do rio, não disse? C: Disse. E: Então por que o Carneiro foi preso? C: Porque é só de nadar (rio) porque é sujo.

Os números que obtivemos, para este conjunto de respostas, são os seguintes:

Tabela 2⁸ - Distribuição estatística por idades

IDADES (em anos)	não deve prender	deve prender	TOTAL
5 a 6	86,70% [26]	13,30% [4]	30
7 a 10	96,70% [29]	3,30% [1]	30
Total	[55]	[5]	60

Percebemos o quanto a atitude destas crianças é diferente daquela das anteriores e notamos que a oposição dos dois tipos de resposta é muito clara. Se nos basearmos apenas nesta história para tirar conclusões acerca do julgamento da criança em relação ao “certo” e ao “errado”, chegaremos à conclusão de que as crianças agem como o adulto, afinal, realmente o Carneiro não fez nada de errado e isto é evidente pela justificativa de que ele não mentiu, não

⁸ Nas tabelas 2 e 3, as idades foram agrupadas em duas amplitudes; crianças com 5/6 anos e crianças com 7/10 anos, os intervalos são abertos e o contingente numérico está representado entre parênteses. Esta classificação foi



tinha irmão e de que o Lobo quis encontrar alguma desculpa para prender o Carneiro; a conclusão extraída conduz a criança, mais cedo ou mais tarde, a afirmar conforme a moral da história: “contra a força não há o que se dizer”.

Se compararmos, no entanto, estas respostas com aquelas dadas pelas crianças da primeira fase da história anterior, podemos afirmar que a criança não analisou as ações dos personagens em si mesmas, mas baseou-se no que representa para ela a figura do Lobo para tirar suas conclusões. As crianças poderiam refletir baseando-se nas ações em si mesmas, se os personagens fossem neutros do ponto de vista da autoridade percebida? O próximo conjunto de histórias que apresentaremos procura evidenciar esta questão. Por enquanto, basta que observemos como os resultados estatísticos deste interrogatório se contrapõem aos do anterior, quando a história apresenta um personagem que, segundo a concepção da criança é encarregado de instituir e aplicar a lei.

Quanto às justificativas das crianças, encontramos em Ana, Gre, Gui e Jor, alguns exemplos de crianças que consideram correta a atitude do Carneiro porque este não tinha irmão: “ele não tem irmão, ele não podia ser preso”; “era certo dizer que não tinha irmão porque não tinha irmão mesmo”; “o Carneiro disse que não tinha irmão e não tinha”, ou a interessante justificativa de Jor: “que o Lobo disse que o irmão do Carneiro fez mal para ele e o Carneirinho disse que ele não tinha irmão.” Em Bar, quando lhe perguntamos por que é errado prender o Carneiro, responde que é errado “porque ele estava ajudando as pessoas.” Há uma valorização desta função executada pelo Carneiro, significando que Bar compreende a divisão de tarefas e considera errada qualquer atitude que seja contrária a ela.

Algumas crianças deram uma razão sobre os motivos que conduziram o Lobo a prender o Carneiro baseando-se na natureza das suas intenções. A concepção sobre a figura do Lobo, nestas respostas, evidencia como as crianças atribuem personificação ao mal. Quando

elaborada ignorando-se a fase intermediária e considerando as respostas dadas que foram homogêneas, sendo insignificante uma classificação pormenorizada.



perguntamos porque o Lobo prendeu o Carneiro, Ala responde: “que é porque ele é mau”; em Gre, “porque ele é maldoso” ou em Eri: “queria prender o Carneiro por mal.” Para Jul, no entanto, o Lobo foi enganado, ele não é mau pela sua natureza: “Eles mentiram para o Lobo que o irmão (do Carneiro) falou mal dele (do Lobo). Quando perguntamos a Joa porque o Lobo não deveria ter prendido o Carneiro, justifica pelo erro do Lobo: “porque o Lobo fez uma coisa má.” Para Adr, o que o Carneiro fez certo é justificado também pelo erro do Lobo: “o Lobo estava mentindo para ele (o Carneiro)”.

Por fim, estas justificativas são novas quando as comparamos com aquelas dadas pelas crianças da história anterior. Não encontramos nenhuma resposta sobre a atitude do Delegado ou de Drako que evidenciasse uma bondade implícita à autoridade. De qualquer forma, percebemos, a partir desta mudança de variável semântica, que a criança reflete sobre as ações baseando-se no prestígio que atribui aos personagens em questão.

Agora apresentamos os números estatísticos seguidos dos relatos das histórias com personagens neutros, sendo que estes participam do conflito no mesmo contexto que o das histórias anteriores.

Tabela 3 - Distribuição estatística por idades

IDADES (em anos)	Não deve prender	deve prender	No. de sujeitos (crianças)
5 a 6	85,30% [29]	14,70% [5]	34
7 a 10	65% [13]	35% [7]	20
Total	[42]	[12]	54

A história é a seguinte:

O Macaco e o Elefante na Beira do Rio

*O Macaco e o elefante eram animais que moravam na mesma cidade.
O Macaco era o animal encarregado de prender animais que faziam coisas erradas, ele era o responsável pelo local. O Elefante tinha a função de pegar água no rio e leva-la para os moradores da cidade, todos os dias.*



Certa vez, O Macaco estava tomando água no rio, pois estava muito quente e ele precisava se refrescar... o Elefante chegou para pegar água e aproveitou para tomar um pouquinho também... o Macaco o olhou e disse:

– Eu fiquei sabendo que seu irmão falou mal de mim.

O Elefante respondeu:

– Mas eu não tenho irmão.

Era verdade aquilo que o Elefante dissera, mas o macaco mesmo assim continuou:

– Não quero saber, vou te prender assim mesmo. E levou o Elefante para a prisão.

É minha gente, contra a força não há o que dizer.

Ald 7 anos e 1 mês.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Macaco prendeu o Elefante, o Elefante fez alguma coisa errada? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Elefante ou o Macaco? C: O Elefante. E: O que o Elefante fez certo? C: Ele foi no rio e pegou água para as pessoas. E: Quem fez coisas erradas, o Elefante ou o Macaco? C: Macaco. E: O que o Macaco fez errado? C: Prendeu ele (Elefante) porque pensou que o irmão do Elefante Chamou ele de ... E: É errado tomar água do rio? C: Não. E: O Macaco deveria ter prendido o Elefante? C: Não.

Luc 6 anos e 10 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Macaco prendeu o Elefante, o Elefante fez alguma coisa errada? C: Fez. E: O que o Elefante fez errado? C: O irmão dele (do Elefante) falou mal dele (do Macaco) e daí ele prendeu o Elefante. E: Quem fez coisas certas, o Elefante ou o Macaco? C: O Macaco. E: O que o Macaco fez certo? C: Prendeu o Elefante. E: Quem fez coisas erradas, o Elefante ou o Macaco? C: Elefante. E: O que o Elefante fez errado? C: É... E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê? C: Porque é para os moradores. E: Mas o Elefante não levava água para os moradores? C: Levava. E: Então o que o Elefante fez de errado? C: O irmão dele (do Elefante) estava falando muito mal do Macaquinho. E: Mas o Elefante disse que não tinha irmão, não disse? C: Disse. E: Por que você acha que ele disse isso? C: Porque ele não tinha irmão. E: Então o que o Elefante fez de errado? C: Tomou água do rio e ficava outro gosto, ficava ruim a água.



Cam 6 anos e 6 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Macaco prendeu o Elefante, o Elefante fez alguma coisa errada? C: Fez. E: O que o Elefante fez errado? C: Ele ... não sei, acho que bebeu água. E: Quem fez coisas certas, o Elefante ou o Macaco? C: O Elefante. E: O que o Elefante fez certo? C: Ele pegou água, fez um monte de coisa certa. E: Quem fez coisas erradas, o Elefante ou o Macaco? C: O Macaco. E: O que o Macaco fez errado? C: Ele prendeu o Elefante. E: Você disse anteriormente que o Elefante tinha feito alguma coisa errada, não disse? C: Não. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê? C: É suja, na floresta entra terra e fica suja. E: O Macaco deveria prender o Elefante? C: Não. E: Mas o Elefante não tomou água do rio? C: Tomou. E: Então, o Macaco deveria prender o Elefante, não deveria? C: Não.

Eri 7 anos e 4 meses

(Reproduziu a história corretamente).

E: O Macaco prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Elefante ou o Macaco? C: O Elefante. E: O que o Elefante fez certo? C: Porque não tinha irmão, ta falando lá que ele não tinha. E: Quem fez coisas erradas, o Elefante ou o Macaco? C: O Macaco. E: O que o Macaco fez errado? C: Ele disse que o Elefante tinha irmão e que o Elefante estava dizendo coisa errada. E: É errado tomar água do rio? C: Não. E: O Macaco deveria prender o Elefante? C: Não.

O Pingüim e o cachorro na beira do rio

O Pingüim e o Cachorro eram animais que moravam na mesma cidade.

O Pingüim era o animal encarregado de prender animais que faziam coisas erradas, ele era o responsável pelo local. O Cachorro tinha a função de pegar água no rio e leva-la para os moradores da cidade, todos os dias.

Certa vez, o Pingüim estava tomando água no rio, pois estava muito quente e ele precisava se refrescar... O Cachorro chegou para pegar água e aproveitou para tomar um pouquinho também... O Pingüim o olhou e disse:

– Eu fiquei sabendo que seu irmão falou mal de mim.

O Cachorro respondeu:

– Mas eu não tenho irmão.

Era verdade aquilo que o Cachorro dissera, mas o Pingüim mesmo assim continuou:

– Não quero saber, vou te prender assim mesmo. E levou o Cachorro para a prisão.

É minha gente, contra a força não há o que dizer.

Gab 6 anos e 3 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Pingüim prendeu o Cachorro, o Cachorro fez alguma coisa errada?

C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Cachorro ou o Pingüim? C: O

Cachorro. E: O que o Cachorro fez certo? C: Disse que não tinha irmão.

E: Quem fez coisas erradas, o Cachorro ou o Pingüim? C: O Pingüim.

E: O que o Pingüim fez errado? C: Prendeu o Cachorro. E: É errado

tomar água do rio? C: É suja. E: Então o Pingüim deveria ter prendido o

Cachorro, pois o cachorro tomou água do rio? C: Não ... não sei. E: O

Pingüim era o responsável pelo local, não era? C: Era. E: Ele deveria

então prender o Cachorro? C: Sim. E: Quem fez coisas certas, o

Cachorro ou o Pingüim? C: Agora é o Pingüim.

Gus 6 anos e 7 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Pingüim prendeu o Cachorro, o Cachorro fez alguma coisa errada?

C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Cachorro ou o Pingüim? C: O

Cachorro. E: O que o Cachorro fez certo? (Não respondeu). E: Quem

fez coisas erradas, o Cachorro ou o Pingüim? C: O Pingüim. E: O que o

Pingüim fez errado? C: Prendeu o Cachorro. E: Por que é errado

prender o Cachorro? C: Porque ele (Cachorro) não fez nada. E: É

errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê? C: Se o Pingüim e o

Cachorro tomam pode, mas se o policial não deixa, não pode.

And 7 anos e 6 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Pingüim prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o

Cachorro ou o Pingüim? C: O Cachorro. E: O que o Cachorro fez certo?

C: Ele não tinha irmão. E: Quem fez coisas erradas, o Cachorro ou o

Pingüim? C: O Pingüim. E: O que o Pingüim fez errado? C: Prendeu

o Cachorro que não tinha feito nada de mal. E: É errado tomar água do

rio? C: É. E: Por quê? C: Porque a água às vezes está suja. E:

Então o Pingüim deveria ter prendido o Cachorro, já que o cachorro tomou

água do rio? C: Não. E: Por que não? (não respondeu)

Van 6 anos e 4 meses.

(Reproduziu a história corretamente).

E: O Pingüim prendeu ... C: Fez. E: O que o cachorro fez errado? C: Ele disse que não tinha irmão. E: Quem fez coisas certas, o Cachorro ou o Pingüim? C: O Pingüim. E: O que o Pingüim fez certo? C: Prendeu o Cachorro. E: Quem fez coisas erradas, o Cachorro ou o Pingüim? C: O Cachorro. E: O que o Cachorro fez errado? C: Ele disse que não tinha irmão e ele mentiu para o Pingüim. E: Por que você acha que o Cachorro mentiu? C: Porque ele tinha irmão. E: Como você sabe? (Não respondeu). E: O Pingüim deveria ter prendido o Cachorro? C: Deveria.

Bru 8 anos e 3 meses

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O pingüim prendeu ... ? C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Cachorro ou o Pingüim? C: O Cachorro. E: O que o Cachorro fez certo? C: Ele (Pingüim) não quis acreditar no Cachorro. E: O Pingüim deveria ter prendido o Cachorro? C: Deveria. E: É errado tomar água do rio? C: Não e sim. E: Por quê? C: Porque pode estar suja e tem cobra. E: Então o Pingüim deveria ter prendido o Cachorro, pois o Cachorro tomou água do rio? C: Acho que sim. E: Por que você acha que o Pingüim deveria ter prendido o Cachorro? C: Porque a água pode estar suja ou com micróbios.

Ani 9 anos e 1 mês

(Reproduziu a história corretamente)

E: O Pingüim prendeu ... ? C: Fez. E: O que o Cachorro fez errado? C: Ele ... porque é errado. E: É errado tomar água do rio? C: Não. E: Então, por que o Pingüim prendeu o Cachorro? C: Porque o Cachorro está errado. E: Você quer ouvir a história novamente? C: Sim. E: O Pingüim prendeu ...? C: Fez. E: O que o Cachorro fez errado? C: Não sei. E: Quem fez coisas certas, o Cachorro ou o Pingüim? C: O Cachorro. E: O que o Cachorro fez certo? C: Buscou água do rio. E: Por que você acha que o Pingüim prendeu o Cachorro? C: Não sei. E: O Pingüim deveria ter prendido o Cachorro? C: Não. E: Por que não? C: Porque o Cachorro não fez nada de errado. E: Quem fez coisas erradas, o Cachorro ou o Pingüim? C: O Pingüim. E: O que o Pingüim fez errado? C: É errado prender o Cachorro.



Canário e o Gavião na Beira do Rio

O Canário e o Gavião eram animais que moravam na mesma cidade.

O Canário era o animal encarregado de prender animais que faziam coisas erradas, ele era o responsável pelo local. O Gavião tinha a função de pegar água no rio e levá-la para os moradores da cidade, todos os dias.

Certa vez, o Canário estava tomando água no rio, pois estava muito quente e ele precisava se refrescar... O Gavião chegou para pegar água e aproveitou para tomar um pouquinho também... o Canário o olhou e disse:

– Eu fiquei sabendo que seu irmão falou mal de mim.

O Gavião respondeu

– Mas eu não tenho irmão.

Era verdade aquilo que o Gavião dissera, mas o Canário mesmo assim continuou:

– Não quero saber, vou te prender assim mesmo. E levou o Gavião para a prisão.

– É minha gente, contra a força não há o que dizer.

Gre 6 anos e 2 meses.

(Reproduziu a história corretamente).

E: O Canário prendeu o Gavião, o Gavião fez alguma coisa errada? C:

Não. E: Quem fez coisas certas, o Gavião ou o Canário? C: O Gavião.

E: O que o Gavião fez certo? C: Pegou água e tomou água um pouco.

E: Quem fez coisas erradas, o Gavião ou o Canário? C: O Canário. E: O

que o Canário fez errado? C: Prendeu o Gavião. E: É errado tomar água

do rio? C: É. E: Então o Canário deveria ter prendido o Gavião? C:

Deveria. E: O Canário estava certo? C: Estava. E: Por que não pode

tomar água do rio? C: Porque é suja às vezes. E: O Canário deveria ter

prendido o Gavião? C: Deveria.

Mat 6 anos e 8 meses.

(Reproduziu a história corretamente com a nossa ajuda).

E: O Canário prendeu ... C: Não. E: Quem fez coisas certas, o Gavião

ou o Canário? C: Não sei. E: Quem fez coisas erradas, o Gavião ou o

Canário. C: O Canário. E: O que o Canário fez errado? C: Prendeu o

Gavião. E: É errado tomar água do rio? C: É. E: Por quê? C: É

suja. E: Então o Canário deveria ter prendido o Gavião? C: Não. E:

Mas o Gavião não tomou água do rio? C: Tomou. E: Então o Canário

não deveria ter prendido o Gavião? C: Não.

Ao fazermos as entrevistas com estes personagens neutros, o que esperávamos era que as crianças atribuísem a eles um valor de representatividade social e, portanto, considerassem os personagens encarregados de “prender quem fazia coisas erradas”, como uma autoridade em potencial, isto porque, na história, eles eram considerados como os “responsáveis pelo local”. No entanto, os números estatísticos revelaram que as crianças preferiam refletir a situação com base nas ações e tirar as conclusões considerando os personagens como meros sujeitos comuns, assim como são as crianças de uma mesma idade quando brincam juntas. Como poderemos interpretar estes dados?

Precisamos, primeiramente, resgatar o sentido das respostas das crianças para que encontremos as tendências nas justificativas dadas por estas para julgar um ou outro personagem quanto ao seu acerto ou ao seu erro e compará-las com as respostas das histórias anteriores. Chamaremos, por conveniência, de “autoridade” o personagem “encarregado pelo local” e de “animais” aos outros representantes sociais. Assim sendo, podemos observar que algumas crianças, frente a essas histórias, justificam o erro dos animais com base na suposta existência de um irmão e em uma punição em decorrência de uma mentira ou concomitantemente uma mentira dos animais e uma punição dos mesmos pelo erro do irmão. Por outro lado, algumas crianças afirmam que os animais não fizeram nada de errado apresentando justificativas do mesmo gênero, a mentira e a ação do suposto irmão.

Ald e Eri dizem que a autoridade fez coisa errada porque “pensou que o irmão do Elefante chamou ele de...”, ou porque “ele disse que o Elefante tinha irmão e que o Elefante estava dizendo coisa errada”. Eri usa também da mesma justificativa para dizer por que o elefante estava correto, “porque não tinha irmão, tá falando lá que não tinha”; Gab, quando lhe perguntamos o que o Cachorro fez certo, responde: “disse que não tinha irmão”, ou em Bru quando afirma que: “ele (Pinguim) não quis acreditar no Cachorro.”

Van e Luc são exemplos de crianças que afirmam estar a autoridade agindo corretamente com base nestas mesmas justificativas anteriores. “Ele (Cachorro) disse que não tinha irmão e ele mentiu para o Pingüim”. Por outro lado, algumas crianças preferiram argumentar com base no fato de estar ou não correto tomar água do rio. Quando perguntamos a Cam o que o animal fez errado, disse que “ele...não sei, acho que bebeu água.” ou quando Ani e Gre justificam o acerto do animal: “buscou água do rio.” e “pegou água e tomou água um pouco”.

Não podemos, a partir destas observações, falar em uma tendência das crianças em justificar por uma ou outra razão as atitudes dos personagens, precisaríamos fazer determinados recortes no contexto global segundo o qual versa a análise e construir novas bases de coleta de dados. Além disto, a quantidade de crianças entrevistadas foi insuficiente para observarmos uma evolução com a idade destas tendências. Outra limitação, que já podemos perceber também, no que se refere ao emprego da técnica, são as características que poderiam bem revelar que a criança pertence a uma ou outra fase de sua situação social de desenvolvimento. Gus apresenta um interessante exemplo do valor que atribui à autoridade, quando lhe perguntamos por que é errado tomar água do rio, responde que: “Se o Pingüim e o Cachorro tomam pode, mas se o policial não deixa, não pode”. Certamente, mostra não atribuir ao Pingüim, mesmo sendo o responsável pelo local, um valor de autoridade, mas há uma inferência implícita no julgamento de Gus de que “o responsável pelo local” na história, apesar de ser um personagem neutro, está agindo como uma autoridade, então, mesmo sem atribuir ao personagem da história um valor de autoridade, afirma que somente o policial poderia instituir a norma a ser seguida.

Luc responde que o animal não tinha irmão, quando anteriormente havia justificado a sua prisão porque “o irmão dele (do Elefante) estava falando muito mal do Macaquinho”, fato

que conduz a criança a justificar a prisão do animal porque “tomou água do rio e ficava outro gosto, ficava ruim a água”.

Quanto às crianças que apresentam oscilação em afirmar uma ou outra atitude como correta ou incorreta, são exemplos instrutivos sobre o comportamento da criança frente às contradições, Gab, Bru e Gre, três únicos casos de oscilação no julgamento, quando indagados sobre o fato de parecer uma boa justificativa aquilo que ainda não haviam considerado, acabam por mudar de opinião a respeito de seus juízos. Quando perguntamos a Gab o que a autoridade tinha feito errado, respondeu que era errado prender o Cachorro. Em seguida, quando lhe perguntamos se era errado tomar água do rio, respondeu: “Não, não sei.”, a partir de então, após concordar que a autoridade era responsável pelo local, concordou com a prisão do animal; por fim, afirmou que quem havia feito coisas certas era a autoridade “agora é o Pingüim”.

Bru considerou a atitude do animal correta porque “ele (Pingüim) não quis acreditar no Cachorro”; mas quando lhe perguntamos se era errado tomar água do rio, responde: “não e sim”, “porque pode estar suja e tem cobra.” Quando questionamos ser este um motivo para a prisão do animal, acaba por concordar que “ [acha] que sim.”

Por fim, Gre também afirma ser errada a autoridade em prender o animal e quando diz ser errado tomar água do rio, passa a considerar a atitude da autoridade como correta. (Consideramos estes três casos como pertencentes ao conjunto de crianças que afirmam que deveria haver a prisão dos animais.)

Em que estas crianças que oscilam em julgar as ações dos personagens estão se baseando para terminar por concluir pelo acerto da autoridade? É claro que o julgamento de Gab mostra que ela não havia relacionado a figura de autoridade com o fato de ser este o “responsável pelo local”, pois só quando considerou este fato é que concluiu pela prisão do animal, contudo, Bru parece ter baseado sua afirmação no fato de ser errado tomar água no

rio. Se observarmos os números que encontramos, veremos que 35% das crianças de 7 a 10 anos acreditam que deve ocorrer a prisão do animal, contra 14,7% das crianças de 5 a 6 anos. Levando-se em consideração estes números, poderíamos dizer que as crianças mais velhas regrediram em seus julgamentos em relação à análise das ações dos personagens? Estariam as crianças refletindo sobre uma possível atribuição de autoridade aos personagens neutros e, portanto, as suas conclusões dependeriam ainda deste discernimento? É verdade que a criança aprende muito cedo que determinadas personagens tais como o policial ou o delegado (e os próprios pais) são uma autoridade em potencial, por outro lado, com o tempo, compreenderão que o poder da autoridade é conferido a um representante social que em virtude da função que desempenha ou do prestígio que conquista, lhe é atribuído este poder. No entanto, um número maior de crianças entrevistadas poderia modificar estes números.

Comparando estes exemplos de oscilação com as respostas dadas pelas crianças com base nas histórias anteriores, que também vacilavam em seus julgamentos, encontramos similaridades que podem estar associadas ao fato de que nesses últimos casos, as crianças, ao perceberem a figura da autoridade, pertencem ao grupo de crianças que classificamos na primeira fase do desenvolvimento das noções de “certo” e de “errado”, isto porque o único fato que impediu as mesmas de justificar o acerto da autoridade é o de não terem associado esse personagem como uma figura responsável pelo local, como um delegado ou um policial, etc. Contudo, não podemos afirmar estas similaridades sem maiores informações. O número reduzido de sujeitos e as limitações da técnica impedem que categorizemos e comparemos dados desta natureza. Também os sentidos específicos destas respostas das crianças entrevistadas a propósito dessa última história, assim como também das anteriores, como já pudemos perceber, não são passíveis de classificação, podem ser, aqui, apenas contempladas, impossível que não observemos estas tendências nos relatos das crianças, mas somente o



sentido geral das respostas, aquele que informa sobre o que as crianças se baseiam para formar seus juízos sobre certo e errado, é passível de análise.

Esta história nos permitiu também observar que, quando as crianças sentem-se livres, no sentido de não estarem submetidas às opiniões de uma dada autoridade que direcionaria seus julgamentos, elas apresentam uma tendência em julgar avaliando as ações dos personagens, pois 85,3% das crianças de 5 a 6 anos afirmam que não deve ocorrer a prisão, contra 26,7% das crianças que são contra a prisão na história principal.

Poderíamos dizer que a criança desenvolve seus julgamentos quando relaciona-se com outras crianças, pois, pela “igualdade de condições”, da mesma forma que observamos a igualdade de condições dos personagens da história, seria possível à criança uma consciência de que afinal de contas, o certo e o errado dependem da análise das ações e do acordo entre as pessoas? É verdade que as crianças, quando refletem sem a influência do adulto ou de um personagem de autoridade, procuram concluir considerando questões como a igualdade de condições ou questões sobre a justiça, etc, enfim, sobre questões que fazem parte de sua vivência cotidiana, mas que não estão influenciadas pelo diretivismo do adulto no sentido de não estar neste momento diretamente relacionando-se com a criança. No entanto, somente a atividade conjunta, onde as ações da criança e do adulto estão direcionadas para um objetivo comum, coletivo no sentido que esta palavra representa à satisfação das necessidades de todos os componentes do grupo social, é que a criança desenvolverá seu julgamento e se libertará da pressão da autoridade. A atividade conjunta é, como já dissemos, ao mesmo tempo fonte de coerção e de cooperação, o que confere a possibilidade de mudança nas concepções e julgamentos das crianças. A cooperação e a coerção, no entanto, apresentam um sentido particular nestas relações vividas pelo grupo e procuraremos posteriormente mostrar como se manifestam nas relações das crianças com os adultos.



Quando a criança passa do círculo de relações mais restritas, que é a do âmbito familiar, e começa a freqüentar a escola, a ampliação dos horizontes da criança passa a ser outro, isto em decorrência das novas perspectivas possibilitadas pelo meio social. A criança, parafraseando a célebre frase de Newton (1952), subirá nos ombros de seus pais e da professora, e passará a julgar mais livremente, constituindo-se em um dos momentos mais importantes da vida da criança que deixa de sujeitar-se ao julgamento da autoridade e passa a refletir com base nas ações em si mesmas. Os números encontrados nesta história só podem ser devidamente validados se comparados com as histórias anteriores. A propósito da primeira história, a autoridade explícita evidenciou uma tendência, por parte das crianças, em julgar com o “aval” da autoridade, o que não acontece aqui, pelo contrário, as crianças refletem primeiramente sobre as ações e só então, com exceção de alguns casos que parecem investigar se há realmente alguma autoridade, no sentido real da palavra, julgam os acertos e os erros.

As crianças da segunda fase, de acordo com a história principal, mostram que não se baseiam mais na autoridade para elaborar seus julgamentos; este é um fato importante que comprova a liberação da criança que passa agora a analisar a própria atitude da autoridade como uma entre as demais. Mas se as crianças são capazes de analisar as ações em si mesmas com base em alguns princípios, tais como os de igualdade ou justiça, o que aconteceria se devessem julgar os conteúdos das ações que são por elas desconhecidos? Ou seja, como as crianças julgariam com base no certo e no errado se não conhecessem o conteúdo segundo o qual versam os conflitos? Veremos, a partir da história que apresentamos em seguida, que esta liberdade que as crianças da segunda fase demonstraram possuir é só aparente, pois quando o conteúdo das ações não é possível de ser analisado, as crianças consideram corretas as atitudes da autoridade.

Entrevistamos vinte e quatro crianças de dez a doze anos que haviam afirmado, a propósito da história principal, que Drako não deveria ter sido preso, portanto, aquelas que

classificamos como pertencentes à segunda fase da elaboração dos conceitos de “certo” e de “errado”.

O texto e as questões são extremamente simples e o número de sujeitos entrevistados não justifica uma análise das respostas, porém, consideramos relevante a exposição dos relatos para compará-los com os das respostas anteriores.

Eis a história que utilizamos seguidos dos relatos das crianças:

A professora pergunta a Pedro: Existem Polímeros Plumosos em nosso corpo?

Pedro responde: Existem sim professora.”

A professora diz: Não, não existem, os Polímeros Plumosos só existem nas plantas.

(O assunto “Polímeros Plumosos” é fictício e foi utilizado aqui somente para representar conceitos desconhecidos para a criança.)

Dio 10 anos e 7 meses

(Reproduziu a história corretamente).

E: Quem estava certo, Pedro ou a Professora?

C: A Professora.

E: Existem Polímeros Plumosos em nosso corpo?

C: Acho que não.

E: Por que você acha que não?

C: É um texto que inventaram.

E: Mas o que você acha, existem ou não?

C: Não.

E: Por que você acha que não existem?

C: Porque não existe e Pedro só pensou que existia.

Ivi 10 anos e 3 meses.

(Reproduziu a história corretamente).

E: Quem estava certo, Pedro ou a Professora?

C: A Professora.

E: Por que você acha que ela estava certa?

C: Porque não existe essa coisa no nosso corpo, só nas plantas.

E: Como você sabe que não existe?

C: Porque só as plantas tem.

Dav 10 anos

(Reproduziu a história corretamente)

E: Quem estava certo, Pedro ou a Professora?

C: A professora.

E: Por que a Professora estava certa?

C: Porque ela é Professora.

Jen 10 anos e 8 meses

(Reproduziu a história corretamente)

E: Quem estava certo, Pedro ou a Professora?

C: A Professora.

E: Por que você acha que ela estava certa?

C: Porque esta “palavra” não existe nas pessoas, só nas plantas.

E: Como você sabe que não existe?

C: Ah! Porque em ciências isto não diz.

She 11 anos

(Reproduziu a história corretamente)

E: Quem estava certo, Pedro ou a Professora?

C: A Professora.

E: Por que você acha que ela estava certa?

C: Porque não existe no nosso corpo só nas plantas.

E: Como você sabe que não existe?

C: Sabendo, porque se existisse ... a professora e os médicos não falaram isto.

Kli 10 anos e 9 meses.

(Reproduziu a história corretamente)

E: Quem estava certo, Pedro ou a Professora?

C: A Professora.

E: Por que você acha que ela estava certa?

C: Porque a Professora sempre está certa em tudo.

E: Como você sabe que a professora está certa em tudo?

C: Porque os Polímeros Plumosos só nascem nas plantas.

Lua 10 anos e 3 meses

(Reproduziu a história corretamente)



E: Quem estava certo, Pedro ou a Professora?

C: A Professora.

E: Por que você acha que ela está certa?

C: Porque ela é Professora.

E: Como você sabe que só porque ela é professora ela está certa?

C: Porque sim.

Primeiramente, é necessário observar que o conteúdo que determina o conflito entre os personagens desta história é, diferentemente dos conceitos cotidianos que dependem da experiência figurado-direta, um conceito científico, e como tal, necessita das operações lógico-verbais para que seja possível a elaboração de seu significado.

No entanto, não estamos interessados no valor do conteúdo em si mesmo e sim no comportamento da criança frente ao julgamento que elaborou sobre as atitudes dos personagens da história. É claro que, até mesmo nós adultos, poderíamos afirmar que a professora deveria estar certa, se fôssemos indagados em uma situação cotidiana, mas certamente, se estivesse envolvida a questão de justiça e dela dependesse a análise dos fatos, não opinariamos simplesmente, diríamos que seria necessário, primeiramente, averiguar o conteúdo desta questão para que então se pudesse julgar. Se fôssemos entrevistados, provavelmente também seríamos mais prudentes na análise dos dados. Além disso, uma especialidade conferida a alguém seria suficiente para que o adulto se subordinasse à sua opinião, isto, evidentemente, quando fosse impossível de se analisar o conteúdo sobre o qual versa o conflito e precisássemos julgar os fatos com os critérios de uma dada concepção de justiça. No entanto, com exceção daqueles adultos que limitam-se à obediência cega àqueles que julgam possuir algum prestígio pela posição que ocupam, não há razões para duvidarmos que sempre que possível, o adulto estaria apto a analisar o conteúdo das ações, para a partir de então, decidir sobre a maneira correta de julgar, com ou sem o auxílio de dado especialista. De qualquer forma, o valor das respostas das crianças está relacionado com a atribuição de poder de decisão a professora.



Quando perguntamos a Dav por que ela achava que a professora estava certa, responde: “Porque ela é professora”, ou então a Kli; “porque a professora está sempre certa em tudo”. As crianças também consideram a professora como a representante oficial das ciências e, assim, não sentem necessidade de investigar os fatos com o intuito de “desvendar o mistério” do que vem a ser “Polímeros Plumosos”. Jen e She são bons exemplos, quando lhes perguntamos como sabiam que não existiam polímeros plumosos em nosso corpo, respondem: “porque em ciências isso não diz” ou “sabendo, porque se existisse ... a professora e os médicos não falaram isso.

É verdade que as crianças que foram entrevistadas a respeito desta história são as mesmas crianças que classificamos como pertencentes à segunda fase de desenvolvimento dos conceitos de “certo” e de “errado”, assim, devemos concluir que elas não mais subordinam o conteúdo das ações ao julgamento da autoridade, como tivemos oportunidade de observar nas respostas dadas sobre a história principal. Por que então as crianças respondem simplesmente considerando o julgamento da professora como correto? Poderíamos dizer que toda vez que o conteúdo se torna inacessível à criança esta apenas considera o julgamento do personagem que detém o poder, sem procura efetiva de uma reflexão sobre o conteúdo em si mesmo? Acreditamos que sim, e isto porque a situação social de desenvolvimento destas crianças ainda é a mesma das crianças menores. O problema das fases em uma mesma estrutura de relações interpessoais explica os comportamentos diferentes das crianças frente a seus julgamentos. Há, nestas respostas, uma diferença daquelas dadas pelas crianças que classificamos como pertencentes à primeira fase. Não devemos considerar aqui, por questões óbvias, que o conceito científico seja o determinante da questão, pois, como já dissemos, mesmo considerando que a estrutura da reflexão deste tipo de conceito difira substancialmente da dos conceitos cotidianos, a maneira como a criança julga é o que importa aqui – e o fator educacional, ou mais especificamente, a forma como a criança é educada

assume um papel importante para que estas respostas estejam tão destituídas de interesse pela reflexão do conteúdo da questão?

Se em uma dada atividade conjunta a criança participa com o adulto e seus objetivos voltam-se para o problema a ser resolvido com o intuito de que o resultado seja o melhor possível, certamente ambos iriam ser mais prudentes quanto a seus julgamentos momentâneos e o adulto não iria simplesmente recorrer à sua condição de autoridade para instituir normas a respeito das ações que devem ser desempenhadas pelos participantes. A própria procura pela eficácia da atividade impulsionaria os sujeitos à reflexão mais consistente sobre o conteúdo que servirá para o êxito da tarefa. Se, por outro lado, as crianças devam se sujeitarem sempre ao julgamento dos adultos e quase nunca participarem do enfrentamento de um problema que requer a tomada de decisão e o desenvolvimento de um hábito de reflexão sobre o conteúdo das mesmas, é claro que a conformidade com o que é previamente estabelecido sobrepõe-se à opinião e a dependência da consciência à reflexão da realidade. Façamos um parênteses necessário. Coação? É preciso que se distinga que as limitações físicas e temporais são bons exemplos de “limitações” momentâneas de dada atividade, pois precisamos efetivar nossos intentos e, para tanto, exige-se tomada de decisão e, conseqüentemente, uma coerção do adulto sobre a criança quando da realização da tarefa conjunta. Se é necessário efetivar uma dada tarefa em um dado espaço de tempo, ou as condições físicas de determinado material impossibilitam que seja possível que a tarefa seja realizada com êxito, precisamos tomar providências para que o possível seja realizado.

Mas a postura, quando se trata de se efetivar o objetivo da atividade conjunta, ou mais especificamente a maneira como o adulto orienta a criança nesta atividade, com bom senso, justiça etc., enfim, não a busca de uma imposição simples e pura de uma dada regra ou da conduta adequada a ser desempenhada pela criança, possibilita que se desenvolvam, ao mesmo tempo, o sentido do comprometimento responsável da criança para que se atinja o

objetivo, bem como o desempenho da tarefa conjunta. A questão que chamamos atenção aqui é sobre duas espécies diferenciadas de educação que influirão no curso do desenvolvimento da criança. Aquela, cuja coerção é a condição determinada pelo adulto, e neste sentido, poderiam ainda existir diferenças de grau e intensidade na forma de agir com coerção, e a cooperação, que subentende a ação conjunta – adulto e criança – e tem como fator preponderante a efetivação da tarefa com eficácia, bem como uma certa dose de coerção desde que esta seja compreendida como as limitações impostas pela própria tarefa e que são antevistas pelo adulto, sendo este, ao orientar a criança na tarefa, pareceria para a criança, como uma simples exigência adulta. Assim, as diferenças educacionais particularizadas podem ser consideradas como condicionantes do desenvolvimento, desde que sejam compreendidas estas diferenças como formas distintas de exigir da criança o êxito da tarefa via coação, e o grau de cooperação, ou seja, com ou sem autoritarismo; sendo o equilíbrio entre coação e cooperação a condição necessária para um desenvolvimento pleno da moral, embora haja sempre um desenvolvimento, seja qual for, inibido ou auxiliado pela educação diferenciada recebida pela criança.

É isto que havíamos referido anteriormente, quanto à impossibilidade de aceitação de que a coação e a cooperação existam separadamente, como Piaget as considera. As atividades conjuntas que são as premissas do desenvolvimento da moralidade não dicotomizam as relações de cooperação e coação, mas atuam concomitantemente viabilizando ao sujeito uma autonomia moral diretamente relacionada com a participação do indivíduo nas relações sociais, sendo esta interação de relações a condição propulsora do desenvolvimento ontogenético da moralidade.

É preciso lembrar, entretanto, que estas crianças que entrevistamos a propósito desta última história, embora suas idades estejam entre 10-11 anos, estão limitadas a sua situação

social de desenvolvimento, e esta ainda é restrita se a compararmos com a do adolescente que julga com base em uma perspectiva mais ampla de relações interpessoais.

De qualquer forma, a educação diferenciada recebida pelas crianças de uma mesma situação social de desenvolvimento condiciona seu desenvolvimento, impedindo, conforme o caso, que as crianças possam refletir com autonomia sobre o conteúdo dos conflitos entre sujeitos, ou pelo menos, retardando esta reflexão.

Para que possamos analisar mais profundamente essas questões, ainda precisaremos mostrar aqui as respostas dos sujeitos de quatorze a dezoito anos sobre esta mesma história.

Entrevistamos doze adolescentes sobre a mesma história anterior e não esperamos ser conclusivos a respeito de seus julgamentos com um número tão pequeno de sujeitos. Mas assim como as crianças entrevistadas anteriormente, as respostas dos adolescentes merecem análise e comparação com o relato das crianças menores.

Esperávamos que os adolescentes respondessem baseando-se na investigação do conteúdo, ou seja, na consideração de que seria impossível concluir sem saber o significado do que vem a ser *Polímeros Plumosos*. Mas não foi isto que encontramos, com exceção de apenas um caso, os demais adolescentes julgam simplesmente conforme o personagem em questão.

Eis os relatos:

Kar 14 anos

E: Quem estava certo, Pedro ou a professora?

A: A professora.

E: Por que você acha que ela está certa?

A: No caso, se ele (Pedro) não tivesse perguntado, ele não iria aprender.

E: Como você sabe que a Professora estava certa?

A: Depende, porque a professora de Biologia um dia estava errada, mas a professora estuda.

Key 15 anos

E: Quem estava certo, Pedro ou a professora?



A: Acho que a professora. Bom, depende, o aluno poderia estar certo. Acho que a professora é mais velha, então eu acho que a professora está certa.

E: Existe alguma outra razão, fora ela ser mais velha, para que você diga que ela está certa?

A: Pelo grau de escolaridade. A pergunta que ela fez ela já obteve a resposta há muito tempo.

Tia 14 anos

E: Quem estava certo, Pedro ou a professora?

A: Pedro.

E: Por que você acha que Pedro está certo?

A: Ele tinha feito alguma pesquisa.

E: Como você sabe que ele fez pesquisa e não errou simplesmente porque não estudou.

A: Eu iria ter que pesquisar.

E: Quem estava certo?

A: Pedro mesmo.

E: Como você sabe?

A: A Professora às vezes pode errar.

Eli 14 anos.

E: Quem estava certo, Pedro ou a professora?

A: Acho que a professora.

E: Por que você acha que a professora está certa?

A: Se ela questionou ela teria um motivo.

E: Como você sabe que a professora está certa?

A: Ah! Eu “vou” pela professora.

Daf 14 anos

E: Quem estava certo, Pedro ou a professora?

A: A professora.

E: Por que você acha que ela está certa?

A: Porque a professora estava explicando a matéria para o aluno.

E: Como você sabe se existe ou não Polímeros Plumosos em nosso corpo?

A: Eu não sei, segundo a professora não existe.

E: Mas você acha que ela estava certa?

A: Acho.

Fer 14 anos

E: Quem estava certo, Pedro ou a professora?



A: A professora.

E: Por que você acha que ela estava certa?

A: Eu acho que ela tem mais conhecimento.

E: Como você sabe que não existem “Polímeros Plumosos” em nosso corpo?

A: Eu não sei.

E: Mesmo assim você acha que a professora está certa?

A: Acho.

Adr 14 anos

E: Quem estava certo, Pedro ou a professora?

A: Nenhum dos dois.

E: Por quê?

A: Porque pela pronúncia, vem de penas (Polímeros Plumosos), deve estar em aves.

E: Aves são animais, não são, bem como os seres humanos?

A: São.

E: E então, quem estava certo?

A: É difícil dizer, mas se a palavra vem de penas, deve então ser o aluno, mas eu não tenho certeza.

Cli 15 anos

E: Quem estava certo, Pedro ou a professora?

A: A Professora.

E: Por que você acha que é a professora?

A: Porque ela é professora, ela deve saber mais.

And 18 anos

E: Quem estava certo, Pedro ou a professora?

A: A professora.

E: Por que você acha que ela está certa?

A: Porque ela é estudada.

Sil 19 anos

E: Quem estava certo, Pedro ou a professora?

A: Pedro.

E: Por quê?

A: Ele expôs a idéia dele, e geralmente tudo que está “dentro”, seja certo ou errado, você tem que dizer.

E: Existem Polímeros Plumosos em nosso corpo?

A: Existem.



E: Como você sabe?

A: Através de pesquisas.

Eli 19 anos

E: Quem estava certo, Pedro ou a professora?

A: A professora.

E: Por que você acha que a professora está certa?

A: Não sei.

E: Mas você acha que a professora está certa?

A: Acho que sim.

E: Tem alguma razão para este teu julgamento?

A: Eu acho que a professora sabe mais que o aluno.

Geo 19 anos

E: Quem estava certo, Pedro ou a Professora?

A: Pedro.

E: Por que você acha isso?

A: Porque os professores também podem errar.

Podemos observar facilmente que as respostas destes adolescentes diferem daquelas dadas pelas crianças de dez a onze anos, o fato de acrescentarem nas respostas que o aluno estava certo, embora em alguns casos com justificativas contraditórias, evidenciamos que percebem que nem sempre a professora está certa em tudo. Tia, que após afirmar que Pedro estava certo por ter feito alguma pesquisa, conclui que seu acerto decorre do fato de que a professora “pode errar às vezes”, ou em Sil que afirma que Pedro está certo porque: “ele expôs a idéia dele e, geralmente tudo que está ‘dentro’, seja certo ou errado, você tem que dizer”. Também Geo justifica o acerto de Pedro pelo fato de que os professores também podem errar. É claro que estas respostas estão influenciadas pelas questões da entrevista, onde os adolescentes encaram como uma “pegadinha” e então acham conveniente indicar um ou outro personagem como agindo corretamente conforme as impressões momentâneas que incitam as questões. E isto pudemos perceber também, ao final das entrevistas, quando os sujeitos nos indagam sobre quem havia acertado as questões, qual era a resposta certa, etc.

Mas, apesar disto, o que nos impressiona nestas respostas, é a total indiferença quanto ao conteúdo em questão. Somente Adr procura refletir sobre o conceito sobre o qual versa o conflito. Em uma clara postura impulsiva, respondeu primeiramente que nenhum dos personagens estava agindo corretamente, mas em seguida mostrou estar preocupado com a análise do conceito científico que apresentamos, refletindo sobre a etimologia da palavra, para concluir em seguida que “é difícil dizer, mas se a palavra vem de penas, deve então ser o aluno, mas eu não tenho certeza.” Bastaria, no entanto, que nos perguntasse o que queria dizer polímeros plumosos, ou então, que não poderia julgar pelo simples fato de desconhecer esse assunto, contudo, a postura de Adr é seguramente o reflexo de sua situação social de desenvolvimento e as diferenças educacionais indicam o porquê destes adolescentes ainda responderem tão ingenuamente questões que deveriam fazer parte da postura dos sujeitos desta idade, já que a perspectiva, a qual lhes é possibilitada, capacita-os a enquadrar diferentes opiniões e posturas de representantes sociais para concluir sobre os julgamentos a partir de uma reflexão que procure dar ênfase ao conteúdo dos conflitos.

Para que todas estas questões possam ser analisadas em conjunto, precisamos resgatar do capítulo 1 o papel específico do conceito de situação social de desenvolvimento elaborado por Vigotski (1996) e, aliado ao resultado das entrevistas com as crianças, estabelecer os estágios gerais que condicionam o desenvolvimento, o qual compusemos a partir das inferências com base nas fases que encontramos, a propósito da pesquisa experimental. O próximo capítulo versa sobre estas questões.



Capítulo 3 - O problema dos estágios

Abordaremos, nesse capítulo, a descrição sobre o cotidiano da criança segundo as análises sobre as mudanças de perspectivas possíveis nas diferentes situações sociais de desenvolvimento, bem como o enfoque sobre a caracterização dos estágios segundo a estrutura material das relações interpessoais.

A pesquisa com as crianças permite verificar etapas de desenvolvimento dentro de uma amplitude de idades. Não pesquisamos crianças desde o nascimento até aproximadamente cinco anos, nem tão pouco crianças com idade superior a doze anos. Pudemos, no entanto, visualizar fases que mostram uma evolução do pensamento com a idade.

A determinação dos estágios que faremos em seguida é conclusão extraída do conceito de “situação social de desenvolvimento” elaborado por Vigotski (1996) e das conclusões oriundas da pesquisa experimental, ainda que parciais para este propósito de categorizar estágios, mostraram que a criança julga com base na figura representativa da autoridade e que, no curso de seu desenvolvimento, passa a refletir sobre o conteúdo das ações conforme esteja refletindo do ponto de uma ou outra situação social de desenvolvimento.

Faz-se necessária, contudo, uma descrição do desenvolvimento da criança na medida que ocorre a ampliação da estrutura material de relações interpessoais. A descrição tem como finalidade mostrar o percurso da criança nos diferentes estágios, como eles se modificam e de que perspectiva a criança se posiciona para empreender seu julgamento sobre as condutas dos participantes sociais no curso de seu desenvolvimento. Desta forma, mostramos o quanto o desenvolvimento está influenciado pelas relações sociais, sendo que estas relações, para o propósito dos estágios, foram por nós denominadas, no curso de todo este trabalho, de



estrutura material das relações inter-pessoais, estrutura esta que condiciona o desenvolvimento da criança no curso do tempo.

3.2. O cotidiano da criança segundo a estrutura das relações interpessoais

Depois do nascimento do bebê, a mãe procura atender para que todas as suas necessidades sejam satisfeitas: amamenta-o, providencia para que não sinta frio ou calor excessivo, procura manter o ambiente ao redor da criança limpo e agradável. Quando a criança começa a se interessar pelo mundo à sua volta, precisa contar, ainda, com o auxílio do adulto para que este lhe alcance os objetos desejados ou leve-o até eles. No entanto, a vida do bebê irá transformar-se radicalmente quando começar a engatinhar. A partir de então, não é só capaz de locomover-se para onde bem entender, como também ir de encontro aos objetos que deseja – de contemplador impotente, passa o bebê a concretizar seus desejos momentâneos indo de encontro aos objetos desejados. A mãe, que até agora escolhia os objetos que poderiam o entreter e o lugar mais seguro onde deveria ficar, passa a impedir que, por sua própria iniciativa, o bebê apanhe algum objeto perigoso ou fique em algum lugar inadequado – a tomada elétrica e o forno quente são bons exemplos do cuidado que a mãe precisa ter quanto à iniciativa do bebê logo que este começa a engatinhar ou quando está no pátio e o portão da rua está aberto, deverá ser impedido de transpô-lo, bem como ser impedido de colocar na boca algum produto de limpeza ou objetos pequenos que possa vir a engolir.

O início do deslocamento independente da criança constitui-se no período, a partir do qual, é mais propício o contato com as palavras “não pode”, “é perigoso”, “machuca”, etc. Quando a criança ainda não percorre o espaço por seus próprios meios, e o colo do adulto é a única possibilidade de locomoção, esporadicamente pode alcançar algum objeto perigoso, ou mesmo puxar a toalha da mesa etc. O sentido que a criança atribui às palavras que escuta nestas circunstâncias é diferente do sentido atribuído a elas quando dirige-se por sua própria



iniciativa até os objetos ou a determinados lugares. É difícil impedir a criança de realizar seus intentos quando ela locomove-se no espaço, em alguns casos pode ficar irritada ou chorar, a mãe procurará distraí-la com objetos seguros; no entanto, a criança persegue seus objetivos e pode também vir a experimentar situações que lhe causem danos físicos.

Como já começa a utilizar-se da imitação, desde aproximadamente o sexto mês de vida, a criança que engatinha pode tentar subir em uma cadeira para alcançar objetos que estão acima do armário e será impedida pelo adulto. A iniciativa do bebê é limitada pelo adulto, toda vez que apresentar perigo para a criança. Mas o bebê aprende muito cedo a utilizar-se do gesto de apontar, como diz Vigotski (1996), no período final do primeiro ano de vida. Assim, indica o que deseja, pois as primeiras tentativas frustradas de alcançar um objeto distante deslocando a mão em sua direção, são acompanhadas de uma resposta do adulto lhe trazendo o objeto desejado. Mais tarde quando dominar a linguagem, a criança pode pedir ao adulto que lhe alcance objetos que estão fora de seu alcance.

Até o primeiro ano e meio de vida, mais ou menos, o que caracteriza o fim da crise do primeiro ano de idade são suas relações interpessoais ainda muito limitadas; a criança ainda não participa efetivamente das atividades de um grupo. A situação social de desenvolvimento condiciona o bebê a uma perspectiva específica da sua fase característica. Todas as ações do adulto nesse sentido dirigem-se para que as necessidades do bebê sejam satisfeitas e para que seus desejos sejam realizados.

Depois deste período, a criança encontra certa independência, quando sua linguagem já é suficiente para que pronuncie frases inteiras e caminhe com desenvoltura pelo ambiente, A criança deixa de ser o centro segundo o qual as ações do adulto convergiam; pode pedir alguma coisa a sua mãe, mas esta, estando ocupada, diz a ela que aquele não é o momento e que deve esperar a hora adequada. Por vezes, é possível que a mãe diga à criança que ela mesma pode abrir a gaveta e retirar os brinquedos desejados, ou que já é “grandinha” para



colocar seu próprio calçado etc., mesmo que a mãe ocupe-se logo em seguida da realização destas tarefas, mas a sua postura de adulto frente à criança muda significativamente quando esta já apresenta certa autonomia para realizar determinadas tarefas.

Começam, então, os pedidos para que a criança ajude o adulto na realização de alguma delas, como arrumar a mesa do café, e a criança pode desejar ajudar: pode pegar o doce da geladeira e colocá-lo sobre a mesa; outras vezes pode recusar-se a fazê-lo, o fato é que agora começa a participar de uma atividade cuja ação, e a dos demais integrantes do círculo social da criança, não está unicamente voltada para atender às necessidades e satisfazer os desejos e anseios desta. A criança passa a executar uma ação segundo uma atividade cujo objetivo é a satisfação de todos os integrantes do grupo. Por exemplo, se possuir um irmão ou uma irmã mais nova, ou mesmo se for visitada inesperadamente por alguma criança mais jovem, a criança pode notar que os adultos prestam demasiada atenção àquele bebê; quando tentar ajudar, alcançando-lhe a chupeta que caiu no chão, ou levando-lhe a colher da refeição até a sua boca, ouve que se deve ter cuidado com o bebê porque é muito pequeno e isso pode machucá-lo.

A criança que participa de uma atividade que tem um objetivo comum, onde cada membro assume uma determinada função e, além disso, ajuda os mais novos em tarefas que ainda são estes incapazes de desempenhar, certamente passa a contemplar o universo a sua volta segundo uma outra perspectiva. Esta nova estrutura lhe proporciona uma visão mais ampla das relações sociais, percebe que não apenas as suas necessidades e desejos devem ser satisfeitos, como também devem ser os das demais pessoas; também percebe a existência de um objetivo comum que pode ser, por exemplo, o de todos estarem alimentados ao final do lanche da tarde.

Nesta nova situação, a criança não deixa de ouvir do adulto as mesmas palavras de reprovação que ouvia quando ainda encontrava-se na situação social de desenvolvimento



anterior, tais como: “não pode”, “machuca”, “cuidado” e também as palavras que incentivam a execução de suas ações, tais como “muito bem”, “você é esperto”, “assim mesmo”, etc. Mas o sentido destas palavras para a criança é completamente novo quando ela começa a participar de uma atividade comum.

Antes disso, como dissemos, a criança considerava toda atividade que desempenhava, com ou sem a participação do adulto, relacionada ao atendimento de suas próprias necessidades; agora as próprias condições do meio e a sua idade conduzem a criança a um novo posicionamento frente à realidade, ou seja, ela contempla as relações interpessoais, e também os objetos à sua volta, de um novo ponto de vista, e esta nova atividade conjunta faz com que avance em seu desenvolvimento.

A consideração, pela criança, de que a sua ação é diferente das ações do adulto passa a ser propiciada pela nova situação social de desenvolvimento, surgida em decorrência da nova estrutura de relações interpessoais, que, como já dissemos, é determinada pela inclusão da criança na execução de uma atividade conjunta.

A ação da criança confunde-se com a ação do adulto quando há individualização da atividade, ou seja, quando as ações dos componentes do grupo dirigem-se somente ao atendimento das necessidades da criança, impedindo que esta situe-se em um referencial adequado para passar a considerar a sua própria ação como diferente das demais e segundo um objetivo diferente daquele que visava somente ao atendimento de suas necessidades.

Os sentidos das palavras “não pode”, “machuca” etc. passam agora a ter valor social. Até o primeiro ano e meio de vida, as palavras de reprovação estavam intimamente relacionadas com os objetos do mundo físico, significando dizer com isto que a única preocupação da criança é a de desligar-se do adulto para realizar por si só os seus objetivos momentâneos.



O adulto trabalha como um mediador entre a criança e o mundo, não apenas propiciando que sejam satisfeitos os desejos da criança, mas também, que esta seja impedida de realizar alguma ação que possa ser prejudicial a ela. Em decorrência desta espécie de relação, o adulto procura mostrar à criança que as limitações que ele impõe tem uma razão. É desta forma que a criança de até um ano e meio relaciona-se com o adulto, ambos dirigindo suas ações para o atendimento das necessidades e desejos do bebê e, ao mesmo tempo, o adulto impedindo que a criança execute ações que possam ser a ela prejudiciais.

Quando a criança passa a pertencer a relações sociais mais amplas, está apta a desenvolver atividades conjuntas, desta forma seu desenvolvimento começa a ser organizado com uma nova base de relações interpessoais; se possuir irmãos mais velhos ou mais novos, observará que os irmãos mais velhos desempenham atividades mais difíceis e os irmãos mais novos as tarefas mais fáceis. De qualquer forma, a criança percebe as diferenças na natureza das ações além de saber que pode contar com o grupo para que seja protegida. A criança observa que existe uma divisão de tarefas e passa a perceber o valor de cada uma delas.

É possível que, em muitas famílias, não seja exigida, da criança, uma participação em tarefas conjuntas com objetivos comuns, mesmo em relação às tarefas que visam ao atendimento das suas necessidades básicas, pois o adulto encarregar-se-ia sempre da execução das mesmas. Com exceção do bebê de até um ano e meio, as crianças encontram-se sempre em uma situação social de desenvolvimento que possibilita sua participação em uma atividade com objetivos comuns, a criança impedida de realizar esta atividade conjunta seria prejudicada em seu desenvolvimento.

Quando a criança entra na pré-escola¹, seu universo de relações amplia-se. Agora, não só seus pais e as crianças de seu convívio familiar têm um relacionamento efetivo com

¹ Não estamos considerando aqui o fato de que as crianças ainda muito pequenas possam ser levadas a creches por seus pais. Vigotski (1996) comenta sobre as diferenças de desenvolvimento possíveis nos casos onde a criança não parta diretamente da casa para a pré-escola, mas permanece durante algum tempo em creches. Assim, poderíamos ser levados a acreditar que crianças de uma determinada idade, portanto pertencendo a uma

ela, mas também, a professora e os colegas representam uma nova espécie de relações que ampliam a sua visão de mundo².

A professora e os colegas são agora um outro ponto de referência para a criança que sai de casa sem a companhia de seus pais. Certamente, ao relacionar-se com a professora, ela recebe ensinamentos e informações novas que, em alguns casos, são contraditórios em relação àqueles ensinados em casa. Como exemplo, pode ser que a mãe, num dado momento, ajude a criança nas tarefas escolares e diga o que a criança deve fazer em dado exercício; a criança pode responder argumentando que a professora disse como deveriam ser feitas as tarefas e que não era daquela maneira sugerida pela mãe. A criança sente-se mais responsável e percebe que pode tomar decisões que antes dependiam da aprovação de seus pais.

Nesta sua nova situação de desenvolvimento, a criança acha-se no direito de dar opiniões sobre como devem ser executadas algumas tarefas que desempenhava em casa como participante de uma atividade conjunta e isto porque a professora da pré-escola ensina a criança como utilizar-se de instrumentos básicos referentes à sua prática cotidiana, escovar os dentes, sentar-se a mesa para lancha, etc., que complementam aquilo que a criança já havia aprendido em casa e não raro encontramos alguns comentários das crianças do tipo: a professora disse isto ou aquilo a respeito de como devemos escovar os dentes, que devemos tomar muita água quando está calor, que devemos tomar banho todos os dias etc.

Através da forma diferenciada com que a professora trabalha com os alunos pré-escolares sobre as questões cotidianas, aquela antiga divisão de tarefas domésticas passa a ser englobada por um contexto de relações mais amplas que estabelecem outras formas de agir diante da realidade.

dada situação social de desenvolvimento e que estivessem participando de atividades onde a estrutura das relações interpessoais é mais ampla, possam apresentar um desenvolvimento singular, se comparadas com as crianças de uma estrutura mais limitada.

² Leontiev (1978), em seu estudo sobre a atividade da criança, faz uma interessante descrição das relações novas quando esta entra na pré-escola e na primeira série.

As diferenças educacionais sobre a forma como são exigidas das crianças que participam das atividades domésticas e das novas atividades que passam a ser desenvolvidas na pré-escola, caracterizam um momento importante para o desenvolvimento da criança. Quando a criança passa a freqüentar a primeira série, situações novas podem ser observadas; a professora apresenta à criança uma série de conceitos científicos que, na pré-escola, foram introduzidos de uma maneira ainda muito relacionada com a vivência cotidiana da criança, ampliando significativamente sua relação com o mundo e com as demais pessoas. Esta ampliação se dá sucessivamente conforme sejam ampliadas as situações sociais de desenvolvimento.

Assim, descrevemos, em linhas gerais, o cotidiano da criança sob o ponto de vista das mudanças de perspectivas conforme as relações sociais vividas. O que nos parece essencial, aqui, é o fato de que, em cada uma das situações sociais de desenvolvimento, a criança experimenta novas condições criadas pela estrutura de relações interpessoais, o que a faz avançar em seu desenvolvimento segundo avança em idade. Resta agora buscar unidade teórica através da configuração dos estágios que caracterizamos segundo o que chamamos de estrutura material de relações interpessoais.

3.3. A estrutura material das relações interpessoais – Os estágios.

Definimos, aqui, a *estrutura material das relações interpessoais*, depois de termos delineado as situações sociais de desenvolvimento do ponto de vista das relações cotidianas vividas pela criança, em uma abordagem puramente descritiva e lógica do seu dia-a-dia. Com as conclusões da pesquisa experimental, apontamos a existência de três grandes estágios de desenvolvimento e procedemos a análise do desenvolvimento dos conceitos de “certo” e de “errado” que são determinados por esta estrutura.



A característica do experimento não permite que sejam visualizados os delineamentos dos estágios, ou seja, o início e o término de cada um deles, nem mesmo foi abrangente, visto que não investiga as crianças pequenas, menores de quatro anos e os adolescentes, senão superficialmente e de forma complementar, como se observam nos relatos e no número de sujeitos entrevistados. No entanto, a história principal nos fornece subsídios suficientes para inferências, quando aliada à descrição que fizemos sobre o cotidiano da criança e aos estudos de Vigotski (1996), sobre a situação social de desenvolvimento para especificar o modelo e analisar a linha de desenvolvimento dos conceitos de “certo” e de “errado”.

Quanto à análise dos conceitos, é preciso que se evidencie mais uma vez, que o ponto de partida é que a atividade desempenhada pelos componentes do grupo, cujas ações de dois ou mais sujeitos apresentam objetivo definido, está orientada para o atendimento das necessidades de todos os participantes em questão. É claro que a criança desenvolve atividades isoladas, mas todo grupo de ações da criança que desenvolve tais atividades não pode ser considerado como o princípio do desenvolvimento, uma vez que são os participantes sociais, interagindo em atividades conjuntas, que promovem a educação das crianças, ensinando-as como devem manusear os objetos e os instrumentos elaborados historicamente. Além disto, a própria estrutura das inter-relações sociais condiciona o desenvolvimento dos conceitos de “certo” e de “errado” na criança. Desta forma, a atividade conjunta é o centro, a partir do qual as noções que caracterizam os primórdios da moralidade são formadas e evoluem. Assim, não haveria razão para considerarmos que as noções de certo e de errado são elaboradas pelas crianças com base em espécies diferentes de educação recebida pelas mesmas, se bem que suas influências determinam o grau de seu desenvolvimento. Mas é na relação entre os sujeitos e, principalmente, na relação com o adulto, que empreendem uma dada atividade conjunta, e esta supõe uma cooperação já desde o início, visto que no primeiro

ano de vida da criança as ações do adulto e dela mesma integram-se em um objetivo comum, que nos permite a compreensão de como é a evolução destas noções. Além disto, consideramos que sempre há relação interpessoal no grupo familiar e, portanto, independentemente da educação diferenciada, a criança desde cedo participa de uma forma ou de outra em uma atividade com objetivo explícito ou simplesmente “ritualizada” pela pressão das gerações mais velhas sobre as mais novas.

As diferenças educacionais recebidas pelos menores têm um papel considerável quando a análise versa sobre as etapas de desenvolvimento da criança em cada uma das situações sociais de desenvolvimento, pois então é possível analisarmos como os distúrbios do meio, ou simplesmente as formas variadas de apresentação da educação, podem afetar as diferenças de julgamento entre crianças. Como já comentamos na introdução deste trabalho, Vigotski (1989) estuda os distúrbios mentais oriundos de um meio social deficitário em seu breve artigo, intitulado *Moral Insanity* (1989), onde afirma que o problema da insanidade moral é um problema do meio, sendo que se pudermos ‘corrigir o meio’, poderemos ‘corrigir a insanidade moral’. De qualquer forma, mesmo que não estejamos trabalhando com o problema de distúrbios morais, em um dado limite, podemos falar sobre diferenças educacionais que podem existir em determinados grupos de famílias, ou mesmo de família para família, que influenciam a estruturação da consciência no que concerne aos julgamentos dos sujeitos. Estas questões merecem análise especial e serão resgatadas na conclusão deste trabalho.

Quanto à estrutura material de relações interpessoais, observamos três tipos de relações que determinam o desenvolvimento da criança: relação de convergência das ações ou individualização dos objetivos, relação caracterizada pela atividade social e relação de mudança de perspectiva da atividade social. Chamamos de estrutura material de relações interpessoais, representada pelos grandes estágios de desenvolvimento ontogenético da

moralidade, ao modelo estrutural das relações entre os sujeitos – referente à hierarquia ou a função desempenhada pelos participantes – portanto, à disposição espacial dos sujeitos no processo de realização da objetivação social, considerando determinado grau de consciência do indivíduo para a possibilidade de sua participação na tarefa conjunta.

Enfatizando o caráter central referente às situações sociais de desenvolvimento, é a partir das fases de desenvolvimento caracterizadas por essas situações sociais que podemos compreender a afirmação de Vigotski (1996) sobre ser a palavra a unidade que está a meio caminho entre o sujeito e o meio externo a ele. Esta afirmação é importante caracterizadora dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Além disso, consideramos para os propósitos de nossa pesquisa, que o meio externo é determinado pela relação entre indivíduos e pela relação entre os objetos físicos, sendo essa última espécie de relação determinada pelas imposições da relação entre os sujeitos. Assim, a estrutura material de relações interpessoais abrange as situações sociais de desenvolvimento possíveis em cada estágio e condiciona as espécies de relações possíveis entre os sujeitos, considerando certo grau de evolução da consciência.

De uma maneira geral, os estágios caracterizam-se pelas perspectivas e pelas determinações imprimidas pelo meio social, ou seja, pela posição da criança na inter-relação social e pela orientação prática propiciada pelo adulto acerca do manuseio correto dos objetos, respectivamente. As mudanças de perspectivas a que nos referimos, não são aquelas relativas a história do pensamento científico, pois esta considera o indivíduo como o centro, mas capaz de deslocar-se para referenciais abstratos que lhe possibilitam visualizar a realidade de maneiras diversas. Nem, tampouco, realizam-se com base nas centrações e descentrações do sujeito no sentido atribuído a elas por Piaget (1970). As mudanças de perspectivas aqui, são possíveis porque determinadas pela estrutura social na qual o sujeito está inserido. Apresentam-se na ontogênese como determinadas pelo desenvolvimento da consciência da

criança e na filogênese em decorrência do processo histórico segundo o desenvolvimento das maneiras diversas de produção da subsistência humana. Mas é preciso enfatizar que não se trata de uma mera condição externa ao sujeito, e sim, uma possibilidade de existência do sujeito o qual atribui forma ao externo ao mesmo tempo que é por ele condicionado.

Assim sendo, podemos dizer que, de maneira genérica, o primeiro estágio é caracterizado pela relação de convergência das ações e refere-se às relações interpessoais determinadas por ações conjuntas entre a criança e outros participantes, cujo objetivo é o atendimento das necessidades e desejos daquela. Este tipo de relação abrange o período que engloba o nascimento do bebê até aproximadamente um ano e meio mais ou menos, período este que Vigotski (1996) classificou como abrangendo a crise pós-nascimento até a crise do primeiro ano, que se estende até por volta dos dezoito meses de vida da criança.

Quanto à relação caracterizada pela atividade social, devemos compreender o período no qual a criança passa a participar efetivamente de tarefas cujo objetivo destina-se ao atendimento das necessidades e à satisfação do grupo como um todo, e não às da criança somente. Nesta nova situação social de desenvolvimento, a estrutura de relações interpessoais propicia à criança uma mudança de perspectiva responsável pela tomada de consciência da atividade conjunta, o que possibilita uma diferenciação da ação própria e das demais ações desenvolvidas pelos outros participantes do grupo. Este período se estende desde um ano e meio até cinco ou seis anos aproximadamente, finalizando com a saída da criança na pré-escola.

A última relação, isto é, a relação de mudança de perspectiva de atividade social, abrange o período de ingresso da criança na primeira série do ensino fundamental, até o início da adolescência, 13 – 14 anos, sendo que, a partir de então, ocorrem ciclos caracterizados pela inclusão da criança em esferas cada vez mais amplas de relações sociais e também de estrutura qualitativamente diferenciada das relações mais simples vividas pela criança. Nesta



nova estrutura de relações, a criança reflete sobre pontos de vista diferenciados, o que lhe confere a possibilidade de considerar simultaneamente o conteúdo das ações e o julgamento do representante social que detém o poder. Nesse estágio, tem-se o início da consciência dos conflitos entre grupos, sendo esta consciência já observada, em sua forma primitiva e indiferenciada, nos julgamentos das crianças da fase intermediária pertinente à elaboração dos conceitos de “certo” e de “errado”.

Examinemos estas três estruturas sucessivamente, sendo que os três tipos de relações interpessoais que categorizamos e que denominamos de estágios condicionam-se aos intervalos determinados pela periodização das idades descritas por Vigotski (1996), abrangendo períodos mais ou menos longos de sua classificação e englobando mais que uma fase, como assim mostram os resultados da pesquisa que realizamos.

Relação de convergência das ações. Esta relação caracteriza-se pela espécie particular de orientação das ações dos sujeitos, cujo desempenho, realizado em conjunto, converge para a satisfação das necessidades do bebê. A estrutura de relações interpessoais característica neste período condiciona o bebê a uma indiferenciação da ação própria e a do adulto, sendo que o progresso em caminho de uma diferenciação só é possível pela limitação imposta pelo adulto quanto às ações realizadas pela criança ou, em outras palavras, quando o adulto impede que a criança realize determinada ação que julga ser imprópria ou cause dano à criança. Contudo, o grande universo do bebê é a sua relação com os demais sujeitos de seu círculo social doméstico, e é desta relação social que o desenvolvimento das noções sobre o “certo” e o “errado”, que são as bases da moralidade, começam a ser elaboradas, ainda que de forma primitiva.

Piaget (1970) utilizou a expressão “egocentrismo radical” para se referir ao fato de que no nível sensório-motor existe uma indiferenciação entre o objeto e o sujeito, indiferenciação esta que se deve ao fato de que as ações do sujeito estão centradas no corpo



próprio enquanto a sua atenção está fixada no exterior. A diferenciação entre o sujeito e o objeto somente é possível, segundo Piaget, a partir da formação de coordenações onde a criança passa a diferenciar as ações do sujeito das ações dos objetos uns sobre os outros (ação aqui no sentido da interação da criança com os objetos à sua volta). Somente dos dezoito aos vinte e quatro meses, com o início da função semiótica e da inteligência representativa, é que a criança passa a descentralizar as ações em relação ao próprio corpo.

Do nosso ponto de vista, a diferenciação das ações dos sujeitos daquelas imprimidas pelos objetos uns sobre os outros não é determinada pelo manuseio ou contemplação, por parte da criança, dos objetos do mundo físico, estes fatores vividos na individualidade da criança com o mundo ao seu redor referem-se a um desenvolvimento periférico de sua consciência, sendo as limitações e incentivos propiciados pelo adulto, a propósito do manuseio dos objetos por parte da criança, os determinantes do desenvolvimento da consciência e a condição para o progresso em caminho de uma diferenciação das ações. Assim, é a estrutura material das relações interpessoais que determina o real desenvolvimento da criança, sendo que a indiferenciação das ações neste estágio é estabelecida pelo objetivo em questão, ou seja, as ações possíveis entre os participantes e o resultado obtido apresentam uma certa linearidade porque a relação entre estas variáveis não indicam mudanças significativas no período considerado e convergem para o atendimento das necessidades do bebê. Isto significa dizer que a ação dos participantes e o resultado almejado por eles confundem-se em um único e mesmo todo. Somente quando a criança perceber que a sua ação é uma entre as demais em decorrência de sua participação efetiva nas tarefas do grupo, propiciada por uma nova situação social de desenvolvimento, é que será capaz de diferenciar a sua própria ação das demais, bem como o fim a que se destinam em conjunto, ainda que nesse período isto ocorra com todas as peculiaridades determinadas pelo desenvolvimento infantil. A criança, em seu primeiro ano de vida, é social porque está inserida em um contexto

de relações interpessoais, mas possui uma sociabilidade convergente em relação à sua situação social de desenvolvimento que limita as suas possibilidades de ação e de participação efetiva nos objetivos do grupo e, portanto, de uma consciência destas relações. Chamamos de *sociabilidade convergente* a característica egocêntrica do bebê determinada pela incapacidade de participação em uma atividade social com objetivos comuns, centrando seus esforços na efetivação de sua própria satisfação. Isso não significa que a vida do bebê não esteja inteiramente socializada, pelo contrário, a criança deste estágio está inserida no social, sendo este, fonte de sua existência. No entanto, sua sociabilidade é singular e determinada pelo meio ao seu redor, bem como pelas peculiaridades de seu desenvolvimento.

Além disso, nesse período, o progresso a uma diferenciação das ações ocorre sobretudo pelo fato de que as ações do bebê são contrariadas pelas limitações impostas pelo adulto, ou incentivadas por este. Assim, a criança entra em conflito e percebe que nem toda ação encaminha-se a um objetivo individualizado e ligado ao seu próprio “eu”; e isto, sem dúvida, ele passa a perceber pelo manuseio dos objetos a sua volta, uma vez que as restrições ou incentivos impostos pelo mundo físico são as espécies de experiência que dão sentido às limitações e incentivos provocados pelo adulto quanto à efetivação de algumas de suas ações. São muito próximas as experiências físicas e interpessoais da criança nesta primeira estrutura de relações devido à espécie de participação da criança nas atividades sociais que desenvolve, e é neste sentido que se pode dizer que a criança possui uma sociabilidade convergente e que sua relação com o mundo proporciona uma indiferenciação da ação própria e daquelas desenvolvidas pelo adulto que, por sua vez, determinam e são determinadas pelo mundo físico.

O fato da existência de uma relação social efetiva em torno da criança não impede que nessa fase esta relação exista somente para o seu eu, ou seja, que ela exista “para-si”; no entanto, sua relação “para-si” não existe como relação, cujo nascimento da consciência pelo



desenvolvimento da linguagem, que neste período de convergência de ações existe ainda como uma linha acessória de desenvolvimento, pois faz parte da primeira situação social de desenvolvimento da criança, permite meramente um desenvolvimento da consciência ainda do meio físico, sendo que é através do mundo material que há a efetivação da ligação das relações entre as pessoas, ainda que de uma forma muito elementar e sem objetivação social, sendo um nascimento de consciência puramente natural e extremamente limitada pela determinação de sua sociabilidade convergente.

Outra consideração é a de que, para este período, a ação do bebê na estrutura material de relações interpessoais é indiferenciada porque quando a criança envolve-se em uma certa atividade direcionada pelo adulto, a ação do adulto confunde-se com a da criança. Por exemplo, o bebê ergue os braços para que o adulto vista-lhe a blusa, mas este movimento não existe senão como complemento daquele realizado pelo adulto, de tal forma que não há um produto social compartilhado e realizado com a participação do bebê, mas sim uma ação conjunta convergente, ou seja, o adulto e a criança realizam uma única e mesma ação. Estamos considerando que uma dada ação realizada por um sujeito é completa e liga-se às demais ações realizadas pelos demais participantes, com o intuito de uma dada objetivação social. Esta é a característica da estrutura social na qual o ser humano está inserido mas, para o bebê, a sua própria ação não é diferenciada porque depende da ação do adulto que complementa àquela do bebê, por si só, a criança não participa de uma atividade social com uma ação completa, sendo este um fundamento caracterizador da estrutura de relações de convergência de ações.

Assim, a indiferenciação das ações apresenta uma complexa relação existente entre a sociabilidade convergente do bebê, caracterizada pela situação social de desenvolvimento prevalecente neste período, ou seja, pela determinação da relação idade/meio-social, e pela



estrutura material das relações interpessoais que condiciona a ação da criança e a ação do adulto para um objetivo único e de natureza igualmente convergente.

Relação de atividade social. Caracteriza-se esta relação pela cooperação da criança em uma atividade comum ao grupo, com a diferença, em relação a da estrutura de relações anterior, de que as necessidades a serem satisfeitas são as de todos os sujeitos e não mais somente as de um único indivíduo. A criança que se encontra no período de convergência das ações, como vimos, realiza uma atividade conjunta, mas esta atividade é substancialmente diferente daquelas desenvolvidas pelas crianças desta nova estrutura de relações. Enquanto na primeira, o resultado atingido pelo grupo direciona-se ao atendimento das necessidades de um único indivíduo, ou mais especificamente, ao atendimento das necessidades da criança, na estrutura de atividade social, os resultados alcançados pela realização da atividade são distribuídos a todos os participantes do grupo e a criança executa sua ação intencionalmente. Por exemplo, a criança ajuda a mãe em determinada tarefa cujo objetivo é o atendimento da necessidade da família como um todo.

Com o uso da linguagem que, segundo Vigotski (1996), é uma das linhas centrais de desenvolvimento desta primeira situação social inclusa neste estágio, e com o novo posicionamento da criança nesta nova estrutura material de relações interpessoais, caracterizada pela presença da atividade social, ela passa a refletir de forma especial, uma vez que é possível um início de diferenciação das ações. O deslocamento dos objetivos almejados pelo grupo, passando do enfoque individual ao enfoque social, e o conflito dele resultante, pelo processo de adaptação a esta nova estrutura, possibilita que a criança atribua um sentido especial às ações realizadas pelos co-participantes da atividade. Assim é que, neste estágio, há o início da divisão de tarefas, de tal forma, que a criança passa a considerar cada um dos participantes como representantes oficiais da tarefa que realizam. O adulto e as crianças mais velhas realizam as tarefas que não podem ser realizadas pelos mais novos e a criança começa



a tomar consciência tanto de suas limitações como das diferenças entre indivíduos e as ações realizadas pelos participantes, que como já dissemos, tem como intuito o atendimento das necessidades do grupo. Contudo, devido à limitação da sua situação social de desenvolvimento e, conseqüentemente, à limitação da sua estrutura material de relações interpessoais, a criança concebe essas relações entre os sujeitos e a função que desempenham de forma realista. A indiferenciação agora acontece entre os sujeitos e as ações que estes desempenham, bem como com o fato de atribuição de poder de decisão ao adulto e às crianças mais velhas, passando a ser esta indiferenciação uma condição natural e implícita nas relações, isto porque não é possível para a criança situar-se em uma outra perspectiva que possibilite comparações entre maneiras de proceder dos sujeitos em relação à atividade que realizam. Se na estrutura de convergência de ações, a indiferenciação era resultante da incapacidade da criança considerar a sua ação como diferente daquela realizada pelos adultos, nesta nova situação, a criança deixa de confundir sua própria ação e as demais e passa a considerar que cada representante social assume uma determinada função. No entanto, ela considera que os sujeitos são “donos” das funções que desempenham e os mais velhos sabem realizar a atividade, enquanto os mais novos ainda precisam aprendê-la.

Assim, há um grande progresso da criança em relação à estrutura de relações anterior. O fato de reconhecer as funções desempenhadas e considerar-se como um sujeito entre os demais determina um degrau na evolução de sua consciência devido a sua nova formação estrutural. É pela contradição entre o interesse individual e o interesse coletivo que será possível a organização da consciência segundo esta nova estrutura de relações interpessoais, mesmo que ela seja ainda insuficiente para caracterizar uma liberdade da criança, no que se refere à sua reflexão sobre o conteúdo das ações.

A nova característica central desse estágio, caracterizado pela participação social, são os conceitos de “certo” e de “errado”. No estágio anterior, estes conceitos tinham sentido



somente na ligação fortuita e ocasional com os objetos físicos do mundo da criança, onde o adulto agia somente no sentido de impedir a criança de realizar esta ou aquela ação para que não corresse perigo. Agora, com essa nova estrutura, os sentidos possíveis de serem atribuídos às noções sobre o “certo” e o “errado” relacionam-se às atitudes dos representantes sociais frente ao manuseio dos objetos concretos em prol de objetivos específicos determinados pelo atendimento das necessidades do grupo, ou seja, agora estas noções passam a ter sentido nas relações entre indivíduos e, como já dissemos, estruturam de forma qualitativamente diferenciada as atividades desenvolvidas individualmente pela criança para atender a suas próprias necessidades, como por exemplo, o envolvimento em simples brincadeiras, ou o desenvolvimento de uma tarefa escolar, onde não haja a participação das demais pessoas.

Nesta estrutura de relações, os julgamentos das crianças estão condicionados pelos julgamentos dos representantes sociais e como podemos observar a respeito das respostas das crianças entrevistadas, a propósito da história com personagens neutros, o fato da criança não atribuir o poder de autoridade aos personagens apesar de serem os “responsáveis pelo local”, mostra como o realismo interpessoal, ou seja, a tendência em considerar os sujeitos como proprietários das ações que desempenham, é ainda influente nas crianças, mesmo para aquelas crianças integradas ao terceiro estágio de desenvolvimento, mas que ainda refletem segundo o ponto de vista da estrutura anterior, mais limitado, vivido no círculo de relações domésticas. A não atribuição de poder à autoridade reflete um realismo uma vez que os personagens em si mesmos não apresentam o esteriótipo de autoridade, sendo necessária uma identificação mais minuciosa dependente de uma nova estruturação lógica. Além disso, mesmo que as crianças, que categorizamos como pertencentes à segunda fase do desenvolvimento dos conceitos de “certo” e de “errado”, não considerem seus julgamentos baseados na representatividade da autoridade, seu universo é restrito e a autonomia é aparente, uma vez que, como vimos, quando o conteúdo torna-se desconhecido para a criança, ela apresenta as mesmas



características, ou características muito próximas daquelas das crianças da primeira fase. Isto significa um realismo sujeito/função, pois os conteúdos das ações julgadas ainda não podem ser avaliados pelas crianças, em outras palavras, elas não podem refletir de forma plena sobre os conteúdos, mesmo que seja pela afirmação de seu desconhecimento.

Pudemos observar, também, nos relatos com personagens neutros, que quando as crianças refletem sem a presença da autoridade mostram-se livres para concluir seus julgamentos, sendo que as únicas limitações referem-se às particularidades de sua situação social de desenvolvimento que depende da evolução da lógica do pensamento infantil. Lembremos que quando tratamos da análise segundo a situação social de desenvolvimento, consideramos a afirmação de Vigotski (1996) sobre como a idade influi no desenvolvimento da criança. Isso significa que devemos averiguar como influi a estrutura modificada da consciência da criança na construção de sua vida, além de analisarmos como influi o meio social na estruturação de sua consciência. A lógica do pensamento infantil a que nos referimos é aquela que difere das conclusões determinadas pela lógica das relações interpessoais que está condicionada por uma outra espécie de lógica, dependente da autoridade, ou seja, da lógica da moral³ que surge nas relações entre os sujeitos. A oposição entre estes dois tipos de lógica nos foi possível antever a propósito dos relatos das crianças frente às histórias. Se admitirmos que as crianças apresentam fases de desenvolvimento dos conceitos de “certo” e de “errado” quando elas estão influenciadas pela representatividade de dada autoridade, e que como vimos, é extremamente diferente do comportamento quando esta autoridade não está presente e, também, se considerarmos, como constatamos neste trabalho, que é a atividade conjunta realizada entre a criança e o adulto que determina a elaboração dos conceitos de

³ Embora substancialmente diferente de nossos propósitos, e apoiando-se em doutrinas sociológicas que partem de premissas diferentes daquelas que utilizamos, Piaget (1977) refere-se à diferença entre os dois tipos de lógica em *O julgamento moral na criança*. Afirma que “ [...] a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação”.



“certo” e de “errado”, os quais consideramos como pertencentes aos primórdios da moralidade infantil, podemos dizer seguramente que existe uma lógica moral que é substancialmente diferente da lógica do pensamento. Quando a criança reflete sem o controle da opinião da autoridade, as suas conclusões baseiam-se na lógica do raciocínio verbal, com todas as particularidades que existem no pensamento da criança em cada uma das situações sociais de desenvolvimento. Esta lógica do pensamento reflete aquilo que a criança já estruturou devido a estar inclusa em uma dada situação de relações interpessoais e também devido à influência da educação diferenciada que recebe dos adultos. Mas também havíamos considerado que na participação da criança em uma atividade conjunta com o adulto, ela precisa posicionar-se segundo diferentes perspectivas para que compare devidamente as condutas e opiniões, sendo esta característica a determinante para a construção da lógica da moral.

Por outro lado, quando as crianças estão sujeitas à opinião de uma dada autoridade, elas sobrepõem a reflexão baseada na opinião desta à reflexão espontânea. Somente quando a criança começa a participar de uma estrutura de relações interpessoais mais ampla, ou seja, quando começa a freqüentar a pré-escola ou a primeira série do ensino fundamental, com todas as particularidades que estas novas relações apresentam, é que deixa de considerar a opinião da autoridade como regra para concluir seus julgamentos.

Vimos nos casos que classificamos como intermediários entre a primeira e a segunda fase de desenvolvimento dos conceitos de “certo” e de “errado”, a respeito da história principal, o quão ainda são dependentes seus julgamentos da opinião da autoridade. Observamos que a criança muda de idéia sobre quem agiu certo ou errado dependendo do posicionamento momentâneo em uma ou outra situação social de desenvolvimento. Não é ainda possível para a criança uma generalização que possibilite resolver o conflito de opinar entre quem está certo e quem está errado e também o motivo deste julgamento. Somente



quando a criança passa a refletir sobre o conteúdo das ações, ou seja, quando ela consegue englobar simultaneamente os pontos de vista das duas estruturas de relações interpessoais, a atual mais ampla e caracterizada pela participação da criança nas atividades escolares, e a antecedente, ainda limitada pelo convívio familiar, é que se liberta da opinião da autoridade e compreende que são, na verdade, delegados poderes aos representantes sociais em virtude da função que desempenham, mas que nem sempre as suas atitudes são corretas porque estas dependem dos conteúdos das ações.

Neste momento, uma revolução importante na organização da consciência capacita a criança a uma reflexão baseada em uma nova estrutura intrapsíquica, propiciada pela modificação das relações sociais e pela nova situação social de desenvolvimento.

Relação de mudança de perspectiva da atividade social. Quanto à estrutura de relações interpessoais caracterizada por esta última relação, há o surgimento do conflito entre grupos, sendo a mudança significativa segundo a estrutura anterior determinada pela existência de relações mais abrangentes que apresentam mudança quantitativa quanto à inclusão da criança em esferas cada vez mais amplas de relações, e mudanças qualitativas em relação a cada uma das situações sociais de desenvolvimento, uma vez que os períodos de cada uma destas novas situações obedecem a uma estruturação própria e enriquecida pelas estruturações anteriores. A criança jamais abandona as atividades que têm como objetivo o atendimento de suas próprias necessidades, e muitas destas terão a participação de outros sujeitos. A pessoa também não abandona, durante toda a sua vida, a necessidade de sujeitar-se à opinião de dada autoridade, uma vez que como sujeitos sociais, influenciamos e somos influenciados pelas atitudes e opiniões daqueles a quem atribuímos certo prestígio, contudo, as formas de mantermos estas relações modificam-se qualitativamente no curso do desenvolvimento do sujeito, pois a estrutura da consciência é também qualitativamente modificada.



As perspectivas diferenciadas destas novas estruturas de relações interpessoais, que são possíveis daqui em diante, propiciam à criança o enriquecimento da generalização que dá origem aos verdadeiros conceitos de “certo” e de “errado” e à possibilidade de julgar as ações dos representantes sociais de forma mais livre porque passa a ser possível a análise dos conteúdos das ações sem dependência da opinião da autoridade.

No entanto, pudemos observar nas respostas das crianças de 10 – 11 anos, entrevistadas a respeito da história da “Professora e Pedro”, sendo que as crianças ainda pertencem à quarta situação social de desenvolvimento, portanto, ainda pertencem ao estágio caracterizado pela atividade social, que a liberdade nos julgamentos das crianças ainda é limitado. Podemos dizer que toda vez que o conteúdo das ações sobre o qual versa o conflito entre os representantes sociais é desconhecido para a criança, ela aceita a afirmação dada pelos representantes sociais de prestígio. Essas crianças pertencem à segunda fase de desenvolvimento dos conceitos, mas, em decorrência da limitação em sua situação social de desenvolvimento, permanecem ainda na dependência do conteúdo ser ou não conhecido para elas.

Somente após os treze anos, é que o sujeito deixa gradativamente de fixar-se na figura representativa de autoridade e reflete com base no conteúdo das ações, mesmo que este seja por ele desconhecido. Nesta fase, o indivíduo passa a pertencer a um círculo social mais amplo e desta forma, pode refletir baseando-se em novas opiniões diferentes daquelas que eram possíveis até então.

Os adolescentes de 16-18 anos por nós entrevistados mostram, em conjunto, duas características que diferem daquelas apresentadas pelas crianças mais novas a propósito da história sobre a professora e Pedro. Primeira: começam a perceber que os representantes sociais que julgam ser uma autoridade em potencial, podem às vezes “errar”; Segunda: a



possibilidade (embora somente um caso) da reflexão versar sobre o conteúdo e não mais em relação à representatividade dos sujeitos.

De qualquer forma, o aspecto educacional, ou seja, as diferentes maneiras de serem educadas as crianças pelos pais e pelos professores, bem como pela sociedade enquanto estrutura social historicamente determinada e na qual a criança está inserida, participa sobremaneira para o avanço do desenvolvimento da criança em consonância ao desenvolvimento possível em cada uma das situações sociais de desenvolvimento. No entanto, a educação diferenciada recebida pela criança nunca poderia sobrepor-se à estrutura das relações interpessoais. É neste sentido que havíamos nos referido anteriormente sobre a técnica e os resultados que obtivemos. O desenvolvimento dos conceitos de “certo” e de “errado” assumem uma característica própria na ontogênese e dependem da estrutura material das relações interpessoais de cada uma das situações sociais de desenvolvimento, se esta estrutura confunde-se com a estrutura educacional diferenciada recebida pelo pequeno, ou seja, se a educação diferenciada corrobora para um desenvolvimento pleno da moral, este será facilitado. Considerando que todo relacionamento social comporta uma dada educação e que esta é diferente de grupo para grupo, dizemos que em uma mesma estrutura de relações podem haver diversas espécies de educação, já que são os modos de relações entre os sujeitos que diferem permanecendo a mesma estrutura material e, desta forma, nem sempre a educação propiciada à criança corrobora para o seu pleno desenvolvimento moral.

Assim, definidos os estágios, nossa preocupação em estudos futuros é com o desenvolvimento de técnicas para coleta de dados que especifiquem períodos delineados, mostrando o início e o fim de cada uma das estruturas materiais de relações interpessoais. Por hora, contentamo-nos em estabelecer os estágios e definir, de maneira geral, os períodos assim expostos.

*



Os objetivos propostos foram alcançados, estabelecemos as relações existentes entre os conceitos de certo e de errado e a figura representativa de autoridade. Além disso, estudamos a configuração dos estágios sobre o desenvolvimento moral a partir das etapas de desenvolvimento ontogenético que constatamos pela pesquisa experimental. Estudos sobre as perspectivas assumidas pelas crianças frente as relações sociais em que participam e sobre o delineamento dos estágios podem ser feitos devido à seu grande significado para a especificação do desenvolvimento da moralidade. As questões relativas às funções psíquicas, tais como a indiferenciação das ações e as questões relativas à lógica moral, as quais abordamos de forma superficial, certamente merecem tratamento especial em estudos futuros. Quanto à técnica que desenvolvemos, o desdobramento de uma pesquisa mais evidente refere-se ao estudo sobre a atribuição de poder a autoridade, uma vez que o relato das crianças sobre as histórias com personagens neutros propiciam inferências significativas nesse sentido.



Capítulo 4. Conclusão e implicações educacionais

Analizamos alguns dados que demonstram o processo de formação moral na criança; entretanto, toda circularidade de composição da lógica moral não foi estudada. Somente foi passível de exame, como já demonstramos, a partir da técnica que desenvolvemos, o traço mais genérico do desenvolvimento ontogenético e algumas de suas peculiaridades essenciais. Os fatos extraídos da pesquisa experimental permitem inferências sobre a síntese da elaboração conceitual processada em cada grande estágio de desenvolvimento infantil, a partir da complexa combinação dos fatores existentes em uma dada estrutura material de relações interpessoais. Cada uma dessas sínteses está diretamente relacionada com a perspectiva possível ao sujeito e com as formações centrais existentes em cada uma das situações sociais de desenvolvimento. No entanto, não podemos precisar como as sínteses de elaboração dos conceitos morais são formadas e evoluem sem pesquisas adicionais.

Quanto às ligações entre os estágios, é preciso que se investigue as relações de coerência entre os conceitos elaborados em cada período. Contudo, não podemos deixar de perceber uma espiral de desenvolvimento promovida pela direção dos objetivos possíveis em cada uma das estruturas materiais de relações interpessoais, isso significa que a criança deixa de convergir sua sociabilidade quando efetivamente participa de uma atividade social e esta deixa de existir quando as estruturas sociais foram ampliadas, porém, o sujeito nunca deixa de atender suas próprias necessidades e tampouco de interagir com o grupo para alcançar objetivos comuns, sendo que sua consciência será enriquecida pelas estruturas anteriores, formando uma espiral de desenvolvimento que, a cada novo estágio, reorganiza, através de sínteses, os conceitos previamente elaborados. Isso porque em cada estágio estão sempre presentes as noções sobre os conceitos morais, especificamente as de “certo” e de “errado”, porém com características próprias e limitadas pelas situações sociais de desenvolvimento e pela estrutura material de relações interpessoais. Como cada estágio engloba mais de uma



situação social de desenvolvimento, cada síntese permite o processamento, em cada um dos estágios, das noções sobre “certo” e “errado” que servem de base para a formação da moralidade. A maneira como estas sínteses são elaboradas e o reaproveitamento de cada uma delas para as novas formações subseqüentes, especificam a espiral de desenvolvimento e demonstram a coerência histórica da formação moral.

Quanto à educação diferenciada recebida pelos indivíduos, podemos dizer que está duplamente condicionada pela estrutura material de relações interpessoais, pois, em cada estágio, as relações sociais e a consciência destas relações por parte do sujeito são interdependentes, não existindo a maturação das funções psíquicas desvinculadas da determinação das relações sociais e nem relações sociais que sejam auto-instituídas sem a presença de dado grau de maturação das funções psíquicas. Além disso, e de forma mais direta, não ocorre a educação diferenciada que ultrapasse os limites impostos por cada uma das situações sociais de desenvolvimento, isto porque, em cada período dessa classificação, há o complexo relacionamento da idade com o meio social. Não significa com isso dizer que deixamos de considerar uma dada amplitude significativa de variações educacionais que podem viabilizar o retardo ou o progresso do desenvolvimento moral, pois uma pluralidade de formas de instituir normas e ensinar preceitos por parte do adulto pode determinar um dado grau de progresso da formação ontogenética da moralidade, mas a educação diferenciada estará sempre atuando nos limites impostos pelas estruturas materiais de relações interpessoais, as quais viabilizam o nexos dos relacionamentos, ou seja, as formas ou os desenhos segundo os quais as relações entre indivíduos são efetivadas.

A escola é, sem dúvida, uma estrutura material de relações interpessoais se considerarmos a presença interativa do sujeito em um dado grupo social, mais especificamente, se considerarmos que na escola se concretizam situações sociais de desenvolvimento peculiares. A presença do professor e do aluno, só para citar um exemplo,



especifica genericamente uma estrutura material de relações interpessoais. Saviani (1991) em seus escritos sobre Pedagogia histórico-crítica, apresenta uma concepção pedagógica voltada à centralização dos objetivos, em outras palavras, pela prática pedagógica que prioriza os conteúdos elaborados historicamente pela humanidade. A necessidade de referenciar os conteúdos das ações, sejam eles historicamente determinados ou estruturados na prática das relações sociais (especificamente nesta última no que concerne à nossa pesquisa), é de grande relevância para o desenvolvimento de uma autonomia moral. O desenvolvimento da moralidade, como contatamos em todo o nosso trabalho, dirige-se para o conteúdo das ações, sendo que a reflexão elaborada pelo sujeito sobre estes conteúdos, em detrimento dos julgamentos com base em dada personificação de autoridade, é condição precípua da autonomia moral. Neste sentido, podemos afirmar que a educação diferenciada, que venha priorizar a reflexão sobre os conteúdos das ações, é fator decisivo para a formação moral, mas não suficiente, pois como vimos, a propósito desse estudo, a estrutura material de relações interpessoais é a que imprime o modelo estrutural às interações entre os sujeitos.

Do ponto de vista do desenvolvimento filogenético, a estrutura material propiciada pelo sistema capitalista – nem boa, nem má, fato estrutural – é a viabilizadora de uma formação moral peculiar, sendo que grande parte das relações familiares e também todo sistema escolar atual está incluso em uma estrutura condicionada por esse modelo de produção. Assim, qualquer que seja a instância promotora da educação, sempre estará em jogo a possibilidade das reflexões versarem ou não sobre os objetivos almejados nas relações sociais. Se o objetivo é o atendimento das necessidades do bebê, ou referem-se a objetivos comuns ao grupo, ou ainda, se estamos investigando objetivos comuns a determinado grupo que entram em oposição a demais grupos – como é o caso dos sujeitos que pertencem à estrutura que chamamos de mudança de atividade social, determinada tanto pela concorrência entre grupos ou pelo conflito entre classes sociais, ambos condicionados à estrutura do

sistema capitalista – os objetivos configuram o conteúdo das ações, tanto no que se refere ao produto final propriamente dito, quanto aos meios de sua realização, uma vez que são estes os conteúdos que dão bases aos relacionamentos sociais; e não poderia ser de outra maneira, toda a história da formação moral é a história das relações entre sujeitos, sendo que a busca pela igualdade social é determinada pela objetivação social, ou seja, pelo destino, maneira de realização e divisão do produto socialmente elaborado – seja ele material ou imaterial – em outras palavras, pela objetivação possível a partir de determinada estrutura material de relações interpessoais.

Referências Bibliográficas

BEIN, E.; VLASOVA, T.; LEVINA, R. Afterword. In: *The fundamentals of defectology*. New York: Plenum Press, 1993.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

ELKONIN, B. Epílogo In: *Obras escogidas IV*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

ESOPO, 550 a.C. (Org). Antônio Carlos Vianna. *Fábulas*. São Paulo: L&PM S/A, 1997.

LAROSHEVSKI, M.; GURGUENIDZE, S. Epílogo In: *Obras escogidas I*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.

LEONTIEV, A. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

_____. Os princípios do desenvolvimento psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais. In: *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978b.

LÖWY, M. Marxismo e a religião: o ópio do povo? In: *Marxismo e teoria da libertação*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LURIA, A. *Curso de psicologia geral*. vol. IV, 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

_____. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: *Curso de psicologia geral*. vol. I, 2ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. e Trad. Civilização Brasileira, 1991b.

_____. Percepção. In: *Curso de psicologia geral*, vol. II, 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991c.

_____. *Desenvolvimento cognitivo*. 2ª. ed. São Paulo: Ed. e Trad. Ícone, 1994.



MARX, K., ENGELS, F. *A Ideologia alemã (Feuerbach)*. (Org.) Fernandes, F.; Szmrecsányi, T. 8.^a ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Vol. II, Livro segundo. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

NEWTON, Sir Isaac. *Matemática e fundamentos de filosofia natural*. Califórnia: Willian Benton, 1952.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. Desenvolvimento da causalidade. In: *A construção do real na criança*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. *A linguagem e o pensamento na criança*. 6.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *L'épistémologie génétique*, Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

SARA, P. *Psicometria genética*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações*. 2.^a ed. São Paulo: Cortez e Autores associados, 1991.

_____. *Escola e democracia*. 21.^a ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 6.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Problemas teóricos e metodológicos de la psicología. In: *Obras Escogidas I*. Madrid: Ed e Trad. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.

_____. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: *Obras Escogidas II*. Madrid: Ed. E Trad. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993a.

_____. Investigación experimental del desarrollo de los conceptos. In: *Obras Escogidas II*. Madrid: Ed. E Trad. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993b.



_____. Moral insanity. In: *Obras completas, tomo cinco – fundamentos de defectología*. Ciudad de La Habana: Ed. e Trad. Pueblo y Educación, 1989.

_____. *Obras escogidas III*. Madrid: Ed. e Trad. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____. Pensamiento y palabra. In: *Obras escogidas II*. Madrid: Ed. e Trad. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993c.

_____. Problemas de la psicología infantil. In: *Obras escogidas IV*. Madrid: Ed. e Trad. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2ª. ed. São Paulo: Ed. e Trad. Martins Fontes, 1998.

_____. *Desenvolvimento cognitivo*. 2ª. ed. São Paulo: Ed. e Trad. Ícone, 1994.



