

ANEXO AO PROCESSO Nº 431/2003 - CM
DEFESA DISSERTAÇÃO/MESTRADO: 22/08/2005
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Aparecida de Araújo

A Linguagem e a Moralidade na Constituição do "EU"

**Marília
2005**



Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Filosofia e Ciências

Câmpus de Marília

Luciana Aparecida de Araujo

A LINGUAGEM E A MORALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO “EU”



Marília

2005



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA

A LINGUAGEM E A MORALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO “EU”



Luciana Aparecida de Araujo



Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: O Ensino na Educação Brasileira, UNESP/ Marília.

ORIENTADORA: Dr^o Clélia Aparecida Martins

1410001775



MARÍLIA – SP

2005

DN 0013 66456

8010 4002

Nº cham 171

A6631

Nº Tombo 1.775

Aquisição D

Preço R\$ 5,00

Data 10/11/05

Proced. Autor

234p. il. color.

- Desenvolvimento moral
- Conscientização da linguagem
- Self (psicologia)
- Interação sociolinguística. (690)

234p.

Araújo, Luciana Aparecida.

A6631 A linguagem e a moralidade na construção do "Eu"/
Luciana Aparecida Araújo. – Marília, 2005.
234 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005.

Bibliografia: f. 229-234

Orientadora: Profª Clélia Aparecida Martins

1. Linguagem. 2. Moralidade. 3. Interação Sócio-
Linguística. 4. Individuação. I. Autor. II. Título.

CDD 401.9

MARÍLIA - SP

2005

A LINGUAGEM E A MORALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO “EU”

LUCIANA APARECIDA DE ARAUJO

Tese de doutoramento defendida e aprovada em ____ de ____ de 2005.

BANCA EXAMINADORA

(NOME E ASSINATURA)

(NOME E ASSINATURA)

(NOME E ASSINATURA)

(NOME E ASSINATURA)

(NOME E ASSINATURA)



Deus!

*Passei tanto tempo te procurando...
olhava para o infinito e não te via
Não sabia onde estavas
e pensava comigo mesmo:
será que tu existes mesmo?*

*Não me contentava na busca e prosseguia...
Tentava te encontrar nas religiões
Tentava te encontrar nas igrejas
Mas tu não estavas...*

*Senti-me só, vazio,
Desesperado
e descri.*

*Na descrença, te ofendi.
Na ofensa, tropecei.
No tropeço, caí.*

*Na queda, senti-me fraco
Na fraqueza, pedi socorro
No socorro, encontrei
amigos.*

*Nos amigos, encontrei carinho
No carinho, vi nascer o amor
Com o amor,
vi um mundo novo.*

*No mundo novo, resolvi viver.
O que recebi, resolvi doar.
Doando-me, alguma coisa recebi.
Recebendo, senti-me feliz.*

*Feliz
encontrei a paz.
Com a paz
enxerguei,
que dentro de mim estavas.*

*E, sem perceber
te encontrei.
(autor desconhecido)*

A ti, amado Deus, dedico esta tese.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me estendido as mãos nos momentos difíceis da minha vida e, principalmente, nesta trajetória acadêmica: que eu também possa aprender a estender as minhas mãos e descruzar os meus braços.

A meus pais, Paulo Jacinto de Araujo e Mafalda Fukuyama de Araujo, que muitas vezes renunciaram seus próprios sonhos, para que eu pudesse realizar os meus. A Adalto Penitente, namorado e companheiro em todos os momentos, por ter estado ao meu lado, compartilhando comigo momentos de alegrias, tristezas e também insegurança. Ao meu irmão Paulo Cesar de Araujo que dividiu comigo a dor da ausência de nossos irmãos Sergio de Araujo e Silvia Helena de Araujo (in memórian) durante todo o período de fraqueza de nossos pais. Aos meus tios Nelson Tetsuo Fukuyama e Vera Lúcia de A. Fukuyama, ainda estando longe, apoiaram e incentivaram minhas escolhas pessoais e profissionais. As alegrias de hoje, às palavras de estímulo e à confiança em mim despositadas foram as armas fundamentais para esta vitória.

À minha orientadora, Dr^a. Clélia Aparecida Martins, pelas orientações dela recebidas, por toda a sua dedicação e por repartir comigo sua experiência de vida e auxiliar-me a trilhar mais este caminho.

Aos professores, Dr. Gilvan Luis Hansen e Dr. Raul Aragão Martins que, solicitamente, aceitaram participar de meu Exame de Qualificação. Aos professores Dr. Aylton Barbieri Durão e ao Dr. Pedro Ângelo Pagni que igualmente aceitaram participar de minha banca de defesa. A eles, manifesto meu reconhecimento de elevada estima e gratidão pelas valiosas contribuições oferecidas a essa pesquisa.

Aos professores Dr. Dagoberto Buim Arena, Dr. Elve Miguel Cenci e Dr. Bianco Zalmora Garcia, que gentilmente aceitaram participar desta banca como professores suplentes.

À professora Ana Helena de Carvalho Nogueira Reis, que em muitos momentos abriu mão de suas próprias atividades para não somente dedicar-se rigorosamente à leitura deste trabalho, como também repartiu comigo toda a sua vasta experiência enquanto docente da Língua Portuguesa, orientando-me e seduzindo-me pelo idioma.

Aos meus amigos e amigas: Rosane Michele de Castro, Adriana Pastorello, Michele de Freitas Bissoli, Mirtes R. A. de M. Mariani, Édio João Mariani, Luciana Batista, Ana Cláudia Saladini, Kátia Cristina P. Lozano, Lucia Helena L. Arruda, Maria Helena S. Arruda, Sheila Cristine T. Pitta, Aparecida Ribeiro S. de Costa, Cristiane Siqueira, pessoas importantes que marcaram minha trajetória de doutoramento, compartilhando comigo momentos de alegrias e desânimo, dificuldades e conquistas.

À Elaine Bertinote Gomes, que me encorajou a conhecer de mim o próprio “eu” e a lutar pelos meus ideais. À Angelica Aparecida O. Terasaca, que dividiu comigo seus preciosos conhecimentos de Língua Inglesa e a Jeane Hidalgo Bonatto que contribuiu com a parte gráfica deste trabalho. A elas toda a minha estima e consideração.

Ao Colégio Cristo Rei de Marília, que constantemente abre as portas para a realização de grandes pesquisas. Minha eterna gratidão pelo incentivo e apoio da direção e de grandes amigos.

Ao grupo Escoteiro Cristo Rei, em especial a Florêncio Peixoto e Sonia Yara de Oliveira D. Peixoto, amigos de todas as horas, que compreensivamente aceitaram minhas constantes ausências às reuniões e incentivaram-me no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários do Serviço de Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília: Vânia Maria S. Fantin, Maria Luzinete Euclides, Lair dos Santos Soares, Ilma Marques B. Binatto, Aracy Cristina R. T. da Silva, pelas orientações e atenção recebidas.

Às funcionárias do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília: Iara Marisa P. Nunes, Vilma Regina R. dos Santos, Edna Lúcia B. de Souza, Edna A. Olian, Márcia M. Arakaki e Cecília Y. F. Sagawa, pelo respeito e atenção recebida.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Minha eterna gratidão a todos que depositaram sua confiança e credibilidade em minha pessoa e em meu desempenho.



RESUMO

Tratar da linguagem e da moralidade na constituição do **eu** implica estabelecer uma interação entre sujeitos de uma mesma comunidade lingüística e o seu entorno sociocultural. Desse modo, tanto a linguagem como a moralidade somam-se e se entrelaçam na construção de si mesmo e na dos outros, uma vez que eu construo o outro, e estes me constroem, por meio da comunicação. No entanto, para que as condições ideais de comunicação se realizem, faz-se necessário estabelecer uma dimensão ética no mundo da vida, bem como na socialização dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, se o percurso da constituição do **eu** nasce e se desenvolve no mundo da vida, então tudo o que o auxilia há de ter uma aplicação ética necessária à socialização, ao mesmo tempo que à constituição do **eu** tudo integra. Busca-se compreender as teorizações realizadas por Jürgen Habermas e George Herbert Mead acerca do papel da linguagem como *medium* da socialização, e verificar até que ponto o paradigma habermasiano da linguagem pode servir de referencial para a análise da construção da intersubjetividade humana, propiciada pelos contos infantis. Acredita-se que, somente conhecendo o universo simbólico da criança, é possível oferecer contribuições àqueles que trabalham com a formação e o desenvolvimento humano, que se preocupam com o processo do auto-conhecimento e da autonomização. Desse modo, negligenciar os contos infantis durante o processo de formação da criança significa ignorar uma parte do seu próprio **eu** infantil. Daí a necessidade de fazer das narrativas infantis um complemento desta pesquisa.

Palavras-chave: linguagem, moralidade, eu, interação sócio-lingüística, comunidade lingüística, individuação, socialização, contos infantis

ABSTRACT

On dealing with language and morality in the constitution of the **ego** implies establishing a day – to-day interaction among those who belongs to the same linguistic community and their sociocultural environment. Therefore, both language and morality add to each other and they are so tightly interwoven in the process of building the self and in that of the others, inasmuch as I build the others, and they build me through the means of communication. However, in order to make real the ideal conditions of communication, it is necessary to establish an ethical dimension of the world of life, as well as concerning the socialization of everyone who is involved in the process. Consequently, as the course of an **ego** constitution is born and bred in the world of life, then all things which help it to develop must have a necessary ethical application to the socialization process, and they integrate everything into the constitution of the **ego** at the same time. It is an approach to the comprehension of the theories set up by Jürgen Habermas and George Herbert Mead about the important function performed by language as a *medium* for socialization. Besides, it can be used to accomplish the task of examining the extent to which the habermasian paradigm of the language can serve the purpose for a critical analysis of building the human intersubjectivity, provided by the fairy tales. Only throughout the knowledge of every child's symbolic universe it is possible to make an important contribution to people who deal with both the formation and the development of human character, or who is concerned with the setting up of self – knowledge and one's autonomy. To neglect considering the fairy tales into the formation of children's character means to refuse to pay attention to a mainful part of their own **ego**. That is the reason why these genders of tales were selected as a complementary part of this reseaching study.

Key words: language, morality, ego, social linguistic interaction, linguistic community, individuation, socialization, fairy tales

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
 CAPÍTULO 1 – A linguagem e a formação da consciência do “eu” em Mead.....	21
1.1 A consciência social e a consciência de significado.....	23
1.2 A conversação de gestos.....	27
1.3 A mente, o “eu” e a sociedade.....	39
1.4 O outro generalizado no jogo e no esporte.....	43
1.5 O modelo reflexivo de autoconsciência.....	48
1.6 A relação entre o “eu” e o “me”.....	52
1.7 A gênese e a origem da pessoa.....	58
 CAPÍTULO 2 - A linguagem e a formação da consciência do “eu” em Habermas....	64
2.1 A competência comunicativa.....	82
2.2 O “eu”, o “me” e o “outro generalizado”.....	87
2.3 A linguagem como <i>medium</i> de socialização: uma contraposição entre Habermas e Mead.....	93
 CAPÍTULO 3 - A moralidade na formação da personalidade.....	103
3.1 O “eu” a caminho da autonomia.....	108
3.2 Níveis de desenvolvimento do “eu” segundo Jane Lövingen.....	115
3.3 A formação da competência comunicativa.....	128
3.4 A competência interativa.....	133
3.5 A passagem do estágio convencional para o pós-convencional.....	138
3.6 O desenvolvimento da moralidade à luz da teoria piagetiana.....	148

CAPÍTULO 4- À guisa de complemento: contos infantis - valorização moral e constituição do “eu”.....	157
4.1 Da linguagem ao princípio moral.....	164
4.2 A origem dos contos infantis – uma possível abordagem pedagógica à moralidade.....	186
4.3 Os contos infantis como recurso pedagógico aos educadores.....	198
4.4 Um ambiente de fantasia - motivação para uma vida em grupo e para a formação do futuro sujeito?.....	201
4.5 A história de Mowgli – um povo livre: o dos lobos.....	208
 PRESSU/PONDO UMA CONCLUSÃO.....	213
 REFERÊNCIAS.....	229
 FONTES.....	232
 BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	230
 OBRAS DE REFERÊNCIA.....	234
 INSTITUIÇÕES CONSULTADAS.....	234

*E aprendi que se depende
sempre de tanta
e muita diferente gente
Toda pessoa sempre é
as marcas
diárias de outras
tantas pessoas...
Gonzaguinha*

INTRODUÇÃO



*O senhor... mire e veja o mais importante e bonito do mundo é isso:
que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas –
mas que elas vão sempre mudando.*

Guimarães Rosa

Considerando-se o processo de individuação como dependente do desenvolvimento humano, tratar da linguagem e da moralidade na construção do Eu implica a interação que se estabelece entre os sujeitos pertinentes a uma comunidade lingüística e o seu contexto sócio cultural. O homem, tomado como IDENTIDADE, não apenas vive, mas con-vive. Por conseguinte, dizer PESSOA é construir um entrelace, ou nós de relações, alianças, intercâmbios que tornam os homens responsáveis uns face aos outros, realizando-os, frustrando-os, tornando-os felizes ou infelizes... Não há neutralidade. Tampouco vácuos ou insulação existem. O eu pessoal patenteia-se sempre habitado e comprometido com os outros.

Com efeito, essa rede de inter-relações apenas se constrói pelo uso da linguagem e permeia-se de princípios morais, porque se instalem novos comportamentos de comunicação. E comunicar significa estar face a face com o diferente. No encontro, ou no confronto do Eu com o Eu diferente de outrem é que se dá a **comum + união**, ou **comunhão** – a **comunicação**. Exemplificando: eu me conheço bem na medida em que o outro se manifesta a mim, como **diferente de mim**. Apenas sei o que é a **minha pessoa** quando conheço a **pessoa do outro**. Assim já estabelecia Sócrates: “*Noverim me noverim te.*” Conheço a mim mesmo (a), conhecendo-te. Porquanto é da interação cumulativa $EU + TU = NÓS$ que resulta a **comunicação**, a paz e o equilíbrio nas inter-relações pessoais. Nos contatos com o **outro**, busca-se compreensão, persegue-se o viver em **comunidade** – **comungando** as mesmas idéias, sonhos, sentimentos, sensações, emoções, objetivos, vontades, necessidades, apreensões, etc. ... Onde há comunicação, aí se edifica a



identidade da pessoa, e há aprovação social e a paz. Se não, perpetuar-se-ia o ícone da Torre de Babel.

Linguagem e moralidade somam-se e se permutam na construção de si mesmo e na dos outros: eu construo os outros e estes me constroem por meio das palavras que intercambiamos. Pode-se afirmar que é a comunicação que nos faz **pessoas**. De fato, quanto mais eu construir comunicação, mais eu sou uma **pessoa**.

Inferre-se daí que a Educação é o edificar-se de comunicação, de interação entre pessoas, da construção de conhecimentos, habilidades e competências. No entanto, não para serem mantidos em sigilo ou em segregação, egoisticamente. Ao contrário, devem ser comunicados, partilhados, postos em **comum**. Aperfeiçoar os comportamentos dos pequenos aprendizes, porque seja ele um comunicador competente, para o exercício de sua cidadania; para ler o mundo; para entender-se; compreender crítica e seletivamente o acúmulo de informações e saberes; para realizar-se como **mais-pessoa-cada-vez-mais**; buscar conhecimento e partilhá-lo; para o exercício futuro de uma profissão, conforme forem suas inclinações, vocações; interagir no mundo social com segurança e equilíbrio; para que haja paz, igualdade, justiça, laços afetivos, fraternidade, liberdade responsável, autonomia, identidade... entre todos nós. Enfim, para ser feliz.

A escolha do tema para investigação em nível de doutorado, no âmbito da Educação, decorreu de inúmeros questionamentos acerca da necessidade de se considerar o inconsciente da criança e seu universo simbólico no processo de aprendizagem escolar.

Numa investigação bibliográfica preliminar, verificou-se a escassez, ou a quase carência de textos voltados para a estruturação de uma base teórica que pudesse

sustentar e subsidiar uma nova visão de aprendizagem, capacitada o bastante para considerar mais o complexo mundo inconsciente da criança e explorar o seu potencial.

Acredita-se que, somente por meio do conhecimento do universo simbólico da criança, é possível prover uma consistente contribuição àqueles que trabalham com a formação e o desenvolvimento humano, contudo não tencionam transformar a escolarização em um espaço de molduragem de mentes; ao contrário, projetam-na como oportunidade de auto-conhecimento e de autonomização.

As narrativas faladas – enquanto não um registro escrito – fábulas, mitos, lendas, “causos” derivados da tradição oral, a produção de contos de fadas, embora tenham sofrido mudanças formais para atender às exigências da linguagem moderna, vêm se perpetuando há séculos no imaginário de crianças, adolescentes, mesmo de adultos. Esses gêneros transcritos para o papel e, por meio do livro infantil, transformaram-se em searas férteis e eficazes ferramentas para se examinarem as diversificadas concepções da realidade humana. Ao retratarem diferenças culturais, são histórias que, sobremaneira, deixam transparecer valores morais e éticos que não conhecem as barreiras do tempo e do espaço.

De fato, o conto, onde residem os ingredientes mágicos/ simbólicos, tem se destacado entre os interesses das crianças, antes mesmo de elas saberem ler. O que explica esse tipo de texto merecer análise. Desde aproximadamente os quatro anos até a puberdade, a criança necessita de que se lhe apresentem imagens simbólicas que a reassegurem da existência de uma solução feliz para seus problemas edípicos. É natural que a criança se deixe envolver, com frequência, num torvelinho de sentimentos contraditórios. Enquanto aos adultos é dada a capacidade de aprender a integrá-los, à criança reserva-se o deixar-se prostrar por essas ambivalências que dilaceram e digladiam-se dentro de si mesma.



Experimenta o antagonismo do amor e do ódio, do bater de asas rumo ao ousado e do medo, como se fora incompreensível caos.

Por meio de imagens simples e diretas que transmitem, os contos infantis e as histórias de fadas auxiliam a criança a ordenar a complexidade de seus sentimentos, por ora ambivalentes. Possibilitam a ela elaborar fantasias com que se delicia, movendo-se em torno delas e, com isso desencapsulando seu eu interior, a ponto de não alienar sua vida dos processos inconscientes. Por conseguinte, negligenciar ou subestimar esse gênero de narrativas no processo de formação da criança significa ignorar uma parte do próprio “eu” infantil, o que poderá acarretar graves prejuízos ao pleno e satisfatório desenvolvimento da personalidade de cada ser humano quando atingir a idade adulta! Daí a necessidade de fazer dela um complemento desta pesquisa. Visa-se com isso demonstrar que nos contos fantásticos, sobretudo nos de fadas, onde o cotidiano e o maravilhoso se mesclam e coexistem, incrusta-se uma mensagem ética e moral, além de contribuir para o conhecimento das relações de crianças com os contos de fadas e suas implicações na constituição do eu infantil no decorrer do processo de aprendizagem. Como já foi dito, os contos infantis servem aqui apenas como uma análise complementar a este trabalho cujo foco principal centrou-se no arcabouço teórico de Habermas e Mead.

A subjetividade existe no ser humano sob forma de processo que se institui como uma instância de desejo, de motivação e ação, porquanto é na relação com o outro que o sujeito se reconhece possuidor de identidade singular. O outro representa, por conseguinte, o interlocutor de um mundo simbolicamente construído de maneira intersubjetiva, interpessoal. É o espelho que confere ao sujeito sua identidade e sua própria imagem. Nesse processo de comunicação, os sujeitos interativos emitem seus proferimentos lingüísticos, imbuídos de pretensões de validade e verdade, desejosos de que seu discurso

seja aprovado. Reivindicar validade para o que quer que seja denota avocar valoração intersubjetiva.

Porque as condições ideais de comunicação se verifiquem, faz-se necessário estabelecer uma dimensão ética no “mundo da vida”, bem como na socialização dos sujeitos envolvidos no processo. A partir dessa perspectiva, se o percurso da constituição do eu nasce e se desenvolve no mundo da vida, então tudo o que o auxilia e suporta há de ter uma implicação ética necessária à socialização, ao mesmo tempo que à constituição do eu tudo integra.

Ademais, busca-se compreender a polêmica entabulada por Habermas e Mead acerca do papel da linguagem como “*medium*” da socialização. Concomitantemente, verificar até que ponto o paradigma habermasiano da linguagem pode servir de referencial para a análise da construção da intersubjetividade humana, propiciada pelos contos infantis.

Abordar-se á a questão da linguagem e da moralidade presentes nos contos infantis, analisados como uma influência no processo de aprendizagem sob a ótica propiciada por estudos desenvolvidos por George Herbert Mead - o primeiro a refletir substancialmente sobre um modelo do eu produzido socialmente. Como segunda fonte teórica, utilizar-se-ão os estudos a respeito da comunicação, ética, linguagem e integração realizados por Jürgen Habermas.

Para a filosofia da linguagem, o ser humano apenas compreende e age no mundo quando consegue atribuir-lhe sentido. Isto implica uma participação ativa, em que ele busca descobrir o seu próprio papel neste mundo, denominado por Habermas como “mundo da vida” ou mundo vivido. Aí a individualização ocorre. No mundo da vida, a cultura, a comunicação e a personalidade encontram-se interligadas: entrelaçam-se,

reproduzem-se e se manifestam lingüisticamente. Trata-se de um mundo onde há sentido, emoção, diálogo, relação e trocas, um mundo compartilhado intersubjetivamente pelos sujeitos. Os contos de fadas e as narrativas infantis integram esse mundo, são ferramentas, meios auxiliares para a criança nas suas primeiras e fundamentais tentativas de esboçar seu papel no contexto em que vive e con-vive.

Mead, ao analisar o problema da subjetividade e da autoconsciência, procura mostrar que a consciência encontra-se centrada no próprio “eu” e, por esse motivo, ela é imediata. Para Mead, a idéia de subjetividade aparece num primeiro momento, relacionada com a imediaticidade das ações e das sensações individuais e, em seguida, ela passa a significar abstração, no sentido de reflexão, quando o sujeito surge como algo “isolado no mundo”, relacionando-se consigo mesmo para “construir o seu Eu”. Sua individuação ocorre na medida em que o sujeito formula hipóteses com o objetivo de solucionar problemas de percurso. Não obstante, em texto de 1913 - “O Self social” - Mead descobre que a consciência já não pode mais ser entendida como sendo imediata ou simplesmente interior, decorrendo da auto-relação epistêmica de um sujeito consigo mesmo, de um sujeito solucionador de problemas, porquanto essa é a condição de uma pessoa observadora que se depara consigo mesma, como se fosse uma imagem refletida, na terceira pessoa. Desse modo, a autoconsciência originária explica-se a partir do enfoque performativo de uma segunda pessoa - o que implica uma autoconsciência, revelada por meio do processo de comunicação. Essa auto-referência originária forma-se num percurso que se dá de fora para dentro, através da interação simbólica entre os sujeitos que se comunicam, visto que a linguagem é o “*medium*” por que uma pessoa se reconhece na outra de modo não objetivador.

Habermas (1988 b) critica a forma como Mead considera a comunicação lingüística, na medida em que ele privilegia os aspectos de coordenação da ação e de socialização dos sujeitos e se esquece de explorar a questão da função do entendimento apresentada pela linguagem. Para Habermas, Mead vê a linguagem como “*medium*” onde se dá a coordenação da ação, bem como um inter-médio onde os sujeitos chegam a um entendimento. O paradigma da linguagem proposto por Habermas impõe aos sujeitos da comunidade lingüística uma mudança de perspectiva, deixando o enfoque objetivador de um sujeito orientado para o sucesso, que deseja produzir algo no mundo e assumindo o papel de sujeito falante, desejoso de entender-se com outra pessoa a respeito de alguma coisa pertinente a esse mundo. Essa racionalidade proposta por Habermas proporciona aos sujeitos das interações a possibilidade de ultrapassar seus limites conceituais e suas opiniões acerca das coisas e do mundo. Trata-se de concepções ainda limitadas pela consciência de cada um em prol de um acordo motivado que se fixa através do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade de toda relação intersubjetiva. O sujeito passa a estabelecer, portanto, uma relação interpessoal, em que ele se reconhece no outro, ou seja, relaciona-se consigo mesmo, a partir da perspectiva do outro.

Este trabalho de fundo bibliográfico encontra-se dividido em quatro capítulos, a saber: no primeiro, intitulado “A linguagem e a formação da consciência do ‘eu’ em Mead”, abordam-se algumas investigações relevantes à luz da teoria meadiana, como a formação da consciência do “eu”, consciência social e de significado, a função dos gestos, símbolos e significantes, a relação entre sujeito e sociedade, o papel do outro generalizado, a relação entre o “eu” e o “me” e a origem da pessoa.

No segundo capítulo, que se intitula “A linguagem e a formação da consciência do “eu” em Habermas”, apresentam-se as discussões relevantes propostas pela



teoria habermasiana sobre o processo de individuação e o de socialização, conceitos para os quais Habermas busca apoio nos estudos acerca da constituição do sujeito, desenvolvido por Mead, uma vez que acredita terem eles contribuído para a sua **Teoria da Ação Comunicativa**. Nesse contexto, discute-se o papel da linguagem na formação do “eu”, a relação entre o “eu” e o “me” e o outro generalizado.

Em “A moralidade na formação da personalidade”, terceiro capítulo, trata-se das discussões travadas entre Mead e Habermas sobre a formação do sujeito a caminho da autonomia, os níveis de desenvolvimento postulados por Kolberg e Piaget e sua relação com a sociedade, bem como a formação de sua competência comunicativa. Ademais, apresenta-se o desenvolvimento da moralidade do pensamento e da linguagem, pautados na teoria piagetiana, uma vez que ela fundamenta todo o pensamento habermasiano sobre o desenvolvimento moral e explica o motivo deste capítulo estar voltado para a vertente psicológica.

O capítulo final, “À guisa de complemento: contos infantis - valorização e constituição do ‘eu’”, destina-se à análise da possível influência exercida pelos contos infantis no desenvolvimento moral da criança, na constituição de um “eu”. Prioriza-se a análise desse processo no período de aprendizagem escolar, tomando-se como referência o paradigma da constituição do **self** proposto por George Herbert Mead e a teoria de julgamento moral de Jean Piaget. Por fim, complementando e ilustrando esse exercício de análise crítica, apresenta-se de forma breve a História de Mowgli, o menino lobo, protagonista do **Livro da Jângal**, de Rudyard Kipling, muito utilizado pelo movimento escoteiro, destinando-se à abordagem de conteúdos importantes no que se refere à formação humana.



Concluindo o estudo, propõe-se um paralelo entre os estudos desenvolvidos por Mead e Habermas sobre as principais temáticas abordadas até então, como a constituição do “eu”, a relação entre o “eu” e o “me”, o processo de individuação e de socialização e o papel dos contos infantis no período da infância, como objeto de conhecimento que proporciona a construção da própria história de vida da criança.



CAPÍTULO I
A LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA (DO “EU”) EM MEAD

*Ser homem é ser responsável.
É sentir que, colocando sua pedra, colabora-se
na construção do mundo
(Exupéry)*



O processo de socialização ultrapassa a simples inculcação de valores, crenças e comportamentos: ele envolve a valorização do sujeito, reconhecido como um ser que tem necessidades materiais imediatas, posto ser por meio das relações sociais que se estabelece o encontro do ser humano com o “ethos” da sua existência, em dado contexto. Ocorre daí que tanto os jogos de linguagem como os de imitação, constituintes de qualquer contexto social, não representam meras brincadeiras destituídas de relevância, dado que, aparentemente, sua função é apenas a reprodução dessas imitações. Um olhar mais aprofundado revela que elas são criação do ser humano a partir de si próprio. Calcando-se nesse pressuposto, procura-se, no presente capítulo, demonstrar como a individuação é vista por Mead, o papel da linguagem nesse processo, e como se dá a formação da consciência.

A formação da consciência do “eu” é pressuposto básico do processo de individuação e, para compreendê-la com profundidade, recorreremos aqui à teoria de Mead do desenvolvimento do “eu”, na medida em que tal teoria conduz a uma noção de identidade e de estrutura de personalidade que sustentam um processo de aprendizagem, posto ser a alteridade característica fundamental para se entender a constituição do “eu”: “[...] a idéia de reconhecer-se no outro serve de fio condutor para a explicação de Mead, segundo a qual a forma elementar da auto-referência torna-se possível através da interpretação de um outro participante da interação.” (HABERMAS, 1990, p. 209-10). Como esta auto-referência do “eu” se torna possível apenas num processo de interação com um alter em que se implica um ato de reconhecimento, então essa auto-referência depende do desenvolvimento de uma competência comunicativa, que envolve um processo de simbolização. A competência comunicativa parte na concepção de Mead de uma interação que é mediada por gestos,

pois trata-se de uma interação mediada simbolicamente, até alcançar novos níveis lingüísticos de interação mais organizados:

[...] Mead persegue a emergência das formas lingüísticas da comunicação utilizando como fio condutor as sucessivas transformações experimentadas pelo significado objetivo ou natural das relações fim-meio sistematicamente ordenadas que ocorrem entre reações comportamentais observáveis, até converter-se num significado que essas formas de comportamento tomam para os organismos implicados. Os significados simbólicos surgem de uma subjetivação ou interiorização (*Verinnerlichung*) dessas estruturas objetivas de sentido. (...) Mead procura explicar o nascimento da linguagem supondo *que o potencial semântico que as interações mediadas por gestos comportam são convertidas, mediante internalização da linguagem de gestos, em símbolos utilizáveis pelos próprios participantes na interação.* (HABERMAS, 1987b, p. 16-7, tradução nossa).

Isto significa que a passagem da interação mediada por gestos para a interação mediada simbolicamente é, de acordo com Mead (1934), a condição para a hominização, uma vez que a conversação de gestos pressupõe uma mudança de atitude do outro. E tal mudança deve ocorrer sob a forma de atitude do indivíduo para o estímulo do outro. É este também o momento mais importante do desenvolvimento da competência comunicativa e do nascimento da linguagem.

1.1 A consciência social e a consciência de significado

Numa primeira publicação, Mead se apoiou na idéia de que os gestos, em suas formas originais, representavam as primeiras fases dos atos sociais. Para Mead (1910, p. 397), um ato social é aquele em que um indivíduo serve, durante sua ação, como um estímulo para a resposta de um outro indivíduo. Os sujeitos adaptam-se uns com os outros, e essa adaptação significa que suas condutas provocam respostas adequadas e significativas. Esse ajuste por parte de cada pessoa diante da ação do outro

naturalmente encaminha a ação por meio de fases mais iniciais da conduta do outro, pois quanto melhor for a adaptação da conduta para uma forma social, mais ela será determinante de suas ações, por meio das primeiras indicações de um ato em outra forma. Desse modo, esses estágios iniciais - envolvem os inícios de hostilidade, romance, cuidados com os pais, controle dos órgãos do sentido, atitudes do corpo que expressam prontidão para agir e direção que o ato irá tomar, rubor dos vasos sanguíneos, mudança no ritmo de respiração e os sons explosivos que acompanham as mudanças no ritmo da respiração e da circulação - dos atos sociais assumem uma importância peculiar: servem como mediador das respostas apropriadas de outras formas no mesmo grupo social. Eles parecem assumir uma importância muito grande como estímulos para as formas sociais, ou seja, formas que têm suas vidas condicionadas pela conduta de outras formas e que devem se tornar mais sensíveis nessas fases iniciais que se encontram explícitas nos atos sociais.

Entre os animais que estão abaixo do homem, existe um campo de conduta que pode ter sua natureza classificada pelo gesto. Algumas ações conseguem provocar respostas instintivas em outras formas, e é justamente aí que Mead (1910, p. 398-9) acredita que o ato comece a se formar. Esses inícios de atos conseguem provocar respostas que permitem o reajuste desses atos já iniciados, provocando outros inícios de respostas que novamente serão reajustados, por meio de uma conversação de gestos, ou seja, uma suposta conversa dentro da conduta social dos animais. Esse é o momento do rosnado, do mostrar dos dentes, momento em que a respiração se ajusta para a luta eminente, inícios das ações que eles mesmos provocam... e todas essas atitudes mudam de acordo com as respostas. Os gestos têm como primeira função promover o ajuste mútuo da resposta social em mudança, transformando-a em estímulo social em



mudança, momento em que ambos – estímulo e resposta – ocorrem nas primeiras fases dos atos sociais.

Nessa perspectiva proposta por Mead, o autor busca enfatizar e elaborar a sua primeira premissa, ou seja, a de que pode surgir a consciência de significado apenas em relação a esse ajuste mútuo que ocorre entre os estímulos sociais e as respostas para as atividades que ele próprio media. Desse modo, a consciência de significado é formada por um conjunto de consciência de atitudes pelo indivíduo, preparando-o para enfrentar suas situações. Quando mediado corretamente, esse sentimento de atitude representa uma coordenação entre o processo de estimulação e de resposta. Por conseguinte, ter claro o sentido de significado com a consciência de resposta ou prontidão para responder é imprescindível, já que essa identificação parece esclarecer as condições em que pode surgir o sentido do significado. O campo de estimulação e sua imagem possibilitam distinguir claramente os elementos nos conteúdos de consciência. É difícil segmentar a imagem motora, mesmo quando ela é conscientemente provocada, em partes explicitamente distintas. A dificuldade para apresentar os conteúdos de resposta em relação as atitudes do corpo - como a posição dos membros, a contração dos músculos e em termos da memória - indica que esses conteúdos têm uma importância não muito levada a sério na economia da conduta imediata. Ao contrário, a conduta é controlada pelas diferenças existentes no campo da estimulação, uma vez que é a diferença existente no campo da experiência visual, auditiva e tátil que proporciona novas respostas, ou seja, respostas alteradas.

Somos conscientes somente acerca daqueles ajustes que ainda são incompletos como a deselegância de movimentos e reações descontroladas. Essa perfeição de ajustes nos permite reconhecer as características sensuais dos objetos (Mead, 1910, p. 340). No entanto, temos apenas a atitude de familiaridade que pode nos



ajudar a elaborar inúmeras respostas para as distinções da visão, da audição e das sensações que se encontram no nosso campo de estimulação. Desse modo, essas distinções na experiência dos sentidos têm um significado que deve se situar na relação dos estímulos com a resposta. Nossa memória traz-nos lembranças de experiências passadas vividas. A re-ocorrência de experiências passadas na memória é o conteúdo que possibilita a consciência de significado.

A criança que se queimou evita o fogo. Algo a ser evitado tornou-se para ela o elemento mais importante da chama fascinante, e é a *consequência* da resposta que deve dar para a criança o conteúdo todo importante. A re-ocorrência dessa imagem do desastre passado assegura que ela evitará a chama. Ela dá para a criança a consciência de que esse é o significado do fogo? Existe uma grande diferença entre misturar a lembrança da experiência passada com a estimulação sensual presente que conduz à retirada da mão da criança, e uma consciência de que fogo *significa* retirada. No primeiro caso, um conteúdo imediato de sensação assimila um conteúdo de imagem que garante uma determinada resposta. Essa assimilação não garante de forma alguma a consciência de um significado distinguível. (MEAD, 1910, p.400, tradução nossa).

De acordo com o que foi exposto acima, é possível perceber que quanto mais completa for a assimilação, menos estaremos conscientes do conteúdo real da resposta. Isto porque, quanto mais familiarizados estamos com algo, tanto mais difícil será distingui-lo na conduta direta, em termos de significado. No entanto, Mead (1910, p. 400-1) acredita que essa familiaridade seja a garantia para que possamos trazer para a consciência um conteúdo de significado e ainda um ato diferenciado da mera consciência de estimulação que resulta em resposta. Por exemplo, ao vermos um chapéu, poderíamos imediatamente desenvolver o ato inceptor de tomá-lo às mãos e cobrir a cabeça. Essa iniciativa de ação, entretanto, difere da consciência de que esse chapéu nos pertença e, portanto, possamos pegá-lo. É imprescindível à conduta humana que a relação entre estimulação e resposta se torne uma coisa habitual e não esteja

abaixo do limiar de consciência. Se a relação entre estímulos e respostas deve surgir como o significado do objeto, e, se as características dessa estimulação devem ser relacionadas com as características apropriadas na resposta, então podemos dizer que estamos diante da dificuldade que foi colocada quando se tratou de segmentar a imagem motora em partes distintas. Segundo Mead, em nossas respostas existe muito pouco conteúdo que possa ser diferenciado e relacionado com as características no conteúdo de estimulação. A chama que crepita **representa** para a criança um brinquedo, o calor **significa** uma queimada. Desse modo, os resultados proporcionados por respostas experimentadas relacionam-se com as características no conteúdo de estimulação, pois o movimento pode sugerir brinquedo, mas o calor significa queimada. O fato de a criança associar que a chama que dança é apenas uma brincadeira e que queimada significa retirar a mão, não capacita à criança a apresentar a ela a mesma brincadeira, ou a retirada apressada da mão. Essa associação oferece outros conteúdos e valores que servem de estimulação para a sua experiência imediata. Na consciência de significado, o símbolo é simplesmente aquilo que está representado e o objeto é o que ele próprio significa. Devem ser apresentados separadamente, porque a associação de conteúdos de estimulação tem a tendência de se misturar e, com isso, dificulta a sua distinção.

1.2 A conversação de gestos

A adequada percepção de como Mead concebe a questão da comunicação atrela-se ao que ele entende por gestos, símbolos e símbolos significantes.

Os gestos são símbolos: indicam, significam algo e provocam ações adequadas às etapas anteriores ao ato. Apresentam significados, pois marcam as etapas posteriores ao ato que se efetua e, imediatamente aos os objetos envolvidos. No



entanto, esse tipo de comunicação ainda não pode ser considerada como linguagem propriamente dita, pois, para que isto ocorra, os símbolos ou gestos precisam transformar-se em símbolos ou gestos significantes. Isto denota que o indivíduo deve estar ciente daquilo que está fazendo, e de que tanto ele mesmo como aqueles que o vêem, precisam interpretar a significação do seu próprio gesto. O condutismo interpretaria isto como o indivíduo biológico que deve despertar em si mesmo a reação que o seu gesto provoca no outro e utilizar das reações do outro para o controle de sua futura conduta. A esses gestos interpretados pelo próprio sujeito e pelo outro, chama-se de símbolos significantes, e é a partir de seu uso que o indivíduo adota o papel do outro para a regulação de sua própria conduta. Sendo assim, pode-se entender que, para Mead, o gesto vocal é a verdadeira fonte da linguagem propriamente dita, de tudo o que leva ao simbolismo e também ao espírito.

A partir de leituras feitas em Mead, é possível perceber com clareza que a presença de símbolos significantes na conduta do sujeito forma o que ele denominou de espírito. A pessoa, o espírito, a consciência de si e o símbolo significativo são desencadeados simultaneamente.

Qualquer reconstrução social pressupõe uma base de interesses sociais comuns compartilhados por todos os sujeitos individuais da sociedade humana, onde ocorre essa reconstrução.

O caráter reflexivo da consciência de si permite ao indivíduo contemplar-se como um todo; sua capacidade para adotar as atitudes sociais de outros indivíduos e também das do outro generalizado perante ele, dentro da sociedade organizada da qual é membro, possibilita que se incorpore a si mesmo, como um todo objetivo, dentro de sua própria esfera experimental; e assim, pode integrar e unificar conscientemente os diferentes aspectos de sua pessoa, para formar uma só personalidade consciente, coerente e organizada. Mais ainda: pelos mesmos meios, pode propor, efetuar – e levar a sério – inteligentes reconstruções dessa pessoa ou personalidade, em termos de suas relações com a ordem social estabelecida, cada vez que as

exigências da adaptação a seu meio social requererem tais reconstruções. (MEAD, 1953, p. 320, tradução nossa).

O progresso da sociedade humana implica que seus indivíduos façam uso do seu mecanismo de consciência de si mesmo que surge socialmente, tanto para possibilitar essas mudanças sociais progressivas como também para o desenvolvimento de suas pessoas, ou personalidades individuais, de modo a manter-se no ritmo dessa reconstrução social.

Concatenando com o que foi exposto até agora, afirma-se que a pessoa é analisada do ponto de vista da experiência, que surge de atividades cooperativas e se faz possível devido às reações idênticas da pessoa e às dos outros. À medida que o sujeito possa provocar em sua natureza essas reações organizadas e adotar a atitude do outro perante ele mesmo, poderá se desenvolver a consciência de si próprio: uma reação do sujeito diante de si mesmo. Por outro lado, um momento importante nesse processo de resposta do sujeito a essa reação que contém o grupo organizado, é aquele comum a todos: o denominado “me”. Se os sujeitos se diferenciam uns dos outros de modo a não conseguirem identificar-se entre si, então não existe uma base comum e, portanto, não pode existir uma pessoa completa.

Os símbolos acompanham a linguagem e servem como mecanismos para se chegar às reações. A linguagem requer reações organizadas e o valor ou inferência dessas reações se encontram na comunidade de que tal organização é transferida pela natureza do próprio sujeito (Mead, 1953, p. 285-6). O símbolo significante nada mais é do que parte desse ato que serve como gesto para provocar a outra parte do processo: a reação do outro na experiência, da forma em que faz o gesto. Quando combinamos uma série de símbolos, combinamos de certa forma uma seqüência de reações. Entretanto, se é possível alcançar uma série de símbolos



significantes que, por sua vez apresentem uma significação universal, então qualquer sujeito que saiba comunicar de modo inteligente esse tipo de linguagem conseguirá atingir essa universalidade. Para tanto, não há restrição alguma, exceto a de que o sujeito empregue a mesma linguagem, ou utilize-se de símbolos que têm significações homólogas. Isto permite a universalidade a qualquer pessoa que penetre nessa linguagem. Embora existam diferentes universos de raciocínios, na medida em que sejam eles compreensíveis entre si, é possível estabelecer aí o universo dos raciocínios lógicos, com uma série de funções constantes e proposicionais, e postular que qualquer pessoa que as utilize pertencerá ao mesmo universo de raciocínio. Segundo Mead, é isto que possibilita a universalidade existente no processo de comunicação.

No campo gestual, a interação da conduta social provoca sinais de resposta, como são as mudanças de atitude. Esses sinais de resposta se transformam em outras estimulações que permitem ao sujeito responder por meio de outras respostas. Isto significa que, de acordo com Mead (1910, p. 403), estamos conscientes da interpretação dos gestos de outros por meio de nossas próprias respostas, ou tendências que temos para responder. Por exemplo, acordamos para a hostilidade das atitudes de nosso vizinho por meio da tendência para atacar, ou de assumir a atitude de defesa.

Freqüentemente estamos analisando os atos das outras pessoas em nossas interações, e isto é possível pelas nossas respostas instintivas diante de suas mudanças de postura e outras indicações de atos sociais em desenvolvimento. Como visto anteriormente, Mead demonstrou que a base para isso encontra-se no fato de que a conduta social deve estar sempre se reajustando imediatamente após ter sido iniciada, por quanto os indivíduos por cuja conduta estamos respondendo, encontram-se, constantemente, variando suas condutas em conformidade com nossas respostas, que vão se tornando evidentes. Sendo assim, nossos ajustes diante de suas reações em

mudança ocorrem por meio de um processo de análise de nossas próprias respostas diante das estimulações dos outros. Ocorrem também nessas situações sociais atos conflitantes com um maior elemento de estimulação, e o aparecimento da consciência acerca da própria atitude como uma interpretação do significado dos estímulos sociais. Somos conscientes de nossas atitudes, porque elas são responsáveis por mudanças de atitudes de outras pessoas.

No campo da conduta social, Mead (1910, p. 404) entende que a atenção é na verdade direcionada para a estimulação que existe nas ações evidentes e preparações para a ação por parte de outros indivíduos. No entanto, a resposta a essas indicações de conduta possibilita a mudança de atitude. O estímulo dado pode direcionar a atenção para a atitude a ser assumida diante da postura desafiante do outro indivíduo, já que essa atitude mudará a estimulação. Por exemplo, comparemos o 1º estado de consciência de um homem correndo em uma floresta e a de um outro correndo em um terreno perigoso com 2º a consciência de um homem que se encontra diante de vários inimigos. No primeiro caso, o sujeito constantemente encara problemas que exigem solução rápida no que respeita ao passo que ele pode manter, a direção a tomar para atingir seus objetivos e vencer os obstáculos. Este homem responde a indicações de distância e de resistência através de movimentos rápidos que não requerem sua atenção. Já o homem do 2º caso é colocado sob o mesmo tipo de estimulação. Deve agir rapidamente para as estimulações a que ele deve responder; todavia, sua situação é bem diferente, pois a atitude que ele assumir pode levar o seu oponente a mudar o ataque e, portanto, ele deve se manter consciente sobre isso para sobreviver.

A organização do ato social passa a ser, na concepção de Mead (1934), responsabilidade do organismo e, por conseguinte, sua própria mente. Essa

organização inclui também as atitudes dos outros, mas de forma mais elaborada, o que constitui as assim denominadas atitudes sociais.

A conversação de gestos, que é importada, ou seja, adquirida na conduta do indivíduo tem seu valor na coordenação superior obtida pela sociedade como um todo, e também na eficiência que o indivíduo assume, já que ele é parte integrante desse grupo. O processo social é aceito pela espécie humana, porque, de uma certa forma, ela é preparada para aceitá-lo como algo que não somente cumpre seu papel de uma forma melhor como também provoca reações na organização de que participa.

Para Mead, não poderia haver um sujeito, se não houvesse um processo social, tanto no que diz respeito à sociedade como também em relação aos aspectos fisiológicos. O processo social facilita o desenvolvimento da inteligência humana e, a partir do momento que esse processo social na conversação de gestos é assumido pelo sujeito em sua conduta, surge um novo sujeito, que apresenta atitudes e respostas novas, quando pode atuar com responsabilidade. As novas reações e atitudes só podem existir, como tal se houver a interação de gestos. A mente é a interação desses gestos que se manifesta por meio de símbolos significativos. Os gestos necessitam de uma relação com a resposta, como acontece com a atitude. Se não houvesse respostas não haveria palavras, já que elas surgem a partir de um inter-relacionamento social. Sendo assim, cabe ao sujeito buscar organizar a resposta para um determinado símbolo que é parte do ato social, de modo que ele assuma a atitude do outro que com ele coopera. É justamente isso o que lhe confere uma mente.

A reação dos sujeitos nessa conversação de gestos é responsável por modificar continuamente o processo social, e essa mudança é o que há de relevante na experiência humana. O sujeito toma a atitude do outro como seu próprio estímulo e,

ao fazê-lo, encontra uma ação modificada, porque sua resposta se torna diferente, trazendo mudanças adicionais.

O organismo individual assume as atitudes organizadas dos outros como suas, na forma de seus gestos. O sujeito, ao reagir àquela resposta, provoca outras atitudes organizadas na comunidade de que faz parte. Esse processo pode ser caracterizado em termos de “eu” e “me”. O “me” representa o grupo de atitudes organizadas para o qual o sujeito responde como um “eu”.

Mead enfatiza a pré-existência temporal e lógica do processo social para o sujeito auto-consciente que nele surge. A conversação de gestos é parte desse processo social e, portanto, não se trata de algo que o indivíduo consegue por si só. Dentro desse contexto, a linguagem e, sobretudo, o símbolo significativo permite a aquisição dessa situação social externa que influencia na conduta do próprio sujeito. A partir disso, surge uma nova situação que é inerente à espécie humana: a necessidade de previsão das reações dos sujeitos na resposta de outros indivíduos e um ajuste preliminar a isso pelo sujeito, provocando uma situação social diferente, que é refletida no “me”, de modo que o próprio sujeito assume uma atitude diferente.

Uma passagem de um texto de Mead corrobora essa interpretação:

Considere um político ou um estadista apresentando algum projeto na qual ele tem a atitude da comunidade em si mesmo. Ele sabe como a comunidade reage a essa proposta. Ele reage à expressão da comunidade em sua própria experiência – ele sente isso. Ele tem um grupo de atitudes organizadas que são aquelas da comunidade. A sua própria contribuição, o ‘eu’ nesse caso, é um projeto de reorganização, um projeto que ele traz para a comunidade conforme ele é refletido nele mesmo. Ele próprio muda, naturalmente, na medida em que leva esse projeto à frente e faz dele uma questão política. Surgiu, agora, uma nova situação social como um resultado do projeto que ele está apresentando. O procedimento todo acontece em sua própria experiência assim como na experiência geral da comunidade. Ele é bem sucedido na medida em que o ‘me’ final

reflete a atitude de todos da comunidade. (MEAD, 1934, tradução nossa).

Mead pretende demonstrar que a mente do sujeito é a expressão dessa situação social, ou melhor, desse processo comunitário cooperativo que está ocorrendo em sua própria conduta. Nesse sentido, tanto a conduta social quanto os sentimentos que carregamos sobre as respostas tornam-se, segundo Mead (1910, p. 404-5), os objetos naturais de atenção, já que eles interpretam as atitudes dos outros. Também porque eles fornecem o material necessário para estabelecer nossos critérios de valoração declarados como estímulo para a conduta de outras pessoas. Com isso, encontram-se oportunidades e meios para analisar e trazer para a consciência as nossas respostas e hábitos de conduta, distinguindo-os das estimulações que as provocaram. Essa oportunidade surge à medida que se atribui importância à resposta para determinar a conduta de outras pessoas. Conforme os gestos vão aparecendo em nossas atitudes e movimentos, eles dão início às reações sociais. Mead discorre sobre a linguagem, onde os significados surgem quase que exclusivamente na consciência, e também apresenta um outro fato importante que não pode ser negligenciado, pois nessas apresentações das atitudes de outras pessoas e de nossas próprias atitudes, nós adquirimos um material muito importante para a constituição dos “eus”. Também importa lembrar-nos de que a consciência de significado está intimamente ligada à auto-consciência.

Nessa perspectiva, a consciência de significado é uma consciência sobre atitudes de resposta, uma vez que controlam, interpretam e respondem aos gestos de outras pessoas. Os elementos nessa consciência são uma situação social, ou seja, estímulos que se manifestam por meio do ato de uma outra pessoa com tendência para responder, ao mesmo tempo revelando o outro em nossas próprias reações. Trata-se da consciência desse valor do próprio gesto em termos de mudança no gesto do outro. Explicitando: estamos conscientes da relação entre a

estimulação e a resposta, inclusive do sentimento de nossa atitude, surgindo espontaneamente para encontrar o gesto do outro. Desse modo, a imagem da mudança no gesto do outro responde a essa expressão que, novamente, irá provocar a tendência para responder de uma maneira ainda diversa.

A linguagem é parte da conduta social e tem inúmeros signos e símbolos que podem servir para o seu propósito. É possível ler a significação da conduta de uma pessoa quando talvez ela mesma não tenha consciência de sua conduta. Uma simples olhadela nas atitudes do corpo provocam uma reação. Desse modo, pode ocorrer uma linguagem através de gestos impossível de se traduzir em linguagem articulada. No entanto, se o objetivo é ampliar o conceito de linguagem daquilo que é falado e incorporar as atitudes subjacentes, é possível perceber que a idéia do que se fala está envolvida no gesto ou nas atitudes das pessoas.

Mead (1953, p. 86-8) utiliza-se dos exemplos de “linguagem” entre cachorros para explicar a conversação de gestos. Neste ato, cada cachorro se transforma em um estímulo para a reação do outro. Mead aponta a existência de uma relação entre ambos, pois assim como o ato é contestado pelo segundo cachorro, o primeiro passa a apresentar mudanças. O fato de o segundo cachorro querer atacar o primeiro, transforma-se em um estímulo para que o primeiro cachorro mude sua atitude, ou sua posição. Desse modo, pode-se dizer que há uma conversação de gestos. O termo “gesto” pode ser identificado como o começo dos atos sociais que se tornam estímulos para a reação de outros indivíduos. As fases do ato apresentam em seu âmago a atitude tal como o observador a reconhece, ou seja, como uma atitude interna. Por exemplo: o ser humano pode golpear o outro antes de chegar a agredi-lo fisicamente. Se esta idéia se encontra em seu espírito, então os gestos não somente o indicam para a pessoa que observa como também significa a idéia que o sujeito tem. Quando um sujeito

observador percebe que a atitude de um cão representa um ataque, não se diz que há uma determinação consciente de atacar por parte do cachorro. Todavia, se um homem mexe os punhos diante do rosto de um outro homem, é possível supor que não só este homem apresentou uma atitude hostil como também engendrou alguma idéia às ocultas. Contudo, quando esse gesto representa a idéia subjacente que nele se oculta e podendo provocar essa idéia no outro sujeito, tem-se um símbolo significante. Na richa dos cachorros, ocorre um gesto que provoca uma reação adequada; no caso ora tratado, tem-se um símbolo que responde a um significado na experiência do primeiro sujeito e provoca o mesmo significado no segundo sujeito. Tem-se, portanto, o que se chama de linguagem. Os gestos têm como função facilitar o processo de adaptação dos sujeitos em um determinado ato social.

Existem certas partes da psicologia que têm interesse em estudar a relação do organismo individual com o grupo social a que pertence. A parte da psicologia que desenvolve esse tipo de estudo é chamada de psicologia social.

Segundo Mead (1953, p. 50), a corrente representada pelo condutismo pode encontrar-se em John B. Watson. No entanto, o condutismo utilizado por Mead é mais adequado do que o utilizado por Watson. O condutismo trata de uma abordagem ao estudo da experiência do indivíduo sob o ponto de vista de sua conduta, porém não exclusivamente de sua conduta tal como é observada pelos outros sujeitos. Nos dizeres do autor, o condutismo entrou na psicologia através da psicologia animal, quando se descobriu que era impossível utilizar a introspecção na psicologia animal, pois é preciso estudar o animal em termos de conduta exterior. A psicologia animal fez menção à consciência e até se propôs a descobrir o ponto de conduta em que aparece a consciência. Essa inferência teria talvez diferentes graus de probabilidade; no entanto, não se conseguiria prová-la experimentalmente. Conclui-se que poderia ser abandonada,

uma vez que não era necessária a conduta do animal individual. Contudo, no campo da introspecção, restam as experiências que são individuais e privadas. Então, o que se faria com elas? Watson explicou o campo da introspecção através dos símbolos de linguagem. Esses símbolos não eram necessariamente emitidos para serem vistos pelos outros e somente envolviam alguns poucos músculos da garganta, sem que se produzissem palavras audíveis. O pensamento se reduzia a isso. A pessoa apenas pensa em termos de linguagem. Watson explica todo o campo da experiência interior em termos de conduta exterior. Ele considerava a conduta subjetiva como um tipo de conduta que somente o próprio sujeito conhece e só pode ser visto por ele mesmo. Quanto à observação, verificou que não era de uma classe diferente, já que a diferença reside no grau de acesso dos outros diante de certas observações. O ponto de vista da psicologia condutista de Watson reconhece apenas que o aparato de observação tem diferentes graus de êxito. Buscou ele observar a conduta tal como ela ocorre e utilizá-la para explicar a experiência do sujeito, sem introduzir a observação de uma consciência como tal¹.

Na ótica do condutismo, Mead (1953, p. 56-8) destaca que o seu campo de investigação tem sido a criança pequena, objetivando estudar quais são os processos de conduta e como é possível empregar essas atividades realizadas pelas

¹ Watson passou por alto nessa questão da conduta. Mead acredita que dentro do próprio ato existe um campo que pertence ao ato e possui características dessa conduta orgânica interna que aparecem em nossas atitudes, principalmente em relação à fala. Ainda crê que esse enfoque tem condições de encarar o campo da comunicação, uma vez que Watson não conseguiu fazê-lo. A proposta de Mead (1953, p. 53-5) é considerar a linguagem no contexto mais amplo da cooperação que se considera no grupo dos signos e dos gestos. É dentro desse processo que se alcança a significação, por isso o condutismo proposto por Mead é o condutismo social. Isto significa que se busca explicar a conduta do sujeito em termos de conduta organizada do grupo social. Para a Psicologia social, a sociedade antecede o indivíduo. A psicologia social é condutista, visto que parte de uma atividade observável: o processo social dinâmico em execução e os atos sociais que são os elementos que o compõem; deve ser analisada cientificamente. É condutista porque se preocupa com o surgimento da experiência dentro do processo como um todo. Age de fora para dentro para explicar o surgimento da experiência no interior do processo.

crianças na compreensão da conduta do adulto. É nesse momento que surgem os reflexos condicionados.

O objeto de análise do condutista é o ato, quer seja individual, quer social, sem nenhuma referência específica a consciência e sem nenhum intento de descobri-lo dentro do campo da conduta orgânica. De certa forma, nega, pois, pois sua existência como tal. Ainda assim, Watson insiste na idéia de que o comportamento observável constitui, completa e exclusivamente, o campo da psicologia científica, individual e social. Por um lado deseja a errada idéia de espírito ou consciência e tenta reduzir todos os fenômenos mentais a reflexos condicionados e similares mecanismos condicionados. Essa tentativa de Watson é por fim desastrosa, pois a negação do espírito e da consciência trará, com certeza, muitas incoerências. Watson acredita que negar a existência do espírito ou da consciência como uma matéria equivale negar sua existência, e que uma explicação naturalista ou condutista do espírito como tal está fora de questão. Pelo contrário, é possível negar sua existência como entidade psíquica sem negar sua existência em algum outro sentido. É então, se o concebemos dessa forma, faz-se possível encará-lo em termos condutistas. Ou seja, não é possível negar a existência do espírito ou da consciência ou dos fenômenos mentais, nem se pode desejar fazê-lo. No entanto, é possível explicá-los em termos condutistas que são similares aos utilizados por Watson quando ele trata de fenômenos psicológicos não-mentais. A conduta mental não se reduz à conduta não-mental, porém os fenômenos mentais podem ser explicados em termos de conduta ou fenômeno não-mental².

² Se o objetivo é usar a psicologia condutista para explicar a conduta consciente, é preciso ser mais minucioso na explicação do ato do que o foi Watson. Não só levar em consideração o ato completo ou social e também o que ocorre no sistema nervoso central como começo e organização do ato do sujeito. Todavia, existem poucos estudos sobre o sistema nervoso central. Os resultados atuais apresentam a organização do ato em termos de atitudes. Existe uma organização das diferentes partes do sistema nervoso central que será responsável pelos atos, representa não só o que está acontecendo mas o que está para acontecer (MEAD, 1953, p. 58).

1.3 A mente, o eu e a sociedade

Os gestos anteriormente referidos representam determinados estágios nas atividades cooperativas que medeiam o processo de socialização inteiro. O que acontece no aspecto da mente é que esse processo, até certo ponto, é assumido como uma conduta do indivíduo particular. Desse modo, a mente representa a importação desse processo externo para a conduta do sujeito, permitindo-lhe resolver os problemas futuros.

Partindo deste prisma, a sociedade é uma estrutura resultante de um processo existente de atos sociais comunicativos, mediante inter-relações entre sujeitos que se encontram orientados e receptivos uns para com os outros. Os atos sociais podem ser efetuados por gestos. Existem, para Mead (1934), gestos não significativos (não auto-conscientes) e gestos significativos (auto-conscientes). Nos animais, os gestos envolvem uma resposta imediata para um estímulo. Já no ser humano, onde ocorrem os gestos significativos, surge um despertar no próprio sujeito em relação à resposta que ele está buscando na ação do outro, uma tomada do papel do outro, ou seja, uma tendência para agir como o outro age. Gestos significativos baseiam-se em símbolos lingüísticos. Estes por sua vez, carregam um conteúdo que é único e significa o mesmo para todos.

Os gestos significativos envolvem o uso de símbolos e pressupõe que, em um processo comunicativo, o sujeito deve visualizar sua própria atuação, a partir do ponto de vista dos outros, para assumir o papel dos outros. Na interação não simbólica, os organismos reagem uns aos outros. Difere da interação simbólica, onde há gestos significativos, os sujeitos interpretam as atitudes uns dos outros e agem, baseados nos significados que são produzidos por tais interpretações.



Essa organização peculiar que ocorre na conduta do sujeito se dá por meio de um processo social que é o seu antecedente. Um sujeito que age cooperando com os demais em uma comunidade representa um estímulo para a resposta do outro. Esse antecedente de organização peculiar é denominado mente ou “eu” (Self).

Nenhum sujeito é competente para reorganizar a sociedade toda, mas é possível que a afete com suas atitudes, porquanto ele introduzirá a atitude do grupo em si mesmo, respondendo a essas atitudes e, muitas vezes, a partir dessa resposta acarreta mudança de atitude do próprio grupo. Na mente humana, processa-se isto: o indivíduo está constantemente pensando em suas atitudes e utiliza-as para produzir uma situação diferente na comunidade de que faz parte. Desse modo, ele traz à tona sua própria opinião, critica ou aprova as atitudes dos outros. No entanto, isso é possível quando provoca em si mesmo a resposta da comunidade. As idéias somente surgem na medida em que ele é capaz de assumir atitude da comunidade e, então, responder a ela.

O “eu” (The self) e a mente são apresentados em termos de um processo social, como a importação da conversação de gestos na conduta do organismo individual (MEAD, 1934). O processo de pensamento (ou intelectual), a internalização e dramatização interior da conversação externa de gestos significantes pelo sujeito constitui seu principal meio de interação com outros sujeitos de uma mesma comunidade. Representa, inclusive, a primeira fase experimental na gênese e desenvolvimento da pessoa.

Esse processo social pressupõe um sujeito que toma o processo em sua própria conduta. Isso significa que, se o sujeito pode agir, então ele pode estabelecer um controle racional e com isso tornar a sociedade mais organizada. A

habilidade que o sujeito possui para desenvolver suas ações, depende dos símbolos a que ele tem condição de responder.

O pensamento surge quando há símbolos, gestos vocais que provocam no próprio sujeito a resposta do outro que ele está esperando e, a partir da resposta, ele é capaz de direcionar sua conduta. O conteúdo que é levado à mente, Mead (1934) apresenta-o como um conteúdo que é fruto do desenvolvimento e da interação social. Tal desenvolvimento marca sua importância por levar a complexidade e a complexões da sociedade, o que significa assumir atitude do outro.

Pela internalização de gestos significativos, referidos anteriormente, torna-se possível a tomada de atitudes de outros sujeitos para consigo mesmo e para o que está sendo considerado. Desse modo, se o pensamento ou a mente surgiram dessa forma, isso nos permite entender que não poderia haver mente ou pensamento sem a linguagem, e os estágios que antecedem o desenvolvimento da linguagem devem, pois, ocorrer antes do desenvolvimento da mente ou pensamento. A linguagem, composta por símbolos significativos é o que Mead entende como mente que tem como conteúdo a conversação interna, a importação de conversação do grupo social para o indivíduo e as imagens que devem ser consideradas segundo a relação ou comportamento no qual funciona. Em relação à comunicação consciente, pode-se entender, baseando-se na concepção meadiana, que ela se desenvolve a partir da comunicação inconsciente que ocorre dentro do processo social. Há conversação de gestos significativos a partir da conversação de gestos não-significativos. Esse processo de comunicação consciente coincide com o desenvolvimento de mentes e “eus” (Selves) no processo social.

Os símbolos devem agir como evidências para reações que são habituais, e não aparecer como símbolos dessas reações, isto é, como conteúdos

separados. A conduta habitual facilitada proíbe essa separação entre estimulação-evidência e a resposta. Quanto melhor e mais perfeito for o hábito, menor será a possibilidade de que o conteúdo que ele tem que serve para estimular possa servir como símbolo da resposta, ou seja, possa vir separadamente e estar relacionado com a reação por que é responsável. Se o ato for simples, se for constituído apenas por estimulação bem organizada e resposta, então não pode ser encontrada em seu mecanismo o momento para o surgir da consciência de significado. O ajuste dessas duas partes do ato não deixa nenhuma abertura para a distinção entre característica e seu significado; portanto, sem essa distinção, não poderá ocorrer nenhum reconhecimento de significado.

As análises anteriores consideraram apenas o ato que alcança a perfeição em hábito; portanto, esse ato é a base da consciência de significado. Mead (1910, p. 402) acredita que o significado é uma confirmação da relação existente entre as características na estimulação sensual e as respostas que elas provocam e, embora não exista algo no mecanismo do ato que traga essa relação para a consciência, a perfeição do ato é suficiente para promover a consciência dessa relação.

Quanto à relação entre mente e corpo, Mead coloca-a como uma relação que se situa entre a organização do "eu" (o self) em suas atitudes, ou seja, em seu comportamento como um membro de uma comunidade racional e organismo corporal como uma coisa física.

A atitude racional que caracteriza o ser humano é então o relacionamento do processo todo no qual o indivíduo está engajado com si mesmo conforme é refletido em sua tomada dos papéis organizados dos outros ao estimular ele mesmo para sua resposta. Esse eu (self) distinto dos outros situa-se no campo de comunicação, e eles também situam-se nesse campo. O que pode ser indicado para outros ou para si mesmo e não responde a tais gestos de indicação e, no campo da percepção, o que nós denominamos como uma coisa física. O corpo humano é, especialmente em sua análise, considerado como uma coisa física.

A linha de demarcação entre o eu (self) e o corpo é encontrada, então, antes de mais nada na organização social do ato dentro do qual surge o eu (self), em seu contraste com a atividade do organismo fisiológico.

A base legítima de distinção entre mente e corpo está entre os padrões sociais e os padrões do próprio organismo. A educação deve aproximar os dois. Nós ainda não temos nenhuma categoria abrangente. Isso não significa dizer que há algo logicamente contra isso; é simplesmente uma falta nossa de aparatos ou de conhecimentos (1927). (MEAD, 1934, tradução nossa).

1.4 O outro generalizado no jogo e no esporte

A gênese da consciência e do eu (self) é explicada mediante a capacidade de que o sujeito é possuidor no seu período de infância, para desenvolver suas potencialidades e assumir o papel do outro, visualizando sua própria atuação a partir do ponto de vista do outro. Desse modo, a comunicação humana torna-se possível apenas quando o símbolo provoca no “eu” (self) de um indivíduo o que ele mesmo provoca no outro (MEAD, 1934).

A criança, quando muito pequena, ainda não consegue usar símbolos significativos, contidos à medida que elas começam a crescer, por meio de suas brincadeiras e da imitação passam a assumir o papel de outras pessoas; como por exemplo, a imitação da mãe, da professora, e de outras pessoas importantes para ela, cultivando com essa ação a capacidade de colocar-se no lugar do outro que representa algo para ela. Mais tarde, além de assumir diferentes papéis e ao representá-los, a criança passa a concebê-los e assumi-los em sua imaginação.

Quando assume diferentes papéis durante a brincadeira, ela se encontra no primeiro estágio da transformação gradual de conversa simples de gestos (MEAD, 1934). Apesar de ela colocar-se ao nível da imaginação na posição de seus amigos, ainda não entende a relação que uma pessoa estabelece com a outra. Ela até compreende a relação de seus pais com ela mesma, mas não entende que a sua mãe não

é a mãe de seu pai. Somente mais tarde, quando passa a participar de jogos mais complexos e mais organizados é que o processo de conceitualização se concretiza, ou seja, tal processo surge somente quando a criança tiver em sua mente o papel de outros jogadores e adquirir condições de avaliar suas respostas potenciais, umas para com as outras.

A diferença fundamental entre o jogo (complexo) e a brincadeira é que no primeiro a criança deve ter a atitude de todos os outros envolvidos no jogo. As atitudes dos outros jogadores assumidas pelo participante, organizam-se em um tipo de unidade, e é essa organização que controla a resposta do indivíduo... Cada um de seus atos é determinado pela suposição dos atos dos outros participantes do jogo. O que faz é controlado por ela ser todos os outros naquela equipe, pelo menos até o ponto em que aquelas atitudes afetam sua própria resposta particular. Tem-se, então, um “outro” que é uma organização das atitudes daqueles envolvidos no mesmo processo. (MEAD, 1934, tradução nossa).

O mundo social da criança se divide, segundo Mead, em **Play** e **Game**. **Play** é o momento da formação de padrões de comportamento e **Game** onde ocorrem as transformações dos padrões de comportamento em normas por meio de um processo em que se dá a transformação da figura das pessoas de referência num “outro generalizado”. A passagem do Play ao Game é muito significativa para o processo de socialização do sujeito, uma vez que é nessa transição que a criança incorpora as normas sociais.

A diferença entre brincadeiras e jogos reside na existência ou não de regras e no número de participantes. A criança, quando cria suas brincadeiras, não estabelece regras para ela mesma, ao passo que os jogos requerem a existência de regras que variam de acordo com o número de participantes.

Os jogos que envolvem apenas dois participantes exigem tomadas de papéis mais simples, ao passo que os jogos, com um maior número de

participantes, requerem a condição do “outro generalizado”. Nesta nova condição, cada pessoa envolvida tenta imaginar ou descobrir o que o outro está pensando em relação a si e aos outros. As regras que regulam a ordem dos jogos permitem que a criança assuma o papel de todos as demais participantes e determine suas respostas. Essas “regras” representam o conjunto de respostas de um grupo, provocado por uma determinada atitude. O processo de maturação da criança ocorre quando ela assume o papel do “outro generalizado”, que é a atitude de toda a comunidade. O indivíduo está maduro quando, além de assumir a atitude de outros indivíduos, de “outros significativos” para com ele e uns para com os outros, também deve assumir a atividade dos outros para com os vários aspectos da atividade social comum, em que todos os sujeitos passam a ser membros e estão engajados a uma sociedade organizada (MEAD, 1934).

À medida que o sujeito assume as atitudes do grupo social organizado a que pertence em relação à atividade social cooperativa, ou atividades nas quais aquele grupo encontra-se engajado, ele desenvolve um “eu” (self) completo. Esse “eu” (self) maduro surge quando um “outro generalizado” é internalizado, de modo que aquele grupo social exerce controle sobre a conduta de seus membros. Entre as condições sociais que possibilitam à pessoa surgir como um objeto, encontram-se em adição a linguagem, o jogo e o esporte.

Existe uma grande diferença entre o esporte e o jogo, porque este exige que a criança tenha a atitude de todos os outros envolvidos no próprio jogo. A atitude que cada jogador deve ter representa a organização que regula a reação do indivíduo (MEAD, 1953, p. 184 -5. No caso do beisebol, por exemplo cada pessoa planeja seus atos de acordo com as expectativas das ações de seus companheiros que também estão jogando. A ação de cada um dos participantes é fiscalizada pelos outros

companheiros da equipe, pelo menos enquanto essas atitudes afetam sua reação particular. Surge, então, o “outro”, que é uma organização das atitudes dos sujeitos que estão envolvidos no mesmo processo. É o grupo social organizado que proporciona ao sujeito sua unidade de pessoa e é chamado de “outro generalizado, representando as atitudes de toda a comunidade, como por exemplo, em um jogo de futebol, a equipe representa o outro generalizado na medida em que intervém como processo organizado ou atividade social na experiência de qualquer um dos seus membros individuais.

O “outro generalizado” possibilita que os processos sociais interfiram na conduta dos sujeitos envolvidos e é, desse modo, que a comunidade exerce influência sobre os comportamentos de cada um de seus membros, visto que, por este caminho, o processo social assume um papel determinante no pensamento do sujeito (MEAD, 1953, p. 185).

Quanto ao pensamento abstrato, o indivíduo adota a atitude do “outro generalizado” diante de si mesmo, enquanto no pensamento concreto, o indivíduo adota essa atitude na medida em que se expressa em atitudes sua conduta por parte dos outros sujeitos que se encontram também envolvidos em uma dada situação social. Sendo assim, o pensamento só poderá ocorrer se o sujeito adotar a atitude do “outro generalizado” diante de si. O raciocínio surge como um sistema de significações sociais e comuns, pressuposto pelo pensamento.

Concatenando com o que foi dito até agora, entende-se que existem duas etapas gerais no desenvolvimento da pessoa. Na primeira, a pessoa individual é constituída por uma organização das atitudes particulares de outros sujeitos diante dela mesma e das atitudes de uns para com os outros, nas ações sociais de que eles participam. Já na segunda etapa do desenvolvimento do sujeito, além de a pessoa ser constituída pelo conjunto de atitudes desses sujeitos particulares, constitui-se

também por uma organização das atitudes sociais do “outro generalizado”, ou grupo social a que está inserido. Esse conjunto de atitudes sociais é incorporado pela experiência direta de cada um e passa a fazer parte das estruturas que compõem o sujeito, do mesmo modo que as atitudes de outros indivíduos particulares. O sujeito chega a essas atitudes e visa incorporá-las à sua conduta, por meio da sua organização, e generaliza as atitudes dos outros sujeitos particulares em termos de significações e inferências sociais organizadas.

O esporte traz a idéia de uma personalidade organizada na medida em que a criança adota a atitude do outro e a aceita, determinando o que ela vai fazer em relação a um objetivo comum. Esse sujeito passa a ser um membro orgânico da sociedade, incorporando sua moral e tornando-se parte dela. É nesse sentido que Mead (1953, p. 189) concebe o esporte como detentor de um forte poder moral, pois ele consegue atrair e se apoderar mais da criança do que a moral da sociedade, da família ou da comunidade à qual pertence. Há inúmeras classes de organizações sociais de que a criança participa e joga uma espécie de esporte. Este período muitas vezes lhe agrada, por participar de organizações que surgem e desaparecem. Essa situação é algo que pode se converter em um todo organizado e determinar sua relação com o grupo ou comunidade a que pertence, tornando-o membro consciente de si e da comunidade de que faz parte. Esta é uma etapa essencial no desenvolvimento moral da criança e, conseqüentemente na constituição de seu eu.

A organização das atitudes comuns do grupo compõe a pessoa organizada. Uma pessoa apenas se faz uma personalidade porque participa de uma comunidade ou de um grupo social, incorporando as atitudes de tal comunidade à sua conduta. Utiliza-se também da linguagem no processo de comunicação para construir

sua personalidade e, por meio da adoção dos diferentes papéis assumidos pelos sujeitos, alcança a atitude dos membros da comunidade.

[...] cada uma das pessoas é diferente de todas as demais; porém, é preciso que exista uma estrutura comum como a que é esboçada a fim de que possamos ser membros de uma comunidade. Não podemos ser nós mesmos, a menos que sejamos também membros de uma comunidade de atitudes que controlam as atitudes de todos. Não podemos ter direitos, a menos que tenhamos atitudes comuns. O que temos adquirido como pessoas conscientes de nós mesmas nos converte em membros da sociedade e nos proporciona personalidade. As pessoas somente podem existir em relações definidas com outras pessoas. Não se pode estabelecer um limite líquido e fixo entre nossa própria pessoa e as dos outros, posto que nossa própria pessoa existe e participa como tal, em nossa experiência, somente na medida em que as pessoas e os outros existem e participam também como tais de nossa experiência. (MEAD, 1953, p. 192, tradução nossa).

1.5 O modelo reflexivo de autoconsciência

Segundo Dalbosco (2004, p.159), Mead se torna uma alternativa teórica bastante interessante para autores, como Tugendhat e Habermas, porque, desde a década de 70, ambos vêm se preocupando com questões que dizem respeito a problemas relacionados ao idealismo alemão. Tugendhat apresenta três modelos que caracterizam o fenômeno da autoconsciência: em primeiro lugar está o ontológico de substâncias e de seu estado, o segundo é o da relação sujeito-objeto e o terceiro é o teórico-epistemológico da percepção. No entanto, o que abarca a tradição do idealismo alemão é o segundo modelo, definido por Tugendhat da seguinte forma “Supõe-se como evidente que consciência é ter diante de si ou ‘representar’ um objeto, que consiste nesta relação característica entre um sujeito e um objeto. Isto tem levado a compreender a autoconsciência e, em geral, o comportar-se consigo mesmo como uma relação entre o sujeito e ele mesmo como objeto: alguém se tem a si mesmo diante de si”³ Todavia, esta

³ TUGENDHAT, 1997, p. 33-4 apud DALBOSCO, 2004, p. 160.



definição, oferece ao menos duas características centrais do modelo reflexivo da autoconsciência, a saber: um modelo de relação representativa do sujeito sobre o objeto, de onde se origina o conceito de racionalidade e o modelo de uma relação reflexiva do sujeito consigo mesmo, construída pela representação que faz de si ao tomar-se a si mesmo como objeto, ou seja, tomando a consciência como uma duplicação do sujeito.

Habermas, na **Teoria da Ação Comunicativa**, volume II, tece algumas considerações à luz do interacionismo simbólico de Mead, afirmando que ele “[...] analisa os fenômenos da consciência desde a perspectiva de como estes se constituem no interior das estruturas de interação mediada pela linguagem ou por símbolos” (HABERMAS, 1995 b, p. 12). Esse discurso de Habermas leva a compreender que os elementos da consciência passam a ser vistos como elementos da linguagem. Têm papel determinante na formação sócio-cultural, já discutida por Mead, que acredita ser a linguagem o propiciador de um princípio de organização que forma um sujeito diferente e, com isso, de uma sociedade diferente. Foi somente em 1997 que Habermas retomou os estudos de Mead e, desta vez, preocupou-se com a questão da individuação social.

Dalbosco (2004, p. 165-6) apresenta a contribuição de Mead ao modelo reflexivo de autoconsciência, aceito tanto por Habermas como por Tugendhat. Habermas acredita que sua contribuição se situa em sua concepção da consciência como sendo constituída simbolicamente e também em sua compreensão da própria individuação como um processo linguístico mediado pela socialização. Tanto Tugendhat quando Mead pensam a relação que o sujeito estabelece entre eles e a relação consigo mesmo, por meio de uma relação simbólica. Surge uma nova tematização: a dificuldade de explicar como o “eu” pode sair de si mesmo. A linguagem, portanto, possibilita a compreensão de que o ato de comportar-se consigo, mesmo a sós, faz-se

possível por meio do falar consigo mesmo, onde a construção social a torna possível. Além das contribuições já indicadas por Habermas e Tungendhat, Joas destaca três motivos importantes que podem ser tirados da biografia de Mead e aglutinados a seu pensamento, como crítica ao idealismo alemão. Trata-se da racionalidade, do esforço do espírito por se enraizar no organismo e a tentativa teórico-intersubjetivista de tematizar o “eu” como algo que surge socialmente. Contudo, a crítica de Mead não se volta apenas para o idealismo alemão: ocupa-se também do início da modernidade, em especial ao pensamento de Descartes que proporciona uma visão solipsista da modernidade, uma vez que, ao encontrar um fundamento para o “eu” pensante perde-se em conceber a relação do “eu” com o mundo. Com Mead, dá-se início à saída dessa aporia do “eu”, que se põe a si mesmo ou da auto-referencialidade do sujeito. No entanto, é Peirce que procura romper com essa estrutura, criticando a tradição solipsista de conhecer, buscando um conceito de verdade na comunidade de investigadores. Desse modo, o conceito de verdade passa a ser resultado de uma comunidade de comunicação, de investigadores. Surge uma nova teoria baseada no consenso racional, resultado do discurso, do melhor argumento. Abre-se, portanto, a oportunidade de crítica para romper com a estrutura baseada no modelo representacional da consciência, incorporando recursos que possibilitem a fundamentação de uma teoria crítica da sociedade. Por esse motivo, tanto Mead como Peirce surgem como autores fundamentais para os estudos desenvolvidos por Apel e Habermas.

Tanto Aristóteles como Kant acreditam que a significação da ação humana está vinculada à moralidade, pois somente a ação moral possui sentido. O pensamento aristotélico de ação vincula-se à sua filosofia prática e é teológico, porque apenas é significativo se for direcionado para um fim, para a vida boa que só pode ser alcançada através do agir moral na vida em sociedade. Já a concepção kantiana acredita

que o agir moral só poderá se manifestar quando determinada pela razão *a priori*. Sendo assim, a vontade tem que ser independente dos desejos e de tudo que faz parte do mundo sensível, já que a vontade que se deixa levar pelas inclinações não tem força racional suficiente para “sentir-se livremente obrigada” a agir de acordo com a lei moral. Nesse contexto, o agir moral é fundamentado em razões auto-determináveis e independentes das inclinações. Nesta visão kantiana de ação moral, os pragmatistas vêem um paradoxo, porque Kant formula um imperativo que requer universalidade, mas dependente da decisão de um sujeito individual que age de tal modo, que sua ação pode se tornar uma lei universal. É por meio da ação simbólica que o sujeito constrói socialmente sua interação com o meio. Esta passagem que ocorre do sujeito reflexivo individual para o conceito de sujeito agente torna-se uma herança importante assumida por Mead (DALBOSCO, 2004, p.168-70).

Não resta dúvidas de que Mead foi influenciado pelo behaviorismo. Tal influência fica clara em seu livro **Mind Self e Society**, em que ele trava um diálogo com o livro de Watson intitulado **Behaviorism**. Nesse diálogo, Mead expõe seu conceito behaviorista de ação como comportamento ou atitude manifestado lingüisticamente, como reação simbólica que é provocada pelo estímulo originado de sua interação com outras pessoas. Contudo, a diferença marcante entre Mead e Watson reside no fato de Mead compreender o símbolo como significação de uma coisa ou de uma ação, acreditando que é por meio da ação - (compreendida como um processo que envolve estímulo e reação, mediado simbolicamente) - que o sujeito constitui o mundo e também a si mesmo. Aí reside, portanto, sua novidade, pois ele passa a definir a ação dos organismos como uma ação lingüística constituída por gestos e pela ação humana. A sua contribuição está em pensar a ação humana enquanto uma estrutura constituída por símbolos significantes em que, diferentemente de Watson, os gestos possuem uma



significação expressando muito mais do que meramente impulsos. O fato de Mead considerar o significado da ação humana como um processo social, constituído simbolicamente, assegurando a constituição do próprio pensamento do homem é o diferenciador de Mead em relação à maioria da tradição da filosofia moderna (DALBOSCO, 2004, p. 171-3).

1.6 A relação entre o “eu” e o “me”

O ser humano, na concepção de Mead, possui a capacidade de suscitar em si o significado que a própria ação tem para o outro. Essa capacidade encontra-se na linguagem, no contexto dos símbolos significantes. Para designar esta capacidade, ele cria a expressão “me, diferenciando do “I”, que é a fonte não regulamentada de todas as ações humanas atuais. A relação entre essas duas expressões levam à formação da identidade. O “eu”, ou “I”, apresenta as seguintes características, a saber: trata-se de uma instância de formações reativas espontâneas que considera a reação do sujeito diante das ações de um grupo social tal como este transparece à sua experiência. Além disso, constitui o caráter dialógico da experiência humana interna. Desse modo, não participa explicitamente da ação: permanece oculta pelos gestos e símbolos que surgem na consciência do sujeito. Já o “me” assim se caracteriza: é o meio porque o sujeito tem condições de voltar-se sobre si mesmo desde a perspectiva de uma segunda pessoa, ou seja, é o outro do seu “eu”, o que lhe permite dialogar consigo mesmo. Trata-se de uma imagem cognitivo-prática que o sujeito forma de si mesmo, no momento em que aprende a perceber-se, desde a perspectiva de uma segunda pessoa. Fala-se de uma identidade consciente de si mesma que é operante no relacionamento social (DALBOSCO, 2004, p. 174-5).



Em razão disso, o “eu” representa uma entidade social que surge em um processo social de desenvolvimento de simples conversões de gestos para o processo de identificação com o “outro generalizado”. A essência do “eu” é a sua reflexividade. O “eu” individual, na sua singularidade apenas o é devido à sua relação com os outros. Por meio da habilidade individual de assumir em sua imaginação as atitudes de outros, o seu “eu” torna-se um objeto de sua própria reflexão. Uma atitude que aproxima o filósofo do poeta: como se o “eu” se debruçasse sobre si mesmo para contemplar-se. O “eu”, concomitantemente sujeito e objeto, é a essência do ser social. A individualidade peculiar de cada “eu” é um resultado de combinação peculiar, mas nunca a mesma para duas pessoas, da atitude de outros que formam o “outro generalizado.” (MEAD, 1934).

Com a adoção da atitude do outro, Mead quer assegurar as características da ação humana como liberdade e criatividade procurando mostrar que elas vivem na própria criatividade do emprego simbólico significativo que o ser humano faz de sua linguagem (DALBOSCO, 2004, p.176). O eu “não é constituído simplesmente na organização simples de atividades sociais” - isso fica claro quando Mead (1934) discorre acerca das diferenças entre o “eu” e o “me”.

Ambos estão relacionados à experiência social. O “eu” é a resposta do organismo diante das atitudes dos outros, enquanto que o “me” é o conjunto organizado de atitudes dos outros que o sujeito assume; então, reage-se a isto como um “eu”. Como “me”, o sujeito apresenta-se consciente de si mesmo com um objeto, ou seja, o organismo reage ou responde para si mesmo em termos de atitudes que os outros têm em relação a ele.

O “me” e o “eu” são concebidos do ponto de vista de outras pessoas significativas e ainda da comunidade como um todo. O “me” reflete as leis,

costumes e expectativas de uma comunidade. Já o “eu” é a resposta do indivíduo para a atividade que os outros têm em relação a ele, ou quando ele próprio assume uma atividade com eles. O “eu” oferece a liberdade, a iniciativa. O “eu” sempre aparece na consciência do sujeito como objeto, ou seja, como um “me”; no entanto, esse “me” não pode ser concebível sem que haja um “eu”. O “eu” e o “me” não são idênticos, jamais coincidem, uma vez que o “eu” é algo que nunca é totalmente calculável, é sempre diferente do que a situação em si exige. Mead acredita que a nacionalidade, a região geográfica, as relações familiares e políticas constituem o “me”, e isso envolve uma ação continuada do organismo para com o “me”.

Quando ocorre o encontro do “eu” com o “me” durante a conduta do sujeito? Para Mead (1953, p. 201) o “eu” não é um “me” e também não pode, por isso mesmo, converter-se em um “me”. Pode até ser que haja duas pessoas em um ser humano, uma boa e outra má; no entanto, não se trata de um “eu” frente a um “me”: tanto uma como a outra são pessoas. O “eu” reage na pessoa devido à adoção da atitude do outro, e, nessa adoção, introduz-se um “me” e reage-se a ele como um “eu”. Durante um diálogo interno, ao falar comigo mesmo, consigo me recordar do que falei e do conteúdo que acompanha o que digo. Nesse processo, o “eu” deste momento está presente no “me” do momento seguinte. É possível converter-me em um “me”, na medida em que me recordo do que digo. Todavia, esse “eu” pode possibilitar essa relação funcional. Devido ao “eu”, não se pode dizer que se possui total consciência do que se é, e muitas vezes se pode surpreender com as próprias ações. Somente quando agimos, temos consciência de nós mesmos.

Na conversação de gestos, não há a presença do “eu” e nem do “me”. Apenas quando o sujeito desperta em si mesmo a atitude dos outros é que surge um grupo de atividades organizadas. (Mead, 1954, p. 202). A adoção dessas atitudes

organizadas proporciona o seu “me”, ou seja, a pessoa possuidora de consciência. Esse conjunto de atividades organizadas constituem o “me” que reage a um “eu”, mas sem saber qual será essa reação. A reação a essa situação que ocorre em sua experiência imediata é incerta, e é ela que constitui o “eu”.

O “eu” é a ação do sujeito perante uma situação social que existe dentro de sua própria conduta e somente se incorpora à sua experiência, quando se tem levado a fundo no ato. Isto demonstra, então, que o sujeito tem consciência dessa ação. Em contrapartida, o “me” aparece para cumprir sua obrigação, ou melhor, seu dever. Ele teria em si todas as atitudes dos outros, provocando certas reações. Esse seria o “me” da situação, e a sua reação constitui o “eu”.

Essa reação do “eu” é incerta, as atitudes dos outros adotadas por um sujeito, enquanto altera sua própria conduta, constituem o “me”. Isso é algo que já se conhece. O “eu”, enquanto reação, em contraposição ao “me” envolvido nas atitudes que adota, é imprevisível. Quando essa reação ocorre, então aparece no campo da experiência como uma imagem da memória (MEAD, 1954, p. 203).

Na interação entre o “eu” e o “me”, o “eu” reage a uma situação social que ocorre dentro da experiência do sujeito. As atitudes que o sujeito adota diante dos outros estão presentes em sua própria experiência. Contudo, sua reação a elas terá um elemento de novidade, pois o “eu” proporciona a sensação de liberdade e de iniciativa. Temos consciência de nós mesmos e da situação, porém jamais conhecemos em nossa experiência, a maneira exata pela qual atuamos, mesmo depois de ocupar seu lugar na ação.

Tal é a base e o fato de que o “eu” não apareça na experiência no mesmo sentido que o “me”. O “me” representa uma organização definida da comunidade, presente em nossas próprias atitudes e provocando uma reação, porém a reação é algo que simplesmente ocorre. Não tem certeza em relação a ela. Existe para o ato uma

necessidade moral, porém não uma necessidade mecânica. Quando tem lugar, nos damos conta de que tem sido feito. A explicação anterior nos proporciona, creio, a posição relativa do “eu” e do “me” na situação, e os motivos para a separação de ambos na conduta. Os dois estão separados no processo, porém devem estar juntos, no sentido de fazer parte de um todo. Estão separados e, no entanto, correspondem estar juntos. A separação do “eu” e do “me” não é fictícia. Não são idênticos, porque, como foi dito, o “eu” é algo nunca inteiramente calculável. O “me” exige certa classe do “eu”, na medida em que cumprimos com as obrigações que ocorrem na mesma conduta, porém o “eu” é sempre algo distinto do que exige a mesma situação. De modo que sempre há essa distinção, se assim se prefere, entre o “eu” e o “me”. O “eu” provoca o “me” e ao mesmo tempo reage a ele. Tomados juntos, constituem uma personalidade, tal como ela aparece na experiência social. A pessoa é essencialmente um processo social que se leva a cabo, com essas duas fases distinguíveis. Se não tivesse tais fases, não poderia existir a responsabilidade consciente, e não haveria nada de novo na experiência. (MEAD, 1954, P. 205, tradução nossa).

O “eu” e o “me” representam dois aspectos do self (si mesmo). O “eu” é o self como sujeito, e o “me” é o self como objeto. O “eu” assume uma posição de agente e suas atividades ocorrem na imediatez do presente e reage às atitudes dos outros no aqui e agora. Já o “me” representa uma espécie de recordação das atitudes desenvolvidas pelo “eu”, e das atitudes organizadas dos outros que o self individual adota. Assim, o “me” inter-relacionará com as influências e conseqüências sociais da ação do “eu”, é justamente por esse motivo que existe a ligação com a cultura internalizada e os conteúdos de memória.

O “Eu” constitui um aspecto desorganizado, não diretivo, espontâneo e criativo da experiência humana, O “Me” é uma espécie de sensor que controla e dirige o comportamento humano de acordo com as formas socialmente responsáveis; que reflete sobre o comportamento do indivíduo e dos outros membros da comunidade – ele é o aspecto social do self. (FERREIRA, 2000, p. 48)

A ação é o resultado da interação entre o “eu” e o “me”, e eles são o aspecto duplo de um mesmo self, que é constituído no processo social. Essas duas

instâncias, o “eu” e o “me”, juntas, formam um todo que é a personalidade do indivíduo, e, sem elas, não existiria a responsabilidade consciente e nem haveria nada de novo na experiência. É por meio do reconhecimento dos outros e o reconhecimento de si mesmo nos outros que o indivíduo pode realizar-se a si mesmo como self e como cidadão.

O “me”, como representação do outro generalizado, estrutura-se em forma de norma que é interiorizada e exerce a função de auto-controle do “eu”. O “me” acaba sendo uma forma conservadora que se encontra ligada à manutenção das instituições sociais e da tradição cultural. Ao assumir as normas sociais, o “me” adere a vontade coletiva que elas incorporam, identificando o “eu” como um **nós** social.

O “me”, à medida que ocorre a interiorização dos padrões de comportamento, interioriza uma prática de comunicação, instrumentalizada por uma estrutura lingüística e exercida numa situação de fala, que permite ao “I” desenvolver um papel significativo, tanto no processo de individuação quanto no de socialização. O “I” deverá disciplinar sua espontaneidade e adequar-se à estrutura lingüística e às regras da prática comunicativa. Tanto o “I” quanto o “Me”, participantes de uma comunicação, terão que apresentar razões tanto do proferimento de dizer **sim**, quanto do **não**. Na situação de fala, quando ocorre a discussão entre os sujeitos, altera-se tanto o processo de formação do consenso normativo quanto seu conteúdo. A validade de uma norma e o consenso normativo que eram obtidos pelo assentimento às pessoas de referência e, por extensão, ao outro generalizado, deslocam-se e passam a ser produzidos ao nível da prática comunicativa. Tanto a validade quanto o consenso da norma pressupõem um processo de discursividade, adquirindo um caráter crítico.

Para Mead, o “self” só se constrói por meio de um processo interativo que requer a participação do outro e, por isso, sua construção não pode ocorrer individualmente. Por esse motivo, surge sua tese de individuação social. Neste

contexto, sua análise volta-se para a passagem da linguagem de sinais (gestos) para a linguagem de símbolos, sem contudo oferecer uma teoria desenvolvida da linguagem simbólica; por isso o criticam Habermas e Tugendhat, entre outros (DALBOSCO, 2004, p. 178). Nesse processo de constituição do “self” e do processo de socialização, está o conceito de individuação social, aqui entendido como um processo de constituição do “self” pela capacidade de adotar, por meio de símbolos significantes a posição do outro. Pois o “self” possui uma dupla estrutura: o **I** e o **Me** que possibilitam um diálogo do eu consigo mesmo, por meio de sua defrontação com os outros. - diálogo que é condição necessária para a internalização de papéis para a socialização.

1.7 A gênese e a origem da pessoa

Em relação ao desenvolvimento da pessoa, Mead apresenta como já dissemos anteriormente, duas etapas nesse desenvolvimento: o jogo e o esporte. No jogo, a criança simplesmente adota a atitude das pessoas que participam de sua vida; no esporte, já se exige uma nova postura do sujeito que deve se converter em todos os outros envolvidos na mesma atividade. Para isso, esse sujeito deverá manter a atividade toda organizada no interior de sua pessoa, aspirando ao êxito em seu papel. Nesse momento, o sujeito não adota simplesmente o papel do outro como algo sem significado, senão o papel do “outro generalizado”.

As atitudes de todos os outros, uma vez organizadas e incorporadas na pessoa do sujeito, constituem um “me”, mas isto não basta para completar a pessoa, porquanto, caso contrário, ela seria apenas reflexo da sociedade. A pessoa íntegra possui um “eu” que é o princípio da ação, o impulso e um “me”.

Sobre a característica da pessoa, Mead (1953, p. 168) procura evidenciá-la como objeto para si e é representada pelo termo “si mesmo”, o que indica que pode ser ao mesmo tempo sujeito e objeto. Trata-se de um objeto diferente dos outros objetos e que no passado foi diferenciado como “consciente”, um termo que denota a experiência da e com a própria pessoa.

O sujeito experimenta a si mesmo como tal de uma forma indireta, baseando-se nos pontos de vista particulares dos outros membros individuais de uma mesma comunidade, ou de acordo com o ponto de vista generalizado do grupo social, enquanto um todo de que faz parte. O sujeito entra em sua própria experiência como pessoa ou indivíduo, não direta ou imediatamente, mas quando se converte primeiramente em objeto para si, do mesmo modo que os outros sujeitos são objetos para ele, em sua experiência. O sujeito somente se converte em objeto para si quando adota as atitudes de outros indivíduos que fazem parte de um meio social, ou de uma situação de experiência e de conduta, em que tanto ele como os outros estão envolvidos. Nessa perspectiva, a comunicação pode possibilitar a conversação do indivíduo em objeto para si.

[...] a comunicação no sentido dos símbolos significantes, comunicação que está dirigida não somente aos outros, senão também ao próprio indivíduo. Na medida em que esse tipo de comunicação é parte de uma conduta, introduz pelo menos a uma pessoa. Por suposto, pode-se ouvir sem escutar, podem-se ver coisas sem percebê-las, fazer coisas sem que se use consciência. Porém, quando se reage àquilo mesmo, por meio do qual se está dirigindo a outro, e quando tal reação própria se converte em parte de sua conduta, quando não somente se escuta a si, mas que também se responde, fala-se e replica-se tão verdadeiramente quanto se replica a outra pessoa, então temos uma conduta em que os indivíduos se convertem em objetos para si mesmos. (MEAD, 1953, p. 170, tradução nossa).

A pessoa, pelo fato de poder ser um objeto para si, representa uma estrutura social, uma vez que surge na própria experiência social. Em se tratando

do processo de comunicação e baseando-se ainda em Mead, pode-se afirmar que o controle sobre o próprio processo de comunicação apenas se dá quando, ao se falar, as palavras proferidas são perfeitamente compreendidas por outras pessoas, e ainda quando se usa essa sua compreensão do interlocutor na tentativa de se manter a conversação. Daí - se depreende que apenas descobrimos o que vamos dizer e fazer aprendendo a dizê-lo e fazê-lo no próprio processo de comunicação. Ou, nas palavras de McLuhan, “o meio é a mensagem” na comunicação humana.

O sujeito mantém uma conversação de gestos consigo mesmo; nesse processo, o sujeito começa a dizer algo que possa ser desagradável ao outro, e, no momento de dizê-lo, ele se dá conta de que sua fala será cruel e poderá provocar uma reação negativa ao outro. Nesse momento, produz-se uma conversação de gestos entre o sujeito e ele mesmo - o sujeito chega a dizer algo que provoca uma reação não muito boa e o faz mudar o seu discurso. Essa conversação que afeta o próprio indivíduo, é reconhecida por Mead como “conversação significativa”, pois o efeito que é produzido é parte de uma prática inteligente de conversação com outros sujeitos (MEAD, 1953, p. 172). É o pensamento que prepara a ação social. Durante o processo do pensamento, ocorre uma conversação interna que é levada a sério, uma conversação de gestos que envolve em sua complementação as expressões de uma pessoa pensante a um público interlocutor.

É absolutamente imprescindível à formação da pessoa que o indivíduo reaja a si mesmo, porquanto é nesta classe de interação social proporcionada pela conduta que aparece a **pessoa**: esta não existe sem a experiência do processo social:

Não conheço nenhuma outra forma de conduta, à parte da lingüística, na qual o indivíduo seja um objeto para si, e até onde posso ver, o indivíduo não é uma pessoa no sentido reflexivo, a menos que seja um objeto para si. E este fato é o que confere uma importância crítica a comunicação, posto que se trata de um tipo de conduta em que o

indivíduo reage frente a si mesmo.(MEAD, 1953, p. 173, tradução nossa).

A própria experiência social determina a proporção da pessoa que se conduz num processo de comunicação. Uma pessoa completa, ou o que já se encontra estruturado nela, é constituída por várias pessoas, representando os diferentes aspectos da estrutura da pessoa completa e respondendo aos diferentes aspectos da estrutura do processo social como um todo. Em decorrência disso, entende-se que a pessoa completa é o reflexo do próprio processo social igualmente completo. Todavia, Mead (1953, p. 175) estabelece que essa pessoa completa sofre um processo de dissociação da personalidade, provocado pela ruptura entre a pessoa completa e as várias pessoas que a compõem e representam os diferentes aspectos do processo social (grupos sociais) em que se encontra envolvida.

No que diz respeito à consciência, existe um outro emprego deste termo por Mead (1953, p. 193 -7). Trata-se do que ele chama de pensamento ou inteligência reflexiva. Quando chega a se tornar uma pessoa, o sujeito alcança um certo tipo de conduta que envolve a interação de vários sujeitos e de pessoas envolvidas em uma atividade cooperativa. A pessoa surge quando a conversação de gestos se incorpora à conduta do indivíduo. Ou seja, quando é possível que essa conversação de gestos seja incorporada pelo sujeito, de modo que a atitude das outras formas possa afetá-lo e este passa a responder com seu gesto correspondente, provocando a atitude do outro em seu próprio processo. Nasce, com efeito, uma pessoa. Essa conversação de gestos tem uma função cognitiva e, por mais que ela seja mantida nas suas formas mais inferiores, ainda carrega uma parte do processo social. Sendo incorporada à conduta do indivíduo, ela não somente mantém uma função cognitiva como também adquire maior capacidade comunicativa. Uma pessoa tem o direito de ir contra o pensamento de todos aqueles que a rodeiam. No entanto, para fazê-lo, deve se expressar e convencer a si mesma com a

voz da razão, pois somente assim ela conseguirá ter voz mais forte que a voz da comunidade. Supondo que essa voz geral da comunidade seja anacrônica, isto é, constitui o discurso do passado ou do futuro, e ela represente a moralidade, então o discurso daquela pessoa destoa do “nós” social e pode representar situações passíveis de crítica ou até mesmo condenação de toda a comunidade.

Segundo a teoria social da consciência, o que entendemos por consciência é esse caráter e aspecto peculiares da experiência humana individual devidos à sociedade humana, a sociedade de outras pessoas individuais que adotam a atitude de outras para elas mesmas. A concepção ou teoria da consciência – fisiológica é, em si mesma, inadequada; necessita ser suplementada pelo ponto de vista sociopsicológico. A adoção ou experimentação da atitude do outro é o que constitui a consciência de si, e não as meras sensações orgânicas das quais tem consciência o indivíduo que as tem experimentado. (MEAD, 1953, p. 199, tradução nossa).

Adotar à nossa conduta as atitudes impostas pela sociedade seria o melhor a fazer, ao passo que tentar mudá-la já é algo que se distancia mais de nossas possibilidades. No entanto, é possível reformular a ordem das coisas, fazer que suas normas se tornem melhores, embora vivamos em uma sociedade onde aquilo que se diz é ouvido pela comunidade que replica, e tal reação afeta aquilo que vai ser dito em seguida. Normas não podem ser identificadas apenas pela consciência, porquanto, segundo o exposto até o momento, parece existir uma diferença muito comum entre a consciência e a consciência de si. A consciência responde a certas situações como dor e prazer; já a segunda refere-se ao reconhecimento da pessoa como objeto. Ela é organizada em torno do indivíduo. Sua experiência como pessoa é aquela em que um recebe na sua ação sobre os outros. Um converte-se em pessoa, à medida que possa adotar a atitude do outro e atuar para si mesmo como atuam os outros.

Ainda com respeito à linguagem e a formação da consciência do “eu”, Habermas pensa a questão da individuação e da socialização, baseado sempre nos

estudos de Mead, já que ele vê a constituição do eu proposta pela teoria meadiana como uma grande contribuição à sua Teoria da Ação Comunicativa.



*Dá a tuas figuras uma atitude
reveladora dos pensamentos que
tuas personagens alimentam no espírito,
senão tua arte não merecerá elogios de valor.*
(Leonardo da Vinci)

CAPÍTULO II
A LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DO
“EU” EM HABERMAS



A filosofia da linguagem¹ concebe o homem como um ser que apenas compreende e age no mundo, se estabelecer sentido para este. Portanto, tal premissa implica que os sujeitos tenham uma participação ativa, de modo a buscar compreender qual é o seu papel neste mundo. Habermas denomina de “mundo da vida”, ou mundo vivido, o lugar onde esse processo de individuação ocorre. No mundo da vida, a cultura, a personalidade e a linguagem encontram-se interligadas, entrelaçam-se, reproduzem-se e se manifestam lingüisticamente. Há sentido, diálogo, troca e emoção. Trata-se de um mundo compartilhado intersubjetivamente pelos sujeitos.

Se o processo de individuação nasce e se desenvolve no mundo da vida, então ele deverá ter uma implicação ética necessária de socialização e uma integração a ela. A ideia de solidariedade apresentada por Ferreira (2000) é embasada na perspectiva habermasiana e representa um instrumento e objeto de esforço humano para a superação da dominação. Ela é condição do processo de individuação e de diálogo, a condição necessária para a sobrevivência dos indivíduos e da própria sociedade numa perspectiva democrática.

Partindo deste prisma, a subjetividade existente na relação dos sujeitos aparece como um processo que se coloca como uma instância de desejo, motivação e de ação, pois é nessa relação com o outro que o sujeito se reconhece. O outro passa a ser o interlocutor de um mundo que é simbolicamente construído de maneira intersubjetiva, ou seja, é o espelho que apresenta ao sujeito seu nome e sua própria imagem. Isto é possível por meio do processo de comunicação onde os sujeitos emitem seus proferimentos lingüísticos, incutidos de pretensões de validade e de

¹ Esse novo contexto filosófico propõe uma análise de comportamento que vai desde o uso pragmático das expressões linguísticas até a comprovação intersubjetiva das pretensões levantadas por cada pessoa na inter-relação. Desse modo, o sujeito se coloca numa relação interpessoal que o possibilita relacionar-se consigo mesmo a partir da perspectiva do outro. Sendo assim, os sujeitos têm de assumir o enfoque performativo de um falante, o qual procura entender-se com uma segunda pessoa sobre algo no mundo. (cf. Habermas, 1990).

verdade, desejando que sua fala seja aceita. Portanto, para que um sujeito reivindique validade para algo, ele precisa buscar um consenso² entre os atores da comunicação, de modo que este consenso seja alcançado e validado sem ter ocorrido persuasão ou imposição. Para que as condições ideais aconteçam, é preciso estabelecer uma dimensão ética no mundo da vida e na socialização dos sujeitos.

Para Habermas, tanto o processo de individuação quanto o de socialização desenvolveram-se e evoluíram com a espécie humana. Trata-se de um processo que complementa o outro, de modo que, à medida que ocorre o processo de socialização, desenvolve-se também o processo de individuação.

Habermas pensa a questão da individuação e da socialização a partir dos estudos de George Herbert Mead, que, na sua concepção, foi o primeiro a refletir substancialmente sobre um modelo de eu produzido socialmente. Para Habermas, Mead oferece o subsídio teórico necessário para o desenvolvimento de uma teoria da evolução humana que envolve o processo de individuação e de socialização, e permite a mudança de paradigma da consciência de si, da auto-referência de um sujeito que age isoladamente. Pelo paradigma de intercompreensão, ou seja, da relação intersubjetiva de indivíduos que se socializam por meio da comunicação e se reconhecem mutuamente.

Habermas (1990, p. 217) aponta que, do ponto de vista dos sujeitos atingidos, o processo de individuação social possui dois aspectos diferentes. Tanto ao nível cultural como institucional, eles passam a ser cobrados por uma conduta consciente e por uma autonomia. Os padrões culturais e as expectativas de uma auto-realização e de uma auto-determinação também mudam, à medida que as atenções

² Na concepção habermasiana, esse consenso deve ser obtido comunicativamente da seguinte forma: os sujeitos da comunicação unem-se por meio das pretensões objetivadas de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Assim, os sujeitos devem chegar a um entendimento ou a um consenso sobre os pontos considerados de comum acordo, ou então, sobre os pontos divergentes (cf. HABERMAS, 1990, P. 72).

passam a voltar-se para as suas próprias realizações. Em se tratando da questão moral e ética, segundo propõe a psicanálise a formação convencional da identidade se rompe devido à diferenciação social, à diversidade de expectativas de papéis conflitantes, à instância da consciência e do ideal-eu se distanciam. O *Selbst* que fica sobrecarregado com suas próprias realizações, constitui-se por meio da sociedade, e, a partir do momento que o indivíduo se direciona para uma sociedade mais abrangente, ele recorre aos outros sujeitos, na hipótese de que estes reagirão ao seu apelo. Neste momento ocorre uma oposição das atitudes do “I” em relação às atitudes do “Me”.

Um dos principais componentes da teoria de Mead em que Habermas busca contribuição para sua **Teoria da Ação Comunicativa**, é o processo de constituição do “eu”, sua identidade. Habermas (1990, p. 204-6) postula que a identidade é algo que não pode ser assumida pelo sujeito como propriedade sua, não depende apenas de seu poder, pois o *Selbst* da auto-compreensão ética não é algo de posse interna do sujeito: depende do reconhecimento através dos destinatários, já que, inicialmente, forma-se como uma resposta dada à exigência de alguém que está à sua frente. O “eu” é dado ao sujeito em sua autoconsciência como sendo um “eu” puro e próprio. No entanto, ele não pertence ao sujeito, trata-se de um “eu” que contém um núcleo intersubjetivo, uma vez que o processo de individuação, de onde surge, dá-se por meio das interações mediadas pela linguagem. Para ele, Mead rompe com esse círculo de reflexão auto-objetivadora, propondo a passagem para o paradigma da interação que é mediada simbolicamente. Nesse paradigma, a subjetividade enquanto pensada como um espaço interior onde ocorrem as representações que são próprias de cada sujeito, abre-se o sujeito representador de objetos, voltando-se para sua atividade de representação. Desse modo, tudo aquilo que é subjetivo só pode ser acessível na forma de objetos de auto-observação ou da introspecção, inclusive o próprio sujeito, que

participa dessa contemplação como um “me” objetivado. “O *Selbst*, que está conscientemente perante o *Selbst* de outros, torna-se, pois, um objeto, um outro em relação a si mesmo pelo fato de se ouvir falar e de dar respostas a si mesmo. (MEAD, s/d., p. 244 apud HABERMAS, 1990, p. 206).

‘Ser uma pessoa significa ser uma fonte autônoma do agir. O homem só adquire essa qualidade à medida que possui algo em si mesmo, que o individualiza, onde ele é mais do que uma simples encarnação do tipo especial de sua raça e de seu grupo.’³ Esta citação revela que Durkheim entende o processo de individuação social como se fosse o crescimento das forças espontâneas do sujeito, possibilitando-lhe ser ele mesmo. Essas forças baseiam-se em particularizações, permitindo aos sujeitos se desviarem de certas determinações do meio social. Contudo, Habermas acredita que, com o tempo, esses desvios em relação a um grupo normativo homogêneo pode produzir a multiplicidade de normas de um grupo diferenciado em si mesmo. Pelo fato de essas normas serem múltiplas, não perdem seu caráter de determinações gerais, a que o sujeito encontra submetido, da mesma forma que o estaria em relação aos modelos de comportamento num modo de vida menos diferenciado. Por conseguinte, o individualismo passa a ser uma nova instituição. Para ele, essa descrição encobre o elemento que Durkheim tinha em mente ao utilizar o termo individualismo, ou seja, aquele algo mais na personalidade do sujeito, dando-lhe singularidade e permitindo que ele seja ele mesmo.

Já em Hegel, Habermas (1990, p. 185-7) propõe que a idéia de individualidade adquire corpo nos deuses da mitologia grega e utiliza o conceito de “totalidade individual” visando esclarecer por que a simples multiplicidade de determinações predicativas não conseguem pôr fim à essência da individualidade. Dessa

³ DURKHEIN, 1977, p. 444 apud HABERMAS, 1990, p. 184.



forma, Habermas acredita ser a psicologia social de George Herbert Mead a única e promissora tentativa de apreender de modo conceitual o conteúdo cheio de significado da individualização social, já que Mead apresenta a diferenciação da estrutura de papéis frente à formação da consciência e da obtenção da autonomia de sujeitos que se tornam socializados em diferentes situações. Hegel coloca a individuação como dependente da subjetivação crescente do espírito, enquanto que Mead a coloca como resultado da internalização das instâncias que controlam o comportamento e que, de certa forma, imigram de fora para dentro. À medida que o processo de socialização possibilita o crescimento do sujeito, este incorpora tudo aquilo que as pessoas de sua referência esperam dele. Em seguida, os sujeitos começam a integrar e até a generalizar as expectativas múltiplas e também as contraditórias, dando início a um centro interior de auto-comando do comportamento. Essa instância de consciência representa um grau de individuação que requer uma certa diferenciação de papéis, ocorrendo, quando, no percurso da vida, o sujeito se depara com situações conflitantes. É a individuação do “si mesmo” (Selbst): consequência do número do alcance e da variedade das ações autônomas que o sujeito inicia e que lhe são colocadas de forma normativa. Habermas acrescenta que Mead acredita ser a individuação representada como um processo que é lingüisticamente mediador da socialização e da construção de uma história de vida, onde os sujeitos são conscientes de si. É esse meio linguístico estabelecido entre os sujeitos e o meio do entendimento intra-subjetivo e histórico vital que permite a formação de uma identidade de sujeitos socializados. É o reconhecimento intersubjetivo e o auto-entendimento mediado intersubjetivamente que possibilita a formação da identidade.

Segundo Habermas (1990, p. 192-3), Kant conseguiu abrir um novo caminho na filosofia da consciência que ainda não havia sido pensado em termos



da individualidade. Descartes descobre o campo dos fenômenos da consciência, propondo uma relação do sujeito cognoscente consigo mesmo e equiparou essa auto-consciência com o Ego cogito. Com isso, o conceito de individualidade passou a ser ligado a um “eu” que foi entendido como um centro espontâneo do conhecer e do agir. Kant já concebia o “eu” como algo valorizado transcendentemente e entendido simultaneamente como sujeito capaz de criar um mundo e de agir autonomamente. Tratava-se de um “eu” que parecia percorrer entre o “eu” transcendental (que está defronte ao mundo) e o “eu” empírico (que está no mundo). Para Habermas, o diferenciador de um sujeito em relação a todos os outros é a singularidade ou a insubstituibilidade, o que somente é possível ser atribuído ao “eu” inteligível, como destinatário da Lei Moral e que se orienta através de máximas incutidas de validade geral. Esse “eu” que se apresenta como sujeito moral e que é capaz de agir, se subtrai ao conhecimento, mesmo que fosse possível pensar nele como algo individuado. Esses conceitos propostos por Kant em relação à individualidade foram aguçados por Fichte, à medida que ele propõe as realizações transcendentais do eu cognoscente e do eu prático, a constituição do mundo e a auto-determinação sob o denominador da auto-atividade, radicalizando-as como ato que se origina da auto-colocação.

À pergunta: quem sou eu? Fichte respondeu com um programa: sou aquele que eu fiz de mim mesmo. ‘Quem sou eu, propriamente, isto é, que tipo de indivíduo? E qual é a razão de eu ser *este*? Eu respondo: eu sou., desde o momento em que cheguei à consciência de mim mesmo, aquele que eu fiz de mim com liberdade, e sou isso pela razão de ser eu mesmo quem faz isso de mim’. (HABERMAS, 1990, p. 193).⁴

Os dizeres de Fichte apresentam, segundo Habermas (1990, p. 193-4), uma interpretação do processo ontológico da individuação que se concentra na origem do “eu” como um ato realizado praticamente e reconstruído reflexivamente.

⁴ Sobre essa questão ver em FICHTE, J. G. Textos escolhidos (Ausgewählte Schriften Medicus), vol. 2, p. 616).



Trata-se de um processo de auto-constituição ainda preliminar que é imputado no sujeito na medida em que se descobre como um “eu” auto-ativo. Fichte direciona seu pensamento para uma teoria da intersubjetividade e, segundo Habermas, ficará a cargo de Humboldt transportá-la para o campo da filosofia da linguagem. Fichte quer demonstrar que o “eu” só poderá colocar-se como si mesmo como um “eu” individual e que a consciência da individualidade pertence *a priori* à minha autoconsciência como “eu”. Fichte toma como ponto de partida que o sujeito cognoscente à medida que consegue a conscientização de si mesmo, não consegue atingir a si mesmo como fonte pura e simplesmente subjetiva de realizações espontâneas da consciência, anteriores a toda objetivação, pois inevitavelmente ele se transforma em um objeto. Portanto, o “eu” em sua auto-atividade precisa tornar-se objeto. Desse modo, a filosofia do sujeito só permite a Fichte determinar a individualidade como auto-limitação, ou seja, como renúncia a própria liberdade e não como a formação produtiva das forças da própria natureza.

A fusão entre a constituição do mundo e auto-determinação que Fichte utiliza no conceito de auto-atividade, apresenta-se fecunda para a concepção de uma identidade – eu objetivada por mim e para mim mesmo (Habermas, 1990, p. 196-224). Assim, antes que esse conceito enfático de individualidade passe para o uso do pronome pessoal da primeira pessoa, é preciso amenizar a ligação proposta por Fichte entre reflexão e realização da ação. Mead conseguirá realizar esse pensamento ao passo que se reduz a instância “eu” da filosofia da consciência a um “me”, ou seja, a um Selbst que se coloca apenas em situações de interação, sob os olhos de um Alter, retirando todos os conceitos da filosofia da base da consciência e transportando-os para a linguagem.



O *Selbst* da relação prática certifica-se de si mesmo por meio do reconhecimento de suas pretensões por parte de um *Alter ego*. Essas pretensões de identidade, ausentes de reconhecimento intersubjetivo não podem se confundir com as pretensões de validade colocadas pelos sujeitos durante um ato de fala. Quando um sujeito pede ao outro que tome uma posição em relação a sua fala, ele está reconhecendo que o outro é um ator responsável. É isso que propõe o agir comunicativo, que cada sujeito possa reconhecer a própria autonomia no outro.

No mundo da vida compartilhado intersubjetivamente, os contextos normativos determinam a quantidade de todas as referências interpessoais reconhecidas como legítimas. Numa relação interpessoal, o falante, refere-se a uma rede de expectativas normativas. Contudo, enquanto as interações estiverem estruturadas lingüisticamente, o preenchimento de papéis sociais não pode significar simplesmente a reprodução deles. Aquele que age de forma comunicativa é levado pela própria estrutura da subjetividade lingüística a continuar sendo ele mesmo. No agir orientado por normas nenhuma pessoa poderá tirar da outra a iniciativa de realizar simultaneamente a si mesmo, e também não se poderá deixar de lado essa iniciativa. Dessa forma, Mead continua sublinhando que “[...] o momento da não-previsibilidade e da espontaneidade está no modo *como* o ator representa inevitavelmente seus papéis. O efeito de individuação do processo de socialização, mediado através da linguagem, explica-se pelo próprio meio lingüístico.” (HABERMAS, 1990, p. 225).

No agir comunicativo, as suposições de autodeterminação e de auto-realização mantêm um sentido intersubjetivo. Com isto, a identidade de um sujeito, ou a sua auto-compreensão como um ser individuado que age de forma autônoma, só poderá estabilizar-se se for reconhecido como pessoa e como esta pessoa. Sob ação do agir estratégico, o *Selbst* da autodeterminação e da auto-realização sai das relações

intersubjetivas. No agir estratégico, o sujeito não compartilha de um mundo da vida intersubjetivamente, ele se vê diante do mundo objetivo e decide conforme preferências subjetivas, portanto, não depende do reconhecimento dos outros. Desse modo, a autonomia se transforma em livre arbítrio e a individuação do sujeito socializado no isolamento de um sujeito liberto, que possui a si mesmo.

A individualização social, posta em movimento desde muito tempo pela diferenciação do sistema, constitui objetivamente um fenômeno ambíguo; é importante, pois, descrevê-lo sem reduzi-lo a um só de seus aspectos. Somente à luz da racionalização do mundo da vida é possível entender o processo de individuação dos sujeitos socializados, como algo que não se resume à libertação singularizadora de sistemas de personalidade comandados pela auto-reflexão. Mead liberou o núcleo intersubjetivo do Eu. Através disso, ele pôde explicar por que uma identidade-eu, pós-convencional, não pode desenvolver-se sem antecipar estruturas comunicativas modificadas; porém, a partir do momento em que essa antecipação se torna realidade social, não deixará intocadas as formas tradicionais de integração social. (HABERMAS, 1990, p. 234).

As discussões realizadas em torno do conceito da individualidade voltam-se para a necessidade de esclarecimento desse conceito, partindo da idéia de auto-compreensão de um sujeito que é capaz de falar, agir e se justificar diante dos outros participantes do diálogo como alguém inconfundível. Nesta auto-compreensão, a autoconsciência se articula como a auto-certificação ética de uma pessoa imputável.

O significado da individualidade deve ser esclarecido, segundo Habermas (1990, p. 202) tendo em vista a auto-compreensão ética de um sujeito, primeira pessoa, que se relaciona com uma segunda pessoa. Somente um sujeito que reconhece perante si mesmo e os outros, quem ele é e quem gostaria de ser, é que pode assumir um conceito de individualidade que vai além da mera singularidade. Para ele, não deixa de ser problemático atribuir o status de um saber a esta auto-compreensão, já que esse saber não pode ser decomposto num número finito de proposições, podendo

apenas ser ilustrado como uma pretensão que requer conhecimento. É um saber performativo⁵ que o sujeito exterioriza, por exemplo;

[...] ao realizar um ato ilocucionário com o auxílio de um enunciado performativo, acompanha o saber explícito expresso no comportamento proposicional; todavia, ele se deixa transformar inteiramente no objeto de um ato de fala constativo *ulterior* e, a partir deste, é possível transladá-lo para o campo do saber proposicional.. (HABERMAS, 1990, p. 203).

Nesse contexto da linguagem, Habermas (1990, p. 222-3) estabelece que o “eu” ocupou-se de dois papéis gramaticais. De um lado está o “eu” como expressão auto-referencial, quando o falante se coloca em oposição a um ouvinte como sendo uma entidade que se põe em meio à quantidade de todos os possíveis objetos. O outro, está o “eu” enquanto papel gramatical desempenhado pela primeira pessoa em proposições vivenciais, em que essa expressão possibilita ao falante entrar em contato com o mundo subjetivo próprio. O tema é a auto-referência epistêmica em ações que ocorrem falas expressivas. O Selbst da auto-relação prática só é avistado quando se analisa o papel gramatical que a primeira pessoa assume em proposições performativas, enquanto expressão própria do sujeito. Desse modo, o “eu” assume o papel de ator de uma ação de fala e, num enfoque performativo, estabelece uma relação interpessoal com a segunda pessoa. No contexto performativo, o “eu” representa uma função de qualquer ato ilocucionário. Nesse “eu”, a expressão se refere ao falante, como ele realiza um ato ilocucionário e se coloca em confronto com uma segunda pessoa enquanto Alter ego. Por conseguinte, o falante não pode referir-se *in actu* a si mesmo como falante se não assumir a perspectiva do outro e não pode descobrir-se a si mesmo a não ser como segunda pessoa de uma segunda pessoa. O significado do “eu” é o “me” de Mead, que deve acompanhar todos os atos de fala do sujeito. Mead ainda insistiu que

⁵ A palavra performativo está relacionada a “performance” ou “realização” lingüística. Por esse motivo encontra-se também a referência “dupla estrutura realizativo-proposicional” em sua obra (cf. HABERMAS, 1989, p. 326 e 352).



a referência à segunda pessoa é inevitável para qualquer auto-referência, inclusive para a epistêmica.

Para Humboldt, a linguagem (Habermas, 1990, p. 196-7) representa uma totalidade que se forma do sistema de regras gramaticais e da fala. É destituída de sujeito, mas possibilita a prática da linguagem entre pessoas que pertencem a uma comunidade linguística. Substitui o conceito construtivista de síntese através do conceito de união pacífica no diálogo.

No lugar da perspectiva fundadora de unidade – que o sujeito produtor aplica, de um lado, ao material da sensação, fazendo uso de suas categorias e formas de contemplação e, de outro lado, à corrente das próprias experiências vivenciais, fazendo uso do “eu penso” da apercepção transcendental – põe-se a diferença entre as perspectivas a partir das quais os participantes da comunicação chegam a um entendimento entre si sobre a mesma coisa. (HABERMAS, 1990, p. 197).

Essas perspectivas, tanto dos falantes como dos ouvintes entrelaçam-se no centro da linguagem, reconhecendo-se por Humboldt como o “diálogo” que permite a troca de idéias e sensações. As investigações realizadas por Willelm Von Humboldt à respeito da linguagem, supõe, segundo Leville (1970, p. 29), a existência de um sistema, gerador de regras que omitem a produção e interpretação da fala. Trata-se, portanto, de um sistema gerativo que “faz uso finito de meios infinitos”. Nesta perspectiva, a língua, o caráter de formas e conceitos permanecem baseados num sistema de regras que determinam suas inter-relações, seus arranjos e sua própria organização. Humboldt atribui à mente um sistema de regras fornecidas por modelos naturais ou esquemas (que são aplicados à percepção) quando ocorre o estímulo dos sentidos. “E o próprio sistema de regras que determina o conteúdo do conceito que se forma” (41). Todavia, Leville acredita que há mais a oferecer do que simplesmente esse tratamento vago e metafórico.

Uma gramática gerativa e uma teoria a ela associada da percepção da fala constituem um exemplo concreto das regras que operam e dos



objetos mentais que elas constroem e manipulam. A fisiologia não está ainda preparada para explicar os mecanismos físicos concernentes a essas funções abstratas. Mas nem a fisiologia nem a psicologia possuem evidências que ponham em xeque esta posição ou que sugiram outra alternativa. (LEWILE, 1970, p. 41).

Os trabalhos mais atuais e interessantes sobre a fisiologia da percepção demonstram que mesmo os sistemas periféricos estudam os estímulos em propriedades complexas dos objetos e que os processos centrais podem afetar a informação transmitida pelos órgãos receptores.

O uso normal da língua, segundo a teoria linguística racionalista, é algo inovador.

Construímos sempre sentenças que nos são inteiramente novas. Não há qualquer noção substancial de 'analogia' ou 'generalização' que dê conta desse aspecto criativo do uso da língua. É igualmente errôneo descrever a língua como uma 'estrutura de hábitos' ou como uma rede de respostas associadas. O elemento inovador no uso normal do uso da língua rapidamente excede os limites de princípios marginais tais como a analogia ou a generalização (sob qualquer interpretação substancial dessas noções). (LEVILE, 1970, p. 29-30).

A aquisição da linguagem é para Humboldt uma questão de maturação de uma capacidade lingüística inata, guiada por fatores internos, por uma forma da língua que é inata e que se aguça, diferencia-se e adquire sua manifestação específica por meio da experiência (LEVILE, 1970, p. 30). Nesta premissa, a língua representa uma estrutura latente da mente humana, que se desenvolve e se fixa através da experiência lingüística específica. Desse modo, Humboldt acredita que todas as línguas apresentarão semelhanças em termos gramaticais, sobretudo nas estruturas internas mais profundas. Os princípios inatos de organização limitam a classe de línguas possíveis que, por sua vez, determinam as prioridades da língua que é aprendida de modo normal.

Alguns estudos nas áreas de psicologia e neurofisiologia revelam a existência de sistemas perceptuais organizados e que de forma inata são determinados,



ajustando-se ao espaço de vida do animal, proporcionando a aquisição da linguagem. Esses estudos conduzem à indagação acerca da possibilidade de que complexas estruturas intelectuais sejam determinadas por organização mental inata. Quanto à aprendizagem lingüística, Leville defende o ponto de vista de que “a mente possui princípios intrínsecos proporcionadores de estruturas invariantes que são pré-requisitos da experiência lingüística” (LEVILE, 1970, p. 31). Existem algumas estratégias de evidência lingüística que podem revelar propriedades do aprendizado e percepção humana. Por exemplo:

[...] ao interpretar um certo estímulo físico uma pessoa constrói uma percepção. Esta percepção representa algumas de suas conclusões (em geral inconscientes) sobre o estímulo. Na medida em que podemos caracterizar tais percepções, podemos ir adiante na investigação dos mecanismos que relacionam o estímulo e a percepção. Imagine-se um modelo de percepção que toma estímulos como entradas e chega a percepções como saída. O modelo poderia conter um sistema de crenças, estratégias para a interpretação de estímulos e outros fatores, tais como a organização da memória. (LEVILE, 1970, p. 31).

Nesse modelo de percepção, o estímulo oferecido de entrada aparece como um sinal lingüístico, e a percepção como uma representação da enunciação, em que o ouvinte considera consistir o sinal e da interpretação que lhe atribui. Sob essa perspectiva, a percepção pode ser vista como uma descrição estrutural de uma expressão lingüística que contém informações fonéticas, sintáticas e semânticas.

Em relação à língua, o sistema de crenças (componente central dos processos perceptuais) passam a ser chamados de “gramática gerativa”, ou seja, o sistema de regras que especifica a correlação entre som-sentido, gerando a classe de percepções que constroem a língua em questão. Representa, portanto, o conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua (LEVILE, 1970, p. 35). Desse modo, a aquisição da linguagem pode ser descrita como uma variedade de construção da teoria, visto que a criança é capaz de descobrir a teoria de sua língua com uma quantidade irrisória de dados sobre ela. Além de essa teoria ter um grande poder preditivo, possibilita à criança

rejeitar parte dos dados que a constituem. Assim, a fala se constitui por fragmentos, por inícios interrompidos, misturas e distorções das formas ideais subjacentes. Os estudos referentes ao amadurecimento da linguagem revelam que a criança aprende a teoria subjacente ideal, construída sem instrução explícita, pois ela adquire esse conhecimento em uma determinada fase em que ainda não é capaz de realizar grandes desempenhos intelectuais em outras áreas. Diz respeito, portanto, a uma realização que independe de inteligência ou do curso particular da experiência de cada um.

É inconcebível que uma língua altamente abstrata, específica e estritamente organizada surja por acidente na mente de uma criança de quatro anos. Se não houvesse uma restrição inata para a forma da gramática, então a criança poderia empregar inumeráveis teorias para dar cobertura à sua experiência lingüística, e nenhum sistema, ou mesmo pequena classe de sistemas, seria considerado exclusivamente aceitável nem ao menos preferível. A criança não teria a possibilidade de adquirir conhecimento de uma língua. A restrição sobre a forma da gramática é uma condição prévia para a experiência lingüística, e é certamente o fator crítico para a determinação do curso e do resultado da aprendizagem lingüística. A criança não pode saber no berço qual é a língua que vai aprender. Mas deve saber que a sua gramática só pode ser de uma forma predeterminada.

Desse modo, cabe à criança selecionar a hipótese apropriada dentro dessa classe restrita, para somente depois confirmar sua escolha com a evidência adicional posta à sua disposição. No entanto, nem a evidência ou qualquer procedimento indutivo poderiam por si levar a esta escolha. A hipótese bem definida possibilita a criança conhecer a língua definida por tal hipótese, estendendo, desse modo, o conhecimento além da sua experiência lingüística, podendo rejeitar como imperfeita muito dessa experiência, como resultando da interação de muitos fatores, em que apenas

a gramática ideal determina o vínculo entre som e sentido para uma classe infinita de expressões lingüísticas.

É minha impressão que os estudos da linguagem oferecem forte evidência empírica de que as terias empiricistas da aprendizagem são inteiramente inadequadas. Nos últimos anos foram feitos sérios esforços em direção do desenvolvimento de princípios de indução, generalização e análise de dados capazes de dar conta do conhecimento de uma língua. Tais esforços redundaram num fracasso completo. Os seus métodos e princípios falham não por fúteis razões tais como a falta de tempo ou de dados. O fracasso é devido à sua incapacidade intrínseca de erigir o sistema de regras que está por trás do uso normal da linguagem. A evidência de que atualmente dispomos dá sustento ao ponto de vista de que todas as línguas humanas compartilham de propriedades de organização e estrutura em suas camadas profundas. Essas propriedades – esses universais lingüísticos – podem com plausibilidade ser tomados como um dote mental inato, antes que como resultado de aprendizagem. Se isso for verdadeiro, então o estudo da linguagem lança luz sobre certos antigos problemas da teoria do conhecimento. Uma vez mais, vejo pouca razão de duvidar que o que é verdadeiro no campo da linguagem não o seja em outros campos do conhecimento também.

Mais uma questão poderia ser colocada a esta altura. Como pode a mente humana vir a ter as propriedades inatas que estão por trás da aquisição do conhecimento? Aí é claro que a evidência lingüística não traz informação alguma. O processo pelo qual a mente humana atingiu o seu estado presente de complexidade e sua forma particular de organização inata são um mistério total, tanto quanto são ainda um mistério as questões análogas sobre os processos que levaram quaisquer outros organismos complexos à sua atual organização física e mental. É perfeitamente válido atribuir isto à evolução, contanto que tenhamos em mente que se trata de uma assertiva oca – equivale apenas a dizer que provavelmente há alguma explicação naturalística para esses fenômenos. (LEVILE, 1970, p. 41-2).

Para Habermas (1990, p. 197) Humboldt, esforça-se no uso de pronomes pessoais, pois suspeita que as condições específicas para a pacificação do entendimento lingüístico que socializa e ao mesmo tempo individua os sujeitos está na relação eu-tu e tu-me. Mead será o primeiro a considerar o enfoque performativo da primeira pessoa em relação à segunda e principalmente, a relação tu-me, como elemento para a sua crítica em relação a auto-relação do sujeito que objetiva a si mesmo.

Mead refere-se também a uma passagem para a moral convencional e a vê como um momento onde ‘produz-se uma comunidade de

comunicação ilimitada que transcende a ordem particular de uma sociedade determinada, no interior da qual os membros são capazes de sair da sociedade existente, quando se dá um conflito particular, a fim de buscar um consenso sobre costumes modificados de ação e uma nova formulação de idéias de valor.' (Mead, Obras, 1980, v. I, p. 413 apud Habermas 1990, p. 218-9). Desse modo, atribui-se à formação do juízo moral e do auto-entendimento ético uma razão que leva à socialização do sujeito, temporalizando, assim, a razão prática. Para Habermas, Mead acaba concretizando e dinamizando a esfera pública universalizada de Rousseau e o mundo inteligível de Kant. Nesse contexto, a forma idealizada de comunicação deve assegurar ao processo discursivo da formação da vontade um momento de incondicionalidade.

Com respeito a essa questão do princípio da teoria moral, Mead foi mais adiante do que concebê-lo apenas como um princípio de ética, uma vez que esta deveria apresentar o conceito de auto-realização no mesmo enquadramento de uma teoria da comunicação. A diferenciação de identidades singulares e o crescimento da autonomia pessoal levam ao crescimento do processo de individuação. Desse modo, Mead insiste em entrelaçar o processo de individuação com o de socialização, pois o fato que todo *Selbst*

[...] se forma através do processo social, sendo sua expressão individual... é facilmente combinável com o fato que todo o *Selbst* particular tem uma individualidade própria e específica... porque todo o *Selbst* particular forma sua posição própria e singular no interior desse processo, enquanto reflete suas estruturas organizadas de comportamento (precisamente como as mônadas do universo leibniziano, cada uma das quais reflete esse universo a partir de um outro ângulo). (MEAD, 1953, p. 210-1, tradução nossa).

Nos dizeres acima, Mead estabelece que o indivíduo classifica os acontecimentos comuns na vida da comunidade sob um aspecto que se diferencia do ponto de vista de qualquer outro sujeito. Dessa forma, para Habermas (1990, p. 220-1) o *Selbst* da auto-relação prática não pode certificar-se de si mesmo numa reflexão direta,

pois necessita sempre partir das expectativas do outro. Nesse momento, entra em jogo o processo de idealização, momento em que se refere tanto à comunidade ilimitada de comunicação como também a própria pretensão de individualidade dos sujeitos. É o momento quando cada um pode assumir a perspectiva de cada um dos outros; e cada sujeito pode contar com o reconhecimento recíproco de todos, possibilitando a socialização de sujeitos individualizados. A proposta de uma sociedade projetada possibilita levar com seriedade a própria história de vida como princípio da individuação. O “eu” só encontra a si mesmo por meio desse desvio que passa pelos outros. Enquanto isso, o *selbst* da auto-relação prática precisa retornar a si mesmo, deixando de lado a perspectiva dos outros, tidos como seu Alter-ego, mas, desta vez, como um Alter-ego concreto, ou seja, como um “Me”. O *Selbst* só pode descobrir-se como vontade livre, na auto-reflexão moral e como ser pura e simplesmente individuado, na auto-reflexão existencial. Assim, a relação entre “I” e “Me” continua representando a chave para analisar também a identidade pós-convencional e socialmente suposta.

Até hoje a função do “Me” consistia em recolher de modo não-objetivador, através de atos de autoconhecimento ou de autocertificação, um Eu que age espontaneamente e que se subtrai à apreensão direta. A partir de agora atribui-se ao próprio Eu a produção antecipatória das relações interativas com um círculo de destinatários, em cuja perspectiva ele pode retornar a si mesmo e certificar-se de si mesmo como vontade autônoma e como ser individuado. Aqui o “Me”, que de certa maneira segue o Eu *esboça* esse contexto de interação que possibilita a reconstrução de uma identidade convencional rompida num nível superior. Certos processos de diferenciação social impõem essa reconstrução. Eles colocam em movimento uma generalização de valores, e, especialmente no sistema jurídico, uma generalização de normas que exigem dos indivíduos socializados realizações singulares de tipo próprio. Estas dificuldades de decisão exigem uma identidade-eu de tipo não convencional. Ora, esta só pode ser pensada em termos de uma identidade socialmente constituída, ainda que não exista nenhuma formação social que lhe corresponda. (HABERMAS, 1990, p. 221).

2.1 A competência comunicativa

Em sua **Teoria da Ação Comunicativa** (TAC), escrita entre 1977 e 1981, principal obra de Habermas, o autor retoma e aprofunda a sua tese de que é por meio da linguagem que a ciência crítica poderá encontrar elementos normativos capazes de fornecer bases e fundamentos que justifiquem seus próprios procedimentos. Para tanto, Habermas busca as raízes de um novo paradigma que se baseia na linguagem, na comunicação e na intersubjetividade.

Essa proposta pode ser compreendida de uma forma melhor pressupondo que o ser humano sobrevive por meio das atividades coordenadas socialmente, estabelecidas pela comunicação, onde o objetivo maior é chegar a um acordo⁶. Nesse contexto, a reprodução da espécie humana requer a realização de condições da racionalidade imanente à ação comunicativa. (ARAUJO, 2001, p. 46). A autoconservação da espécie também depende da interpretação que os sujeitos fazem, já que coordenam suas ações por meio de pretensões de validade que podem ser aceitas ou não. Os bastidores do mundo social se reproduzem por meio das ações que buscam atingir fins para os quais os sujeitos participantes do processo. Por meio da comunicação, criam regras e normas, pautadas na prática comunicativa de comum acordo com todos os participantes.

Na ação comunicativa, os sujeitos integram em um conjunto o mundo da vida, o mundo social e o mundo subjetivo que, até então, eram isolados nos outros tipos de ação. Propõe-se um sistema onde todos participam, compartilhando idéias e buscando um entendimento⁷. Esse conceito de ação comunicativa propõe uma

⁶ Segundo Habermas, o acordo que deve ser alcançado comunicativamente tem que ter uma base racional, ou seja, não pode ser imposto por nenhum dos participantes, por isso, se baseia em convicções comuns (HABERMAS, 1987 a, p.368-9).

⁷ O conceito de entendimento é compreendido por Habermas como sendo o “processo de obtenção de um acordo entre sujeitos lingüística e interativamente competentes” (TAC a, p. 368). Aponta que as ações de

linguagem que pode chegar ao entendimento, em que os sujeitos, ao estabelecerem relações com o mundo, apresentam suas pretensões de validade que são suscetíveis à crítica. Nessa perspectiva, compreende-se como entendimento um processo de convencimento objetivado entre as partes, e coordena as ações de todos os participantes por meio de razões que valem como motivação.

Segundo Netto (1993, p. 58-9), Habermas vê a cultura como um acervo de saberes que munem o sujeito de interpretações acerca de algo no mundo durante o processo de comunicação. A sociedade representa as ordenações legítimas onde os sujeitos, durante o processo de interação, regulam suas pertinências a grupos sociais, assegurando a solidariedade. Por conseguinte, a personalidade é entendida como as competências que permitem ao sujeito tornar-se apto às condições de linguagem e ação, isto é, capacitando-o a participar dos processos de entendimento, afirmando neles sua própria identidade. O contexto semântico, onde ocorrem os conteúdos simbólicos, o contexto social e o tempo histórico constituem as dimensões compreendidas pelas ações comunicativas. São as interações de que resulta a prática comunicativa cotidiana, representante do meio que possibilita reproduzir a cultura, a sociedade e a pessoa.

No processo de formação do indivíduo enquanto sujeito, a consciência é um dos atributos que ele recebe: a capacidade reflexiva que, durante sua ação com o mundo, torna-se capaz de concebê-lo de uma forma peculiar.

Na concepção habermasiana, os sujeitos são portadores de *competências comunicativas* (ARAUJO, 2001, p. 49) que se resumem na capacidade de alcance universal que, por meio da linguagem na ação comunicativa, pode incidir sobre qualquer outra estrutura significativa adquirida durante o desenvolvimento cognitivo. Nesse prisma, o ser humano é dotado da capacidade de comunicar-se, por meio da

fala também podem ser consideradas como meios para se atingir o entendimento (cf. HABERMAS, 1990, P.68)



linguagem como mediadora deste processo de comunicação - diferença marcante entre o homem e o animal. A ação comunicativa prioriza o “discurso”, meio pelo qual se pode chegar à veracidade da fala de um sujeito, sendo possível analisar se a fala é coerente com a ação e se ela pode transformar em normas revalidadas, se são compreendidas e aceitas por todos.

Para Habermas, existem algumas estruturas básicas no núcleo da linguagem que são dominadas pelo sujeito num determinado momento da vida (PRESTES, 1997, p. 127). Essa competência comunicativa vincula-se a três mundos, ou seja, três pretensões objetivadas pelos integrantes do mundo da vida, a saber:

- Pretensão da verdade que corresponde à pretensão de que o enunciado seja verdadeiro. Esta pretensão se refere a afirmações, fatos e acontecimentos. É o mundo objetivo.
- Pretensão da justiça onde os atos de fala precisam estar acordes com o contexto normativo vigente. É o mundo social ou das normas legitimamente reguladas.
- Pretensão de veracidade: ocorre quando a intenção expressa na fala do indivíduo corresponde a seu pensamento. É o mundo subjetivo, a que somente o sujeito que fala tem acesso.

Essas pretensões são universais porque possíveis de entendimento e estão associadas à racionalidade.

Toda relação eu – tu em qualquer cultura está permeada pelo entendimento no qual devem se encontrar tais pretensões, pois que na ação comunicativa pressuposta nesse entendimento está contido o processo de individuação e socialização.

A competência comunicativa é, desse modo, a capacidade do indivíduo de manejar adequadamente aquelas pretensões de validade e, com isso, a formação de seu “eu”: aquela competência que propicia uma atuação no mundo da vida de forma cada vez mais autônoma, consciente e interativa.

Na interação mediada por gestos, assim proposta por Mead, Habermas (1990, p. 207) destaca que, quando são utilizados em situações comunicativas, com uma intenção comunicativa e com expressões lingüísticas, esses gestos traem, no sentido de uma relação intencional do sujeito consigo mesmo, antes que se possa atribuir-lhes a auto-relação refletida “de um diálogo deslocado para dentro.”⁸

Na visão de Habermas (1990, p. 210) existem duas condições necessárias já apresentadas por Mead para que a interação mediada por gestos possa converter-se numa interação mediada simbolicamente; primeiramente, o gesto precisa se transformar em um símbolo através da substituição dos significados que só valem para cada um dos organismos em particular, por significados idênticos adotados por toda a comunidade lingüística. Além disso, é necessária uma transformação no comportamento dos sujeitos envolvidos na interação, substituindo a relação estímulo-reação-estímulo pela relação interpessoal estabelecida entre um emissor e um destinatário que buscam uma comunicação. Neste contexto, Habermas, em sua **Teoria da Ação Comunicativa**, propõe uma terceira condição para a evolução da competência comunicativa: é necessário que ocorra uma mudança estrutural da interação, de modo que os participantes da comunicação aprendam a diferenciar atos de entendimento e atos com “*respeito-a-fins*”, pois tanto a formação quanto o processo de desenvolvimento do “eu” ocorrem por meio da articulação de três competências : cognitiva, interativa e

⁸ (ver em MEAD, Obras, v.I, p. 245 apud HABERMAS, 1990, p. 207).



comunicativa que, ao se desenvolverem e se articularem, devem conduzir ao desdobramento do “eu” e à formação de uma identidade capaz de proporcionar a integração social e a autonomia do “eu”. Essas competências se formam do seguinte modo:

A competência cognitiva se forma no trato manipulativo com os objetos da natureza externa; a competência interativa e a lingüística (comunicativa) forma-se no trato com os sujeitos comunicativamente socializados e com suas emissões ou manifestações. Pois bem, a aquisição dessas competências significa que se estabelecem relações de complementariedade da subjetividade do eu com a objetividade da natureza externa, com a normatividade da sociedade e com a intersubjetividade do meio lingüístico. (HABERMAS, 1989 p. 167).

A relação existente entre o processo de socialização e a formação do eu, explicita-se bem na citação:

O trânsito desde a interação mediada simbolicamente à interação regulada por normas não só possibilita passar a um entendimento moldamente diferenciado. Não só significa a construção de um mundo social, mas também a reestruturação simbólica dos motivos da ação. A partir do ponto de vista da socialização da criança, este lado do processo de socialização (*Vergesellschaftung*) apresenta-se como formação de uma identidade. (HABERMAS, 1987, p. 62).

Habermas busca na antropologia de Mead e na sociologia de Durkheim os fundamentos e os processos constitutivos da norma social. Os padrões de comportamento se desenvolvem a partir de um processo de interiorização das expectativas do comportamento que um indivíduo vivencia no período da infância, em relação a pessoas de sua referência. Segundo Mead, essas expectativas representam o ponto de partida do desenvolvimento da socialização do sujeito e da construção de um mundo social da criança.

O desenvolvimento da competência interativa que é fundamentada na norma, permite que ocorra um processo de interação e integração

social que tem suas bases fixadas no consenso. A competência comunicativa mediante a fala proposicional e argumentativa permite transformar o consenso, que é alcançado pela convencionalidade da norma, em um consenso alcançado por meio da interação fundamentada no entendimento e pautado pela crítica. Essa transformação que se dá no processo constitutivo do consenso representa, para Habermas, a passagem de uma interação social, caracterizada por uma normatividade convencional em uma normatividade pós-convencional.

2.2 O “eu”, o “me” e o “outro generalizado”

O “me” representa o meio por que a criança, ao adotar diante de si mesmo as expectativas do “outro generalizado”, provê-se de condições de ela construir um sistema de controles internos de comportamentos. Desse modo, essa interiorização de papéis sociais cria uma estrutura de super-ego (MEAD, 1934, p. 174) que vai se tornando cada vez mais integrada, de modo a permitir ao sujeito orientar-se pelas pretensões normativas de validade. Ao mesmo tempo que se constitui esse super-ego, ou seja, o “me”, formam-se também o “eu” ou o “I”, que passam a representar o mundo subjetivo das vivências. Segundo a interpretação de Habermas (1987 b, p. 62), Mead acredita que, nesta instância, os desejos, os sentimentos, os estados de ânimos ocorrem de maneira espontânea, como um potencial de reações que se descarregam as orientações ancoradas no super-ego e que constituem, diante do mundo externo, o âmbito do subjetivo.

Com relação ao “I”, Habermas entende que ele representa na estrutura do “eu”, a tendência para afirmar com espontaneidade as vivências e conteúdos da subjetividade. O “I” busca inovação e, por esse motivo, representa um

desejo de liberdade. É uma instância que se separa daquilo que é convencional nas normas e procura colocar o “eu” além do indivíduo institucionalizado. Mead entende o “I” como “[...]a capacidade generalizada de encontrar soluções criadoras para situações em que está em jogo algo assim como a auto-realização da pessoa.” (HABERMAS, 1987 b, p.63).

Sob essa óptica, o “I” é uma tendência à não-conformidade, à busca da autonomia e da individuação. No entanto, cabe lembrar que tanto o “me” quanto o “I” são tendências opostas dentro da estrutura do “eu”, embora eles se articulem entre si, uma vez que sem o “me”, não seria possível o processo de socialização e, na ausência o “I”, não seria possível o processo de individuação. A compreensão da relação entre o “eu” e o “me” é considerada por Habermas um ponto-chave tanto para a compreensão do “eu” socialmente produzido, conforme proposto por Mead, quanto para o desenvolvimento ulterior de sua temática da individuação e socialização.

A correspondência entre instituições sociais e controles do comportamento no sistema da personalidade é esclarecida também por Mead e, para isto, ele se utiliza do mecanismo da perspectiva de um outro que assume em relação ao Ego, num enfoque performativo. Nesse momento, ocorre a assunção de papéis:

Ego assume as expectativas normativas de *Alter*, não as *cognitivas*. O processo conserva a mesma estrutura. Pelo fato de eu me apreender como um objeto social de um outro, forma-se novamente uma instância reflexiva, através do qual *Ego* apropria-se de expectativas de comportamento de outros. Ora, ao caráter normativo dessa expectativa corresponde, de um lado, uma estrutura modificada desse segundo “*Me*” e, de outro lado, uma outra função da auto-referência. O “*Me*” da auto-relação prática não é mais a sede de uma *auto-consciência* originária ou refletida, mas a instância do *auto-controle*. A auto-reflexão assume aqui a tarefa específica de mobilização de motivos de ação e de controle interior dos próprios modos de comportamento. (HABERMAS, 1990, p. 213).

O “me” é interpretado por Mead como o “generalized other”, isto é, o outro generalizado e, nos dizeres de Habermas (1990, p. 213-6), isto explica como as expectativas de comportamento do ambiente social - que são generalizadas normativamente - imigram para dentro da pessoa. Diante dessa instância, o “I” se coloca como espontaneidade retirada da consciência e, ao contrário do “eu” epistêmico, o “eu” prático forma um inconsciente que se torna perceptível de duas maneiras, a saber: como afluência dos impulsos controlados e como fonte das inovações que rompem e renovam os controles cristalizados de modo convencional. A auto-referência epistêmica pode se tornar possível por meio de um “me”, que não só retém na memória o “eu” que age espontaneamente, como também se apresenta no enfoque performativo de uma segunda pessoa. A auto-relação prática torna-se possível através de um “me”, que coloca obstáculos à impulsividade e à criatividade de um “eu” resistente, na perspectiva intersubjetiva do **nós** social.

Pensando nesta perspectiva da auto-relação prática, o “Me” aparece como uma força conservadora. Acaba sendo espelho das formas de vida e das instituições existentes numa sociedade particular. Essa força age na consciência do sujeito que está em processo de socialização, expulsando da consciência tudo o que é divergente.

À primeira vista parece ser contra-intuitivo o fato de Mead atribuir essas forças inconscientes do desvio espontâneo a um ‘Eu’ – e não a um *Id*, como é o caso de Freud – e compreender o *Selbst* da auto-relação prática, portanto, a identidade da pessoa e a consciência dos deveres concretos, como o resultado anônimo de interações socializatórias. (HABERMAS, 1990, p. 214).

O *Selbst* da auto-referência epistêmica não coincide com o “eu” pensado enquanto autor da realização espontânea da ação, mas se aproxima ao máximo

desse “eu” pelo fato de estar fixado na perspectiva de um co-agente, de um Alter-ego não objetivado. Ao contrário, na auto-relação prática, o sujeito agente não busca conhecer, mas certificar-se como inceptor de uma ação que somente poderá ser atribuída a ele mesmo. Nessa perspectiva, é possível iniciar essa certificação, se compreendida do ponto de vista da vontade coletiva, onde já se encontra incorporada nas normas reconhecidas e exercitadas intersubjetivamente e nas formas de vida das sociedades. Apenas quando o sujeito cresce no meio desse ambiente social, ele se torna capaz de agir de modo responsável e desenvolver a capacidade de seguir e de agir por sua própria conta diante dos acontecimentos, pensamentos e expectativas reconhecidas como legítimas ou de colocar-se contra elas.

Nesse contexto, essa interpretação não esclarece o porquê de Mead manter a diferença entre o “Me” e o “I”, uma vez que eles poderiam dissolver-se entre si (HABERMAS, 1990, p. 215 - 6). A personalidade humana é dotada de partes inconscientes fugidias ao mesmo tempo em que se tornam perceptíveis, mas não podem alcançar o título de “eu”, como sendo parte de um sujeito que é capaz de agir de forma responsável. Isto ocorre porque o sujeito só é capaz de retornar algo sobre si mesmo, se assumir os papéis dos outros. Essa idéia passa a representar uma natureza especial para a auto-relação-prática. O Selbst dessa auto-relação prática é uma vontade que se forma através da socialização, determinando um ‘Eu quero’, um ‘Eu posso começar algo sobre minha responsabilidade’. Mead afirma que o outro generalizado de sua experiência empresta-lhe uma identidade-eu. Essa colocação de Mead em relação ao funcionamento dessa identidade-eu conduz à compreensão acerca do porquê de ele não a identificar como sendo o Eu.

Nós nos louvamos e nos censuramos a nós mesmos. Nós mesmos nos batemos no ombro e, cheios de ira cega, batemos em nós mesmos. Ao censurarmos nossas idéias e monólogos e ao afirmarmos as regras gerais e princípios de nossa comunidade de comunicação, assumimos o enfoque generalizado do grupo. (MEAD, 1953, p. 323).

O “Me” carrega uma consciência moral que aspira ao que é de costume às práticas de um determinado grupo particular. Representa, na verdade, o poder de uma certa vontade coletiva sobre um elemento individual que ainda não atingiu a si mesmo. Caracteriza uma formação de identidade que possibilita o agir responsável. Segundo Habermas (1990, p. 216), a identidade-eu convencional é o lugar-tenente da verdadeira. Por esse motivo, mesmo em se tratando da auto-relação prática, Mead não pôde retirar a diferença existente entre “I” e “Me”.

De acordo com o pensamento habermasiano, Mead descreve o *Selbst* da autoconsciência como o objeto social que se relaciona às feições que o sujeito identifica em si mesmo no processo comunicativo, quando ele entra em contato com a relação tu-me e ao descobrir-se como um Alter-ego de seu próprio Alter-ego nesse processo comunicativo. Na primeira pessoa, ele se defronta com o seu próprio enfoque performativo como segunda pessoa. Quando isso ocorre, surge então um “me” que é inteiramente diferente. Não coincide tampouco com o “I”, que é o “eu” agindo espontaneamente, de onde se tira qualquer experiência direta. Esse “me” alcançado no enfoque performativo surge como uma recordação exata de um estado espontâneo do “eu”, que pode ser reconhecido de forma não dissimulada, a partir das relações da segunda pessoa. “O *Selbst* que me é dado através da mediação do olhar do outro sobre mim, é a “imagem de recordação” de meu *Ego*, do modo como ele há pouco agiu em face de um Alter ego.” (HABERMAS, 1990, p. 206).

Esse “Me” deve surgir da assumpção da perspectiva de um *Alter ego*, somente poderia esclarecer a autoconsciência como um fenômeno originário se estivesse situado mais profundamente, a saber, no nível de uma competência lingüística utilizada para monólogos internos.[...] (HABERMAS, 1990, p. 207)

Desse modo, Mead estabelece que, se quisermos utilizar símbolos com significado idêntico, então obrigatoriamente devemos pressupor a autoconsciência. Assim, é preciso revermos quais foram as fontes de Mead. Habermas declara que nos primeiros trabalhos, Mead, apoiou-se na idéias de John Dewey, com o objetivo de alcançar através do “me” reificado da psicologia positivista, o “eu” como fonte de realizações espontâneas. A princípio, Mead procurou encontrar um acesso ao mundo subjetivo e, para tanto, utilizou-se do conceito pragmatista da problematização de uma interpretação da situação, anteriormente utilizada por Peirce.

Um “problema” estorva as execuções de um plano de ação empreendido, subtrai a base de validade de uma expectativa até então comprovada e provoca um conflito dos impulsos da ação. Nesta fase da desintegração, implode em si mesmo aquilo que nós tínhamos aceitado como objetivo: ‘nossos objetivos são expulsos de sua posição objetiva e desterrados para um mundo subjetivo’. O segmento do mundo tornado problemático é espoliado de sua familiaridade e validez, no interior de um horizonte-de-mundo que permaneceu intacto; ele resta como o material das representações puramente subjetivas e forma a matéria da qual é feito o ‘elemento psíquico’.” (HABERMAS, 1990, p. 207-8).

No que concerne à autoconsciência, tem-se que ela ocorre por meio de uma relação que se mantém com o outro e que é simbolicamente mediada. Dá-se de fora para dentro, permitindo que a autoconsciência tenha um núcleo intersubjetivo. Segundo Habermas (1990, p. 212-3) esse posicionamento coloca a subjetividade numa condição de dependência perante a linguagem, ou seja, diante do meio que permite ao sujeito reconhecer-se no outro de modo não objetivador. Na ótica habermasiana, Mead negligencia a distinção entre a auto-relação originária que prepara o trânsito da comunicação mediada por gestos sonoros a uma comunicação a que Habermas chama de lingüisticamente genuína, além da auto-relação refletida que se produz apenas por meio do diálogo consigo mesmo. Habermas acredita que somente esta pode desvendar o campo dos fenômenos das representações de que a filosofia do sujeito parte como um

elemento único desde a época de Descartes e sugere que essa imprecisão possa revelar os pontos falhos da filosofia da linguagem de Mead. Além disso, acredita ter se tornado obscura a distinção entre auto-referência epistêmica do sujeito cognoscente e a sua auto-relação prática. Ressalta ele que Mead não apresenta essa diferença, talvez porque ele entenda o “conhecer” como a prática que pode levar à solução de problemas e a auto-referência cognitiva como uma função do agir. Essa auto-relação prática é explicada por Mead de modo semelhante ao que ele faz em relação à auto-referência epistêmica, ou seja, a partir de uma reorganização do nível de interação pré-lingüística comandada pelos instintos. Surge da passagem para um outro modo de comunicação, ao passo que a anteriormente citada resulta da passagem para um outro mecanismo de controle de comportamento. Essas reorganizações propiciam a diferenciação dos dois aspectos da coordenação do comportamento que coincidem no modelo de uma reação instintiva desencadeada por meios de estímulos próprios à espécie.

A interação mediada simbolicamente permite um comando cognitivo auto-referencial do próprio comportamento; esse, no entanto, não é capaz de substituir a ação de coordenação que até então era assegurada através de um repertório comum de instintos, portanto, através do engate ‘adequado’ das ações de um dos atores nas do outro. Esse vácuo é preenchido por expectativas de comportamento generalizadas normativamente, que entram no lugar da regulação instintiva; só que essas normas necessitam de uma ancoragem no sujeito agente através de controles sociais mais ou menos internalizados. (HABERMAS, 1990, p. 213).

2.3 A linguagem como *medium* de socialização: uma contraposição entre Habermas e Mead

Pensando em um desenvolvimento da identidade do “eu” que parte da adoção de expectativas de comportamento socialmente generalizadas, é

importante lembrar que, em Mead, a formação da identidade do “eu” realiza-se pela linguagem.

[...] ao introduzir a expressão *Me* para designar a identidade do indivíduo socializado, Mead estabelece uma conexão sistemática entre a adoção de papéis, através da qual se opera a socialização, e a situação de fala em que o falante e o ouvinte estabelecem relações interpessoais como membros de um grupo social. (HABERMAS, 1987b, p.87, tradução nossa).

Mead fala de uma comunidade ideal de comunicação que representa a articulação entre o desenvolvimento da competência comunicativa, interativa e da identidade do “eu”. Com essa idéia de comunidade ideal, ele indica o sentido da evolução social. Em **Consciência moral e agir comunicativo**, Habermas trata desse conceito de situação ideal de fala discutindo pressupostos que se apresentam como condições necessárias aos atos de fala, livres de coação e sobretudo, potencialmente realizadores dos interesses coletivos manifestos pelos sujeitos envolvidos em situações reais de fala. Desse modo, Habermas (1989, p. 110-2) baseia-se nos pressupostos argumentativos de R. Alexy constatando que as pretensões de validade além de estarem presentes em todo discurso, requerem pressupostos de caráter lógico-semântico (1), procedurais (2) e processuais (3).

No plano lógico-semântico, há de se considerar:

- (1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se.
- (1.2) Todo falante que aplicar um predicado *F* a qualquer outro objeto *a* tem estar disposto a aplicar *F* a qualquer outro objeto que se assemelhe a *a* sob todos os aspectos relevantes.
- (1.3) Não é lícito aos diferentes falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes. (HABERMAS, 1989, p. 110)

As regras pressupostas neste plano, segundo Habermas, não apresentam conteúdo ético algum. Já do ponto de vista dos pressupostos procedurais, as

argumentações surgem como processos que privilegiam o entendimento mútuo, regulado de modo que, tanto o proponente quanto o oponente podem analisar as pretensões de validade que se tornam problemáticas. Assim, considera-se “tudo o que é necessário para uma busca cooperativa da verdade, organizada como uma competição”, como por exemplo: o reconhecimento da imputabilidade e da sinceridade de todos os participantes. Das regras organizadas por Alexy, estão como exemplos:

- (2.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo que ele próprio acredita.
 - (2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar uma razão para isso.
- Algumas dessas regras têm manifestamente um conteúdo ético. Neste plano, fazem-se valer pressuposições que o discurso comparte com o agir orientado para o entendimento mútuo em geral, por exemplo, relações de reconhecimento recíproco. (HABERMAS, 1989, p. 111)

Por fim, nos aspectos processuais, o discurso argumentativo surge como um processo comunicacional que parte de um acordo racionalmente motivado em que é necessário satisfazer as condições inverossímeis. No discurso argumentativo, (Habermas, 1989, p. 111) acredita estar as estruturas de uma situação de fala, imunes a qualquer repressão e desigualdade e, por esse motivo, apresenta-se como uma forma de comunicação próxima do que ele considera como situação de fala ideal. Nesta perspectiva, a partir de uma investigação sistemática das contradições performativas, é possível pressupor uma idéia que Apel desenvolveu a partir de Peirce e Mead, de: “comunidade ilimitada da comunicação”. Para este plano, Alexy propôs as seguintes regras:

- (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de discursos.
- (3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção.
 - b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso.
 - c. É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades.

(3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2). (HABERMAS, 1989, p. 112)

Segundo Hansen (2004, p. 135), a partir das proposições evidenciadas por Apel e, com a incorporação do Princípio de Universalização⁹ e o acréscimo do Princípio do Discurso¹⁰, Habermas conclui que todos os sujeitos devem participar do processo de definição de normas sociais, condição que deve ser respeitada a partir da definição do que sejam “condições quantitativa e qualitativamente satisfatórias de vida individual e coletiva no ambiente onde estão situadas”. Contudo, cabe ressaltar que o discurso de Habermas parte do que ele reconhece como “situação ideal de fala” e que na maioria das vezes, nem todos esses pressupostos são cumpridos nos discursos reais. Além disso, em **Consciência moral e agir comunicativo**, Habermas não deixa clara a distinção entre Princípio de Universalização e Princípio do Discurso e, segundo Hansen, talvez esta seja uma das causas de tantas situações reais de fala conduzirem a conflitos e não ao consenso.

[...] a concepção de situação ideal de fala em Habermas se apresenta como racional, e nesse sentido factível, porque parte de elementos contidos nas expectativas cotidianas explícitas ou implícitas nos atos de fala e nas situações reais de fala. Mas é fundamentalmente contrafactual, pois se apresenta como uma idéia reguladora (parafraseando Kant) para as pessoas na consecução de seus atos de fala manifestos em situações reais de fala e na construção de discursos.

Essa dimensão contrafactual inerente à concepção de situação ideal de fala confere a ela um caráter decisivamente utópico. Tal utopia contida na situação ideal de fala não se apresenta no sentido substancial, onde se afirma um conteúdo e um modelo pré-

⁹ “[...] Só é imparcial o ponto de vista a partir do qual são passíveis de universalização exatamente aquelas normas que, por encarnarem manifestamente um interesse comum a todos os concernidos, podem contar com o assentimento universal – e, nesta medida, merecem reconhecimento intersubjetivo.” (HABERMAS, 1989, p. 86)

¹⁰ “[...] De acordo com a ética do discurso, uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto *participantes de um Discurso prático*, a um acordo quanto à validade dessa norma. Esse *princípio ético-discursivo* (D), ao qual voltarei a propósito da fundamentação do princípio da universalização (U), já pressupõe que a escolha de normas *pode* ser fundamentada.

estabelecido de funcionamento da sociedade, mas na direção de uma utopia procedimental, onde são apresentados, na modalidade de procedimentos racionais de ordem lingüístico-discursiva, parâmetros formais que devem balizar as ações discursivas cotidianas. O conteúdo destas ações discursivas faz parte do contexto vivido, de sorte que a cada época novos conteúdos são vividos e tematizados nas situações reais de fala. (HANSEN, 2004, p. 136).

Habermas entende que, em Mead, o paradigma da consciência de si e da auto-referência de um sujeito que conhece e age isoladamente, é substituído pelo paradigma da intercompreensão, da relação intersubjetiva de sujeitos que são socializados por meio da comunicação lingüística em que se reconhecem mutuamente.

Ao contrário, a autoconsciência forma-se através da relação simbolicamente mediada que se tem com um parceiro e interação, num caminho que vai de fora para dentro. Nesta medida, a autoconsciência possui um núcleo intersubjetivo; sua posição excêntrica testemunha a dependência contínua da subjetividade face à linguagem, que é o meio através do qual alguém se reconhece no outro de modo não objetivador. (HABERMAS, 1990, p. 212).

Essa concepção de autoconsciência permite transferir a formação da identidade do eu apartir da esfera do eu epistêmico para a do eu prático. Para Habermas, essas duas esferas não foram claramente diferenciadas por Mead. No entanto, sua teoria da linguagem e a concepção da consciência encaminham a formação da identidade do eu para o campo do eu prático. O abandono da filosofia da consciência e do paradigma da consciência de si implica mudança significativa da concepção da identidade do eu, passando a ser concebida como resultado da atividade de um eu prático que, durante uma relação social constituída de forma comunicativa pela linguagem, estabelece uma relação de mútuo reconhecimento entre um Ego e um Alter Ego.

Segundo Habermas, em Mead, o efeito da individuação do processo de socialização mediado através da linguagem explica-se pelo próprio meio

lingüístico. “A identidade de indivíduos socializados forma-se simultaneamente no meio do entendimento lingüístico com outros e no meio do entendimento mediado intersubjetivamente.” (HABERMAS, 1990, p. 139).

Reportando-se a Habermas, Ferreira (2000) declara que aquele autor observa avanços significativos nos estudos de Mead sobre a individuação e a socialização, sobremaneira quanto a se referir a uma segunda pessoa como sendo fundamental para qualquer auto-referência. Elegeu, portanto, a relação entre “tu-me” como forma de criticar a auto-relação do sujeito que busca a si mesmo, superando o modelo de reflexão auto-objetivador que é característico da filosofia da consciência.

A respeito dos processos de formação da personalidade e da socialização, Habermas observa que, para Mead, a pessoa torna-se uma personalidade por participar de uma comunidade e adotar a linguagem desta como um *medium*: por cuja ajuda desenvolve sua personalidade. E, posteriormente, dados os diferentes papéis que vão sendo propostos por todos os outros membros da comunidade, a pessoa acaba adotando a mesma atitude da comunidade. Nessa perspectiva, Habermas discorda de alguns pontos da teoria proposta por Mead, porquanto considera inadequada a denominação de “behaviorismo social”, que o próprio Mead dá à sua teoria, uma vez que ‘o modelo do qual parte Mead não é o comportamento de um organismo individual que reage aos estímulos à sua volta, mas sim a interação na qual ao menos dois organismos reagem um ao outro (HABERMAS, 1987, p. 11). Além disso, acredita que Mead confere muita importância aos efeitos que o grupo social produz na personalidade e na conduta do sujeito. E, diferentemente de Mead, confere uma importância semelhante à influência do social no individual e vice-versa, afirmando que isto ocorre simultaneamente por intermédio da linguagem.

Habermas parece criticar Mead por não ter dado mais atenção para alguns pontos cruciais da estrutura interna da linguagem, como a dupla estrutura performativo-proposicional da linguagem (HABERMAS, 1987, p. 38-45) e das quatro pretensões à validade intersubjetiva levantadas em todo ato de fala. Uma outra crítica reside na forma como Mead considera a comunicação linguística, na medida em que ele privilegia os aspectos de coordenação da ação e de socialização dos sujeitos e se esquece de explorar a questão da função do entendimento apresentada pela linguagem. Para Habermas, Mead atenta para a linguagem enquanto *medium* que possibilita a coordenação da ação e o processo de socialização, sem dar a importância necessária à linguagem como *medium que facilita o entendimento entre os sujeitos*. Apesar de Mead quase não considerar esse último aspecto, Habermas acredita ser possível implantar um processo de entendimento na teoria do autor, já que ele considera que só existe comunicação entre dois sujeitos participantes de uma interação qualquer se eles entendem e utilizam um símbolo com o mesmo significado. Habermas acredita que Mead considera a linguagem como

[...] um medium, não do entendimento e da transmissão do saber cultural, mas sim da socialização e da integração social. Estas têm lugar, por certo, mediante atos de entendimento, mas diferentemente do que acontece com os processos de entendimento, não se sedimentam no saber cultural e sim em estruturas simbólicas do “si mesmo” (self) e da sociedade, em competências e em padrões de interação. (HABERMAS, 1987b, p. 40, tradução nossa.).

A partir das considerações expostas nos parágrafos anteriores, pode-se perceber que divergências entre Mead e Habermas acerca da comunicação inclusive ocorre na medida em que Mead considera na comunicação linguística o aspecto de integração social e o de socialização dos indivíduos, enquanto Habermas leva em consideração o entendimento como mantenedor e renovador do saber cultural. Nessa perspectiva, Habermas observa que o entendimento entre os sujeitos acerca do

significado das palavras e das coisas no mundo torna possível a integração social destes com o mundo da vida, uma vez que as situações de fala influenciam na manutenção e na renovação do saber cultural, dado que o mundo da vida oferece o contexto propício para os processos de entendimento em geral.

A psicologia funcionalista encontra o seu elemento psíquico na perspectiva de um agente, consciente de sua ação, que é interrompida por meio da problematização.

O campo de objetos da psicologia funcionalista é aquele estágio da experiência, no interior do qual nós temos uma consciência imediata de impulsos conflitantes da ação, as quais tiram do objeto o seu caráter de objeto, deixando-nos, neste sentido, numa atitude de subjetividade, ao passo que deles surge um novo objeto de estímulo, dada a nossa atividade reconstrutiva, a qual forma parte do conceito do sujeito Eu.¹¹ (HABERMAS, 1990, p. 208).

Essa definição de psíquico deveria, segundo Habermas (1990, p. 208-10), esclarecer o mundo subjetivo de um sujeito capaz de formular hipóteses praticando uma atividade abdutiva. No entanto, Mead descobre de imediato que essa tentativa de explicação fracassa, porque esse meio não permite tornar aceitável a forma como o sujeito descobre a si mesmo no desenrolar da atividade que o leva a solucionar um problema. Mead só consegue esclarecer o fenômeno e o surgimento da vida consciente, após ter abandonado o modelo proposto por Dewey acerca da relação instrumental de um sujeito isolado com acontecimentos, e após aceitar o novo propósito da relação interativa entre vários sujeitos. Mead acrescenta uma dimensão social ao princípio do organismo singular em seu meio específico. Dessa forma, ele se concentra na relação entre vários organismos, porque o comportamento solucionador de problemas encontra-se nestas interações sob influência de contingências. Esse comportamento social ao passo que é bem sucedido, permite alcançar um estágio onde a

¹¹ Ver MEAD, Obras, v.I, p. 143.

consciência de nossas próprias atitudes auxilia-nos no controle do comportamento de outras pessoas.

A idéia de reconhecer-se no outro favorece a explicação de Mead, quando ele diz que a forma elementar da auto-referência torna-se possível por meio da interpretação de um outro participante da interação. Quanto a isto, Habermas acredita que, para entender melhor o pensamento de Mead, deve-se respeitar a premissa de que a interação mediada por gestos é governada pelos instintos, e de que esses comportamentos expressam significados objetivos na perspectiva do **ethologo** observador, como a fuga, a defesa, o cuidado, etc. . Nesse sentido objetivo, é necessário entender também o sentido da interpretação que identifica o respectivo comportamento próprio por meio da reação do outro organismo. Desse modo, para esclarecer quando o processo objetivo da interpretação do próprio comportamento por meio da reação comportamental de um outro possa ser compreendido pelo ator que o experimenta como sendo uma interpretação, Mead é obrigado a recorrer a uma outra circunstância, possível apenas quando o gesto interpretado pelo outro é um gesto sonoro.

Para assumir a si mesmo diante de um outro participante da interação e tornar-se consciente de si mesmo enquanto objeto social, o sujeito deve assumir como seu os significados objetivo dos seus gestos que, na verdade, representam estímulos para os dois lados. Vejamos:

Com essa auto-referência, o ator reduplica-se, passando para a instância de um '*Me*', que acompanha o '*Eu*' performativo como se fosse uma sombra – como uma sombra, pois, '*eu*', enquanto autor de um gesto realizado espontaneamente, somente sou dado '*a mim*' na recordação: "Portanto, quando perguntamos acerca do lugar onde o '*Eu*' da própria experiência surge diretamente, a resposta é a seguinte: como figura histórica. Aquilo que nós éramos instantes atrás, isso é o '*Eu*' do '*Me*'". O *Selbst* da autoconsciência não é o *Eu* que age espontaneamente; este é dado somente na fração do significado simbolicamente retido, que o *Eu*, no papel de *Alter ego*, obteve um '*segundo antes*' para o seu parceiro de interação: "Portanto, o observador que acompanha todo o nosso comportamento consciente de si mesmo, não é o '*Eu*' factual, responsável *in propria*



persona pelo comportamento, uma vez que ele representa uma reação ao nosso próprio comportamento”. A expressão “observador” é equívoca. Pois, o *Selbst* da auto-referência original é um elemento constituído no enfoque performativo de uma segunda pessoa, não na perspectiva de um ‘Me’ objetivado na perspectiva da terceira pessoa. Disso resulta que a autoconsciência originária não é um fenômeno que habita no sujeito, ou que está à sua disposição, mas que é gerado comunicativamente. (HABERMAS, 1990, p. 211).

Na citação acima, fica claro que essa a auto-referência requer a participação de um outro sujeito na interação, revelando significados importantes através de seus gestos, pois é neste processo de interação e de comunicação que se origina a autoconsciência. A formação da consciência humana, da autonomia, o desenvolvimento do sujeito, bem como a questão da moralidade na formação da personalidade são assuntos a serem discutidos no próximo capítulo.



*A verdadeira educação, o
verdadeiro amadurecimento são
uma viagem do "eu" ao "nós". A
boa educação deve fazer a
pessoa ser compassiva e
humana, não egocêntrica, nem
de mente estreita.
(Itala Nandî, atriz)*

CAPÍTULO III

A MORALIDADE NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE



A chegada da modernidade modelou a consciência humana de várias formas, trazendo o desejo de mudança, transformação e auto-transformação. É neste contexto de expectativas otimistas da humanidade em relação à modernidade que Habermas apresenta o antagonismo entre o pensamento histórico e a utopia. Na abordagem habermasiana, o mundo ocidental modela-se no final do século XVIII com uma nova consciência de tempo. “A atualidade concebe-se recorrentemente como uma passagem para o novo, ela vive na consciência da transitoriedade dos acontecimentos históricos e na expectativa de outra configuração de futuro.” (HABERMAS, 1987, p. 105).

Para Paiva (1998, p. 93 -5), essa consciência do espírito moderno é aceita como um futuro projetado no século XVIII, mas cujas sementes encontram-se nos utópicos do século XVII. Os sonhos desse período, tidos como projetos irrealizáveis, transformaram-se em esperanças extra-históricas que foram absorvidas pelos iluministas no século XVIII e por pensadores do século XIX, período em que o pensamento histórico e utópico se fundem.

À primeira vista esses dois modos de pensar se excluem. O pensamento histórico saturado de experiências parece deslindar a crítica aos projetos utópicos. O pensamento utópico, em sua exuberância, parece ter a função de abrir alternativas de ação e margens de possibilidades que se projetam sobre as continuidades históricas. Na verdade, porém, a moderna consciência de tempo inaugura um horizonte onde o pensamento utópico funde-se com o pensamento histórico. (HABERMAS, 1987, p. 104).

Nesse contexto, seria interessante lembrarmos de algumas proposições de Cornelius Castoriadis sobre a desestruturação da personalidade.



[...] uma desorientação na vida, a instabilidade, os fenômenos ditos de inadaptação, ou uma tonalidade depressiva (...) uma parcela significativa das pessoas parece sofrer de uma espécie de neurose informe ou 'flácida', nenhum drama agudo, nenhuma paixão intensa, mas uma perda de referencial, que ocorre junto com uma extrema precariedade dos caracteres e dos comportamentos" (Castoriadis, 1987, p. 95). Ancorado nesta constatação, Castoriadis procura salientar um processo presente na sociedade atual que concorre para sua desarticulação e para uma desestruturação ou menor estruturação da personalidade instaurando uma patologia inédita. Sob a égide dessa nova doença social, nós estaríamos vivenciando um fenômeno social e cultural inaudito com o esfacelamento de normas e valores consensualizados e internalizados pelos membros da sociedade. (Paiva, 1998, p. 95).

Contemporaneamente, o desenrolar dos valores que norteiam a conduta humana, os exemplos que surgem dia-a-dia no contexto social, segundo Paiva, não contem substancialidade. Castoriadis considera que os produtos veiculados pela mídia não oferecem condutas dignas que possam ser incorporadas pelos indivíduos. O que leva a esse perfil de sociedade ocidental, onde a insatisfação com a vida torna-se cada vez maior, os investimentos em projetos de vida cada vez restritos, impelindo-os à depressão é a "derrocada da consciência histórica e a ausência de projetos futuros."

Pode se perceber que tanto Habermas quanto Castoriadis parecem identificar uma certa apatia e desencantamento em relação à sociedade ocidental e à modernidade, devido ao colapso da expectativa de futuro concernente às situações que norteiam o mundo moderno.

Aulagnier salienta que a entrada em cena do *Eu* equivale ao dislumbre de uma historicidade, ou seja, o aparecimento do *Eu* é concomitante ao aparecimento dos ideais que povoam seu horizonte futuro. O indivíduo reivindica o grupo, em troca de investimento que ele deve realizar, um modelo ideal cuja denegação corresponderia à negação do próprio meio. Tal modelo tem como característica essencial à qualidade de preservar a ilusão de uma "persistência temporal" projetada sobre o *Eu* e sobretudo sobre as perspectivas futuras de meio que será preservada e assumida

pelos sucessores. Nesse sentido, seria lícito inferir que a contemporaneidade da sociedade ocidental é peculiarizada pela debilidade do contrato narcísita. A sociedade já não fornece instâncias paradigmáticas de identificação que ancoram o projeto futuro do *Eu*. Já que para existir o sujeito é condenado a investir, a interpretar e atribuir sentido à sua realidade mundana – que não possui um porta-voz que imponha o sentido definitivo além do período necessário para a emergência do sujeito – para que possa estruturar-se, a ausência deste elemento resultaria necessariamente na desestruturação maximizada da personalidade. (PAIVA, 1998, p. 97).

Na sociedade burguesa, o perfil predominante de homem era o marcado de personalidade forte, autoritária, individualista, que acumulava bens pensando no futuro. Tratava-se de um indivíduo que via o mundo como objeto a ser moldado segundo seus interesses. Em contrapartida, a sociedade atual apresenta o perfil de homem que acompanha a agonia da vida, está sempre preocupado consigo mesmo, é ansioso, sempre à busca infrutífera da satisfação desses desejos, muitas vezes não consegue desfrutar dos momentos bons que a vida lhe oferece. Trata-se, agora, de uma sociedade onde tudo se concentra no “eu”, onde o que importa é apenas sobreviver.

Até o presente, as tematizações em torno do “eu” apresentam uma coexistência com as imagens do futuro, em que além de contextualizar o seu próprio passado, o sujeito deve pensar e atribuir sentido à sua história e ao mundo.

Já que nos deparamos hoje com a proliferação de “Eus” que no intento de se conservar, se resguardar, denegam o inédito, as mutações, o risco, extinguindo o intervalo entre o desejo e o desejado (narcísicos), ou com aqueles que haurindo os sofrimentos inerentes às dúvidas aderem a um discurso de certezas e verdade instrumentalizando-se (perversos), constatamos a crescente tendência para a alienação, para a obliteração de todo o pensar. Subseqüentemente, instaura-se o decreto do luto de todo o agir criativo, de todo sonho de futuro. Daí devém que o indivíduo prevalente na sociedade contemporânea é aquele que não logrou a assunção da castração – acontecimento que nos priva da quietude decorrente do sentimento de onipotência e nos insere na aventura



inquietante da pluralidade de formas que o desejo pode assumir -, empenhado que está na volta a um estado primário no qual a psique ainda não se distingue do mundo, no qual a ilusão de sua completude permanece intacta. Destarte, desejoso de gozos absolutos, o homem contemporâneo faz da morte seu norte e perseguição. (PAIVA, 1998, p. 102).

Embora o sujeito seja dependente do contexto social, dado que se origina e deriva-se socialmente, nele se institui uma natureza a-social (com tendência à misantropia) ou, paradoxalmente, pessoal (centrada em si mesmo) e, se dá continuidade a seus envolvimento relacionais com outros sujeitos na sociedade, ele o é ou o faz de maneira impessoal. Por outro lado, o sujeito diferencia essa sua natureza das pertinentes a outros membros do grupo social de que faz parte, ou a coloca em oposição a eles. Este aspecto da pessoa está caracterizado pelo sentimento de superioridade do sujeito com relação aos outros membros do grupo. O caráter social da sociedade humana resulta da natureza social de todos os sujeitos individuais tomados coletivamente, com sentimentos de individualidade e superioridade semelhantes da parte de todos os sujeitos envolvidos no convívio humano. Em relação a outros sujeitos individuais e à independência social, é ele o responsável pelo surgimento dos problemas éticos que podem surgir na sociedade. Os aspectos básicos de cada pessoa individual respondem pelo desenvolvimento dos ideais éticos e pela gênese dos problemas éticos na experiência do sujeito, enquanto oposta à experiência da sociedade humana em seu conjunto, o que na verdade, segundo Mead (1953, p. 331), não é mais que a soma de todas as experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos individuais pertinentes à comunidade.



3.1 O “eu” a caminho da autonomia

O indivíduo está atrelado à vida em sociedade. Nasce, cresce, desenvolve-se, mediados pelo contato que estabelece com os outros sujeitos, socializando-se e interiorizando as regras necessárias à sua vida em comunidade. Portanto, a sociedade participa da subjetividade do sujeito possibilitando que este tome como seus os propósitos, as formas de vida e as significações do contexto social. Nesta relação entre indivíduo e sociedade, pode-se dizer que “[...] enigmáticos processos permitem que o ‘pequeno monstro recém-nascido’ completamente ‘a-social, (...) este centro absolutamente egocêntrico, a-real, ou anti-real’ (Castoriadis, 1987, p, 39) metamorfoseie-se ao ponto de resultar no indivíduo socialmente constituído” (PAIVA, 1998, p. 83).

No contexto de concepção não dogmática do “eu”, (PAIVA, 1998, p. 85-7) apresenta as reflexões desenvolvidas por Piera Aulagnier, que acredita ser na relação com os outros sujeitos que o “eu” constrói sua própria história. Sua teoria postula que o “eu” experimenta sua gênese nos enunciados transmitidos pela mãe, ou seja, a voz materna capacita, desse modo, o sujeito a criar e proferir seus próprios referenciais, atribuindo sentido ao seu passado e ao seu futuro. Somente assim o sujeito poderá afirmar-se. O discurso da mãe e suas ações servem como precursores do conhecimento que advém para o *infans*, veiculando um fluxo que carrega e cria um sentido que antecipa a capacidade de o *infans* compreender a significação. Nessa perspectiva, o “eu” resulta da antecipação possibilitada pelo discurso identificatório da fala da mãe, impelindo a abertura da psique da criança ao mundo exterior. Para que isto ocorra, encontram-se os elementos necessários na construção de um projeto identificatório e na análise de sua própria história, constantemente reconstruída. No entanto, no processo de constituição do “eu”, sua idéia é

modelar um tipo de imagem do mundo exterior de que ele participe e não se mostre incompatível com sua própria estrutura. Sendo assim, porque o “eu” conheça o mundo, é necessária uma representação que o torne apreensível a este mesmo “eu”.

Nessa ótica, o encontro entre mãe e *infans* representa a primeira experiência violenta, ainda que fundamental e necessária, por que a psique deve passar. Trata-se, portanto, de uma “violência” a que Aulagnier chama primária, porquanto fornece o conjunto de ferramentas necessárias à criança para adquirir sua autonomia, emancipando-se do estado de dependência total em que se encontra, o que é próprio do estado prematuro. A chamada violência primária ocorre por meio de um discurso que antecipa todo o entendimento possível, sendo fundamental porque o *infans* alcance a ordem humana. A certeza de que a mãe conhece o desejo e as necessidades do *infans* pode essencialmente ser abalada pela incerteza de que sua intenção não coincide com as necessidades da criança. Mesmo assim, essa situação se faz necessária, porque a mãe possa antecipar o “eu” que integrará a criança e falará por ela: o “eu” transforma-se em sujeito! No seu contato com o *infans*, que ainda não tem acesso ao discurso, a mãe acredita que o seu pensamento e o da criança coincidam. No entanto, ao perceber que as ações da mãe não revelam a descoberta de seus pensamentos, o sujeito começa a pensar. Nesse momento, dá-se um passo fundamental para a instituição do “eu”, pois, à medida que ocorra um pensamento autônomo, daz-se necessária a renúncia do discurso, que até então era possuidor da verdade.

[...] o primeiro avanço para esta emancipação do pensamento só é viabilizado com a necessária violência com que os enunciados maternos se impõem ao *infans*, adentrando o âmbito de um espaço que não se coaduna ainda com as leis pertinentes ao *Eu* e ao discurso. É no registro da violência primária, por conseguinte, que encontramos os elementos fundamentais para o desenvolvimento autônomo da vida psíquica e para a entrada em cena do *Eu*, cujo corolário presentifica-se na constituição do

indivíduo com a abertura da interioridade, *a priori*, inflexível da psique.(PAIVA, 1998, p.87).

Condizente com o pensamento freudiano a respeito da psique, considera-se que a singularidade do ego está na sua capacidade para a regularização dos processos psíquicos. Apoiado na composição imaginária e numa auto-imagem unitária o ego tem como objetivo representar a totalidade do indivíduo, enquanto que o “eu” só lhe advém por intermédio de uma relação dialética com a sociedade. Freud vê o “eu” como a entidade versátil e multifacetada que responde pela mobilidade da percepção, pela constatação do real, pelo planejamento e pela aptidão de pensar. Não obstante, é perpassado pelo desconhecimento, pela racionalização, pela defesa compulsiva contra as exigências pulsionais. Freud considera o “eu” como um agente instituído e também instituinte. Desse modo, os propósitos do “eu” encontram-se voltados para a intervenção na ordem das coisas materiais, ou seja, mundanas, buscando por satisfação, criação e atribuição de sentidos. Nesta perspectiva, Paiva (1998, p. 84-9) entende que, na relação com o outro e na apropriação dos referenciais maternos, o sujeito se constitui. E, na interação do sujeito com os objetos, a sua história se constrói e ganha força. Se, num primeiro momento, os referenciais identificatórios são fornecidos pela figura do pai e da mãe, gerando uma relação narcisista, cabe, então, à sociedade posteriormente apontar os caminhos a serem seguidos pelo “eu”. O momento principal para a constituição do indivíduo socializado é denominado por Aulagner como contrato narcisista, quando ocorre um discurso representativo das leis alicerçadoras da representação que os indivíduos criam em relação ao meio ideal. A antecipação do entendimento do “eu” que os pais imputam ao *infans* também se faz exercer pelo meio e de tal modo, que o grupo acredita no espaço a ser ocupado pela criança, além de estar ciente de que ela confirmará, perpetuando, os padrões

socialmente estabelecidos. Cabe ao meio social investir o narcisismo do *infans* no que se espera do futuro sujeito. Posteriormente, ao se tornar sujeito, assiste ao *infans* investir de modo narcisita no sujeito ideal do meio, na mesma medida em que este, um dia, investiu em relação ao sujeito com voz futura. Por outro lado, há outra condição de o “eu” afirmar-se como autônomo: ter direito à historicidade. A apropriação dos referenciais identificatórios propiciados pelo meio favorece ao sujeito a transferência de seus investimentos narcisistas para o contexto social.

[...] haverá o tempo em que a interdição em relação à mãe imporá propalando-se em todas as dimensões temporais, o passado, o presente e o futuro. Assim, “a voz materna não tem mais o direito nem o poder de dar uma resposta dotada de certeza, que exclua a possibilidade de dúvida e contradição ao ‘quem sou *Eu*? E ao ‘o que o *Eu* deve tornar-se?’ A estas duas questões (...) o *Eu* responderá em seu próprio nome, pela autoconstrução contínua de uma imagem ideal que ele reivindica como sua e inalienável e que lhe garante que o futuro não se revelará nem como efeito do acaso, nem pelo desejo exclusivo de um outro *Eu*” (Aulagnier, 1979, p. 156). Logo, o investimento no futuro prevalece porque o sujeito ao reconhecer-se como tal dá continuidade ao seu pacto com referenciais identificatórios oriundos do meio social. (PAIVA, 1998, p. 91).

Nessa concepção, o conhecimento do “eu” a seu próprio respeito só é aceitável se for compatível com o que o próprio “eu” pensa sobre si mesmo. No entanto, este conhecimento vem carregado de incertezas. A grande proeza do “eu” é saber que o futuro é algo imprevisível e indeterminado, cenário onde ocorrem dúvidas e conflitos. Nesta situação de incertezas a cerca do futuro, não se pode decidir *a priori* que o “eu” vá escrever sua história e, desse modo, interpretar o mundo.

Habermas (1983, p. 50) percebe no processo de organização do “eu” não apenas um sentido descritivo, mas também uma estruturação simbólica do “eu”, que busca uma universalidade exemplar. Encontra-se nas estruturas dos processos formativos

em geral, possibilitando soluções adequadas para os problemas de ação. Entretanto, uma organização autônoma do “eu”, embora pareça um processo natural de amadurecimento, na maioria dos casos torna-se um objetivo difícil de se atingir.

Esse conceito de “eu” autônomo bem como o de sociedade emancipada possuem outros conceitos-base psicológicos e sociológicos que, por sua vez, articulam-se pelo fato de às perspectivas do “eu” autônomo e da sociedade emancipada se corrigirem e se implicarem reciprocamente.

Segundo Habermas, permanece a ligação existente entre a teoria crítica da sociedade e a idéia de “eu” que sustenta os geneses da filosofia idealista naqueles conceitos já não mais considerados idealistas pela psicanálise. Com efeito, a relação se mantém, mesmo quando Adorno e Marcuse afirmam a absolescência da psicanálise:

A sociedade ultrapassou o estágio no qual a teoria psicanalítica podia esclarecer a penetração da sociedade na estrutura psíquica dos indivíduos, descobrindo assim os mecanismos de controle social *nos* próprios indivíduos. A pedra fundamental da psicanálise era o conceito de que os controles sociais provinham da luta entre os carecimentos pulsionais e os carecimentos sociais: uma luta que se trava no Eu (...)’ (MARCUSE, 1955, p. 43 apud HABERMAS, 1983, p. 51).

Não só o mundo pré-burguês como também o mundo totalmente socializado já não conhece mais a psicologia. E isso se deve ao revisionismo analítico, que se adapta à situação de deslocamento de forças entre sociedade e indivíduo. O poder social já não precisa mais das mediações do eu e da individualidade, situação que, por sua vez, expressa-se na forma de uma chamada psicologia do “eu”, ao passo que, na realidade, a ação psicológica individual é substituída por um lado de forma consciente e, por outro, de forma regressiva do sujeito em relação à sociedade. Todavia, esse adeus à psicanálise ainda

busca a idéia de um “eu” idêntico que não sofre coerções em relação a si mesmo. Nessa perspectiva, Habermas questiona: se não fosse desse modo, como seria possível reconhecer a forma de socialização total, a não ser tendo como base o fato de que ela não cria nem tolera os sujeitos que andam de cabeça erguida? A essa pergunta, Habermas responde que não é seu propósito discutir a tese sobre o fim do indivíduo. Apenas o autor propõe esta situação porque considera que Adorno e Marcuse, levados por percepção rica e pela interpretação simplificadora de certas tendências, deixaram-se seduzir por uma tentativa de desenvolver um pendante de esquerda à teoria do poder totalitário, o que era popular em seu tempo. Se Habermas apresenta essas proposições, apenas pretende relembrar que a teoria crítica da sociedade conserva o conceito de “eu” autônomo, mesmo quando caminha para o conceito de que esse “eu” está perdendo sua base. Apesar de seu hegelianismo, Adorno contrapõe-se ao projeto de uma lógica do desenvolvimento, porquanto acreditava não ser compatível com a natureza acabada de um modelo evolutivo, com o caráter aberto e também com a força de iniciativa do processo histórico, tanto do gênero quanto do sujeito. Na dialética negativa, Adorno faz a seguinte afirmação sobre o modelo kantiano de caráter inteligível:

Segundo o modelo Kantiano, os sujeitos são livres na medida em que são conscientes de si, idênticos a si mesmos; e, em tal identidade, são novamente não livres, na medida em que estão submetidos à sua coerção e a perpetuam. São não livres na medida em que são natureza não idêntica, indiferenciada; e, não obstante, são livres como natureza, já que, nas emoções que os envolvem (...), eles se libertam também do caráter coercitivo da identidade. (ADORNO, 1973, p. 294 apud HABERMAS, 1983, p. 52).

Três tradições teóricas conceituam os problemas de desenvolvimento que podem ser encontrados em torno do conceito de identidade do “eu”, a saber: na

psicologia analítica do “eu” representada por H. S. Sullivan e Erikson; na psicologia cognoscitiva do desenvolvimento representada por Piaget e Kohlberg e na teoria da ação definida pelo interacionismo simbólico, onde atuam Mead, Blumer, Goffman e outros. Essas três tradições convergem para algumas concepções de base, que Habermas (1983, p. 53-4) resume da seguinte forma:

- O sujeito é dotado de uma capacidade lingüística e de ação que resultam de processos de amadurecimento e de aprendizagem. Há uma distinção entre o desenvolvimento cognoscitivo e o desenvolvimento lingüístico, bem como no caso do psicosssexual ou motivacional. Esse último parece ser estreitamente ligado à aquisição de uma competência interativa;
- Esse processo de formação dos sujeitos capazes de linguagem e de ação passa por uma série de estágios de desenvolvimento que não podem ser pulados, uma vez que cada estágio superior implica o precedente. Trata-se de um modelo de desenvolvimento reconstruído racionalmente. Tal conceito foi elaborado por Piaget mas encontra algumas correspondências em outras tradições teóricas;
- O processo de formação é marcado por crises e problemas específicos para cuja solução, em determinada fase, pressupõe-se uma desestruturação da fase de desenvolvimento precedente. A superação dos perigos encontrados durante o desenvolvimento é condição “sine qua non” para dominar crises subseqüentes;
- No processo de formação, o desenvolvimento segue uma direção marcada por autonomia, ou seja, a independência que o “eu” adquire ao resolver problemas e demonstrar capacidades para solucioná-los. Adquire-se independência nas relações com a realidade da natureza externa e de uma sociedade controlável, com a estrutura

simbólica não objetivada de uma cultura e de uma sociedade parcialmente interiorizadas e “com a natureza interna dos carecimentos culturalmente interpretados, dos impulsos não disponíveis para a comunicação do corpo”;

- Por sua vez, a identidade do “eu” possibilita ao sujeito a competência de linguagem e de ação para enfrentar certas exigências de afirmação. Depende, pois, de certas premissas cognoscitivas geradas pela socialização. Todavia, à medida que começa a se apropriar do universo simbólico, o sujeito integra-se num certo sistema social. Mais tarde, essa identidade passa a ser garantida e desenvolvida pela individuação, ou seja, por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais;
- Ocorre também a transformação de estruturas externas em internas. Piaget dá o nome de interiorização ao processo onde as regras do domínio simbólico dos objetos são interiorizados e transformados em esquemas de compreensão e do pensamento. Esse mecanismo de interiorização une-se ao antigo princípio que leva à independência em relação a objetos externos, às pessoas de referência ou até mesmo aos próprios impulsos, repetindo o que antes se experimentou de forma passiva.

Embora essas concepções de base apresentem algumas convergências, Habermas (1983, p. 54-5) estabelece que nenhuma delas levou a uma teoria do desenvolvimento que fosse convincente no sentido de possibilitar a definição exata e de forma empírica como o foi a da identidade do “eu”.

3.2 Níveis de desenvolvimento do “eu” segundo Jane Lövinger

Jane Lovinger, considerando a perspectiva da psicologia analítica do “eu” (HABERMAS, 1983, p. 54 -5), tentou elaborar uma teoria que considerasse o

desenvolvimento do “eu” independentemente do desenvolvimento cognoscitivo e psicosssexual. Segundo essa concepção, o desenvolvimento do “eu” e o desenvolvimento psicosssexual determinam, em conjunto, o desenvolvimento motivacional. É o que mostra o quadro a seguir:

Esquema 1. Estágios (níveis) de desenvolvimento do “Eu” (segundo Jane Lövingen)

Estágio	Controle de impulso e desenvolvimento do caráter	Estilo interpessoal	Preocupação consciente
Pré-social Simbiótico		Autista simbiótico	Si mesmo versus não si mesmo
Domínio dos impulsos	Impulsos dominados, Medo de retaliação	Explorador, Dependente	Sensações corporais, especialmente sexuais e agressivas
Oportunista	Expedientes, temor de ser atingido no falo	Explorador, manipulador, jogo de Soma zero	Controle de vantagens
Conformista	Conformidade a regras externas, vergonha	Recíproco, superficial	Coisas, aparência, reputação
Consciencioso	Regras internalizadas, Culpa	Intenso, responsável	Sensações internas Diferenciadas, sucessos, compromissos
Autônomo	Enfrentar conflitos internos, tolerância com relação às diferenças	Intensa preocupação com a autonomia	Idem, Conceitualização do papel, desenvolvimento, auto-realização
Integrado	Reconciliar conflitos internos, renúncia ao inalcançável	Idem, cuidado protetor da individualidade	Idem, identidade

Fonte: Jane Lovinger, “The Meaning and Measurement of Ego Development”, in *American Psychologist*, vol. 21, nº 3, março de 1966, p. 198 apud HABERMAS, 1983, P. 56.

Surtem três dificuldades desta proposta. Considerando como base o controle de comportamento ou formação do superego, estilo de interação e os problemas específicos de cada estágio de desenvolvimento, não parece estar explícita nesta proposta a intenção de captar nitidamente um objeto como o desenvolvimento do “eu”. Além disso, os problemas de desenvolvimento que foram apresentados na terceira coluna não se encontram na mesma dimensão, pois englobam tarefas cognoscitivas, motivacionais e também

comunicativas. A formação do superego apresentada na primeira coluna não pode ser estudada independentemente do desenvolvimento psicosssexual. Habermas aponta também que de modo algum é possível considerar satisfatória a pretensão de que os estágios de desenvolvimento que foram apresentados sigam uma lógica interna. Não se deduz, por meio da leitura das colunas, uma hierarquia de estágios de desenvolvimento constituídos uns sobre os outros e, por fim, não se considera a relação lógica atribuída ao desenvolvimento do “eu” com as condições empíricas. Nesta perspectiva, Habermas propõe algumas perguntas para reflexão:

Há traçados alternativos de desenvolvimento em direção ao mesmo resultado? Quando se verificam desvios do esquema de desenvolvimento reconstruído racionalmente *ex post*? Qual é a amplitude dos limites de tolerância do sistema da personalidade e das estruturas sociais em relação a tais desvios? Como interferem com um esquema ontogenético de desenvolvimento o estado do desenvolvimento e as instituições básicas de uma sociedade? Gostaria, agora, de enfrentar essas dificuldades seguindo a sua ordem de sucessão.

Isolarei (1) um aspecto central e bem estudado do desenvolvimento do Eu, a consciência moral, e considerarei apenas o seu aspecto cognoscitivo, ou seja, a capacidade de juízo moral (no esquema 1, articulei os níveis de consciência moral propostos por Kohlberg com os estágios de desenvolvimento do Eu propostos por Jane Lövinger, com o objetivo de sublinhar que o desenvolvimento moral é parte do desenvolvimento da personalidade, o qual, por sua vez, é decisivo para a identidade do Eu). Depois, gostaria de demonstrar (2) que os níveis de consciência moral propostos por Kohlberg satisfazem as condições formais de uma lógica de desenvolvimento, reformulando esses níveis num quadro geral da teoria da ação. Finalmente, suprimirei (3) a limitação ao aspecto cognoscitivo do agir comunicativo, para mostrar que a identidade do Eu não requer apenas o domínio cognoscitivo de níveis universais de comunicação, mas também a inserção dos próprios carecimentos nessas estruturas comunicativas: enquanto Eu se isola de sua natureza interna e nega a dependência a carecimentos que ainda esperam ser adequadamente interpretados, a liberdade – por mais que possa ser guiada por princípios – não é livre com relação aos sistemas normativos existentes. (HABERMAS, 1983, p. 55-8).

A respeito dos níveis de consciência moral, há de se considerar que os estágios do desenvolvimento da consciência moral de Kohlberg sofreram influências do

modelo psicogenético de Piaget, uma vez que o indivíduo, para Kohlberg, adquire, dentro do processo da psicogênese, uma competência moral que se torna possível por meio de julgamentos e soluções de conflitos.

A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento da consciência moral possui fundamentos filosóficos implícitos e, ao mesmo tempo, representam pressupostos centrais da ética do discurso, destacando o cognitivismo, o universalismo e o formalismo. O cognitivismo aparece como exigência de conteúdos racionais para a decisão de juízos morais. Os elementos que fundamentam o princípio da universalização possibilitam as decisões de questões prático-morais, baseada em razões. Dessa forma, fica explícita a possível fundamentação de juízos morais, sem, no entanto, relegá-los a atitudes afetivas, preferenciais ou circunscritas a decisões contingentes. Contudo, se demonstrada a possibilidade de os juízos morais estarem carregados de conteúdo cognitivo, essa situação aniquilaria as bases que sustentam o ceticismo ético. Não obstante, contrapondo-se ao relativismo ético – que busca respaldo em padrões de racionalidade circunscritos a formas culturais de vida, tomadas como parâmetro para o julgamento da validade dos juízos morais - Júnior (2002, p. 76) compreende que Habermas enfatiza que os fundamentos do princípio da universalização possibilitariam a todos os sujeitos a participação, visando o consenso da aceitabilidade de normas de ação. Tal princípio, considerado como regra de argumentação, também serviria como meio de supressão de conteúdos não passíveis de universalização. Para se tornar moral, uma norma necessita passar pela determinação procedural do princípio de universalização, baseando-se nos pressupostos do cognitivismo¹,

¹ “Visto que o princípio da universalização possibilita enquanto regra da argumentação um consenso sobre máximas passíveis de universalização, com a fundamentação de ‘U’ fica demonstrado ao mesmo tempo que as questões prático-morais podem ser decididas com base em razões. Os juízos morais têm um conteúdo cognitivo; eles não se limitam a dar expressão às atitudes afetivas, preferenciais ou decisões contingentes de



universalismo² e formalismo³. Estes três aspectos sob os quais Kohlberg tenta esclarecer o conceito de “moral” são considerados por todas as éticas cognitivistas, desenvolvidas na tradição kantiana. A posição defendida tanto por Apel quanto por Habermas é vantajosa porque as suposições básicas de ordem cognitivista, universalista e formalista “se deixam derivar do princípio moral fundamentado pela ética do Discurso.” (Habermas, 1989, p. 147). Kohlberg segue a mesma linha de estruturalismo genético de Piaget. No entanto, sua teoria do desenvolvimento pauta-se na perspectiva do desenvolvimento universal, pressupondo, portanto, sua validade com respeito a suposições básicas da ética discursiva. Os resultados obtidos pela teoria psicológica são confirmados empiricamente, mas esta situação não torna a teoria da ética discursiva independente dessa confirmação. Por conseguinte, Habermas procura demonstrar que a constatação empírica adquirida pela psicologia do desenvolvimento transfere-se para a teoria da ética discursiva, de onde vieram as hipóteses confirmadas.

cada falante ou ator. A ética do Discurso refuta o *cepticismo ético*, explicando como os juízos morais podem ser fundamentados. Com efeito, toda teoria do desenvolvimento da capacidade de juízo moral tem que pressupor como dada a possibilidade de distinguir entre juízos morais corretos e errados”. (HABERMAS, 1989, p. 147)

² “De ‘U’ resulta imediatamente que quem quer que participe de argumentações pode, em princípio, chegar aos mesmos juízos sobre a aceitabilidade de normas de ação. Com a fundamentação de ‘U’, a ética do Discurso contesta a suposição básica do *relativismo ético*, segundo a qual a validade dos juízos morais só se mede pelos padrões de racionalidade ou de valor da cultura ou forma de vida à qual pertença em cada caso o sujeito que julga. Se os juízos morais não pudessem erguer uma pretensão de validade universal, uma teoria do desenvolvimento moral que pretendesse comprovar a existência de vias de desenvolvimento universais estaria condenada de antemão ao fracasso”. (idem, p. 147-8)

³ “‘U’ funciona no sentido de uma regra que elimina, a título de conteúdos não passíveis de universalização, todas as orientações axiológicas concretas, entrelaçadas ao todo de uma forma de vida particular ou da história de uma vida individual e, assim, dentre as questões valorativas do “bem viver”, só retém como argumentativamente decidíveis a questões de justiça estritamente normativas. Com a fundamentação de ‘U’, a ética do Discurso volta-se contra suposições básicas das *éticas materiais*, que se orientam pelas questões da felicidade e privilegiam ontologicamente um tipo determinado, em cada caso, da vida ética. Ao destacar a esfera da validade deontológica das normas de ação, a ética do Discurso demarca o domínio do moralmente válido em face do domínio dos conteúdos de valor culturais. É só a partir desse ponto de vista estritamente deontológico da correção normativa ou da justiça que se podem filtrar, na massa de questões práticas, as que são acessíveis a uma decisão racional”. (ibidem, 148)

Como já foi mencionado anteriormente, Kohlberg manteve os princípios básicos do estruturalismo genético de Piaget e, em 1958, introduziu uma escala de seis estágios, que estão organizados da seguinte forma: I - orientação para a punição e a obediência; II - orientação ingênua e egoísta; III - orientação para o ideal do bom menino; IV - orientação para a preservação da autoridade e da ordem social; V - orientação legalista-contratual e VI - orientação por princípios. Em 1976, os seis estágios serão subdivididos em três níveis diferentes de moralidade: o pré-convencional, convencional e pós-convencional. Esses três níveis pretendem caracterizar a idéia de que o sujeito considera a regra social como reguladora das ações em um determinado grupo. Nessa perspectiva, Freitag (1989, p. 33) tece algumas considerações sobre os três níveis, estabelecendo que o pré-convencional é o período em que a criança desconhece o caráter convencional da regra e, portanto, aceita-a como fato da natureza, ou ordem de alguém, ou de alguma autoridade. No convencional, além de compreender a regra, ela já sabe respeitá-la, pelo fato de já ter ciência de que tal regra é resultado do consenso de um grupo. Já no nível pós-convencional, que é a fase do adolescente, considera-se que a pessoa já tenha condições para abstrair-se do caráter consensual e convencional da norma, orientando-a por princípios éticos. Nesses três níveis de moralidade, os estágios serão agrupados por pares e serão representados pela I - heteronomia moral; II - pelo individualismo instrumental; III - pelas expectativas interpessoais mútuas e conformidade; IV - consciência do sistema social; V - contrato social ou utilidade e direitos individuais e VI - princípios éticos universais.

A transição de um estágio a outro apresenta um processo evolutivo no que concerne à passagem do julgamento moral e à formação da consciência moral. Para Freitag (1989, p. 33) os estágios I, III e V representam 'a percepção da regra ou convenção como imposta'. Os estágios II, IV e VI exprimem a 'dimensão de independência do

indivíduo em face da norma ou regra estabelecida'. Entre os estágios que compreendem a autonomia e a heteronomia, ocorre uma polaridade que representa a proposta indicada por um determinado grupo e a perspectiva subjetiva do sujeito. A passagem da heteronomia para a autonomia de cada nível marca o início do desenvolvimento da moralidade, e isto ocorre à medida que, em cada nível, o sujeito alcança um patamar de consciência mais abrangente, superando um estágio em direção a outro, o que também provoca mudanças nas estruturas cognitivas, permitindo-lhe resolver de uma forma melhor os conflitos anteriores. Desse modo, o sujeito capacita-se para compreender o seu próprio desenvolvimento moral, pois, a cada estágio, supõe-se que ele possa perceber os aspectos positivos e negativos dos seus juízos morais que, até então, considerava adequados nos estágios anteriores.

A passagem de um estágio a outro se dá pela aprendizagem⁴, marcando o processo de desenvolvimento moral - chamado por Kohlberg e Piaget como 'desempenho construtivo do aprendiz'. Júnior (2002, p. 83) relata que Kohlberg, baseando-se nessa premissa, apoiou-se em três hipóteses para descrever o desenvolvimento da capacidade do julgar moral, a saber:

I - os estágios do juízo moral

- levam à formação de uma seqüência de estruturas nem variantes e nem reversivas, mas consecutivas;

⁴ Kohlberg considera a passagem de um estágio para outro como um aprendizado. Segundo Habermas, o desenvolvimento moral significa que o sujeito em crescimento passa por uma transformação de suas estruturas cognitivas já disponíveis em cada caso, ou seja, ocorre a solução consensual de conflitos de ação moralmente relevantes. Com isso, a pessoa compreende o seu próprio desenvolvimento moral e o vê como uma aprendizagem. A cada estágio superior, ela deve poder explicar até que ponto estavam errados os juízos morais considerados no estágio anterior. Tanto Kohlberg quanto Piaget consideram esse processo de aprendizagem como um desempenho construtivo do aprendiz. Nessa perspectiva, a ética do discurso vem ao encontro dessa concepção na medida em que compreende a formação discursiva da vontade como uma forma de reflexão do agir comunicativo e a medida em que requer para a passagem do agir para o Discurso, "uma mudança de atitude da qual a criança em crescimento e que se vê inibida na prática comunicacional cotidiana não pode ter um domínio nativo". (HABERMAS, 1989, p. 154-55)

- formam uma hierarquia;
- são caracterizados como um todo estruturado.

Para facilitar a compreensão dos níveis de consciência moral, no quadro a seguir, Habermas (1983, p. 57) apresenta o esquema 1 a. em que mostra os níveis de consciência moral segundo Lawrence Kohlberg.

Esquema 1

ORIENTAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	NÍVEIS
Orientação “obediência e punição” Hedonismo instrumental	Diferença egocêntrica com relação a um poder ou prestígio superiores, ou aptidão voltada para evitar dificuldades. Responsabilidade objetiva A ação justa é a que satisfaz instrumentalmente os próprios carecimentos e, ocasionalmente, os carecimentos alheios. Igualitarismo ingênuo e orientação para a troca e a reciprocidade.	I - Nível Pré-convencional
Orientação “bom moço” Orientação “lei e ordem”	Orientação para a aprovação e para agradar e ajudar os outros. Conformidade com imagens estereotipadas do comportamento do papel natural ou da maioria, e julgamento com base nas intenções. Orientação para a autoridade, para os papéis fixos e para a conservação da ordem social. O comportamento justo consiste em cumprir o próprio dever, em mostrar respeito à autoridade e em manter, por sua própria virtude, a ordem social dada.	II - Nível Convencional
Orientação Contratual Legalista Orientação segundo Princípios éticos universais	A ação justa é definida em termos de direitos individuais e de <i>standards</i> originariamente examinados e aprovados por toda a sociedade. Preocupação em instaurar e manter os direitos individuais, a igualdade e a liberdade. São realizadas distinções entre valores que têm validade prescritiva e universal e valores que são específicos de uma dada sociedade. O que é justo é definido com base numa decisão da consciência, tomada de acordo com princípios éticos escolhidos autonomamente e que visam a ser logicamente compreensíveis e dotados de universalidade e consistência. Esses princípios são abstratos, não são regras morais concretas. São princípios universais de justiça, que dizem respeito à reciprocidade e igualdade dos direitos humanos, bem como à dignidade dos seres humanos enquanto pessoas individuais.	III - Nível PósConvencional

Fonte: Elliot Turiel, “Conflict and Transition in Adolescent Moral Development”, in *Child Development*, 1974, pp. 14-29.

Na tipologia Kohlbergniana, a consciência moral apresenta seis níveis de desenvolvimento que se expressam em juízos sobre conflitos de ação a que ele chama moralmente relevantes, ou seja, conflitos que são passíveis de soluções consensuais. Essa solução moral dos conflitos de ação pode ser compreendida como meios do agir discursivo, isto é, orientados para o acordo. Nesta perspectiva, aceitam-se apenas soluções que envolvam os interesses de pelo menos um dos sujeitos participantes, que admitem uma ordem transitiva dos interesses envolvidos sob determinado ponto de vista, passível de consenso e que, em caso de infração, sejam aplicadas sanções. Vejamos, a seguir, as definições de Kohlberg sobre os níveis da consciência:

Esquema 2

Esquema 1b. Definição dos estágios (níveis) morais.

I – Nível pré-convencional

Nesse nível, a criança é capaz de responder às regras culturais e às noções de bom e de mau, justo e errado, mas interpretando tais noções nos termos das conseqüências físicas ou hedonísticas da ação (punição, recompensa, troca de favores), ou ainda nos termos do poder dos que enunciam regras e noções. Esse nível se divide nos dois seguintes estágios:

Estágio 1: *Orientação por punição e obediência.* As conseqüências físicas da ação determinam se ela é boa ou má, independentemente da opinião ou do valor humano de tais conseqüências. O que se faz para evitar punições e a inquestionada deferência para com o poder são avaliadas segundo o seu direito intrínseco, não em termos de respeito por um ordenamento moral posto como fundamento e sustentado pela punição e pela autoridade (isso, na verdade, pertence ao estágio 4).

Estágio 2: *Orientação instrumental-relativista.* A ação justa consiste no que satisfaz instrumentalmente os próprios carecimentos e, ocasionalmente, os carecimentos dos outros. As relações humanas são vistas em termos similares às relações de mercado. Estão certamente presentes elementos de *fairness*, de reciprocidade e de distribuição igual, mas sempre interpretados de modo físico-pragmático. A reciprocidade é uma questão de “tu te inclinas a mim e eu me inclino a ti”, e não de lealdade, gratidão e justiça.

II – Nível convencional

Nesse nível, o fato de satisfazer as expectativas da família, do grupo ou da nação a que um indivíduo pertence é percebido como algo avaliável pelo seu direito intrínseco, prescindindo-se das conseqüências óbvias e imediatas. É uma aptidão não só de *conformar-se* às expectativas pessoais e à ordem social, mas em lealdade em face dela, uma aptidão dirigida no sentido de *manter* ativamente, de apoiar e justificar essa ordem e de identificar-se com as pessoas ou grupo nela envolvidos. Nesse nível, temos os seguintes estágios:

Estágio 3: *A concordância interpessoal ou a orientação “bom moço – moça bem comportada”.* Um bom comportamento é o que agrada ou ajuda os outros e é por eles aprovado. Há muita conformidade com as imagens estereotipadas do comportamento “natural” ou da maioria. O comportamento é freqüentemente julgado pelas intenções: o fato de que alguém tenha “boas intenções” torna-se, pela primeira vez, algo importante. Recolhe-se aprovação pelo fato de se ser “bom e simpático”.

Estágio 4: Orientação “le e ordem”. Há uma orientação no sentido de autoridade, dos papéis fixos e da manutenção da ordem social. O comportamento justo consiste em cumprir o próprio dever, em mostrar respeito pela autoridade e em manter a ordem social dada em nome dessa mesma ordem.

III – Nível pós-convencional, autônomo ou fundado em princípios

Nesse nível, há um claro esforço no sentido de definir os valores e os princípios morais que têm validade e aplicação independentemente da autoridade dos grupos ou das pessoas que os sustentam e do fato de que o próprio indivíduo se identifique ou não com tais grupos. Esse nível tem também dois estágios:

Estágio 5: A orientação legalista social-contratual, geralmente com acentuações utilitárias. A ação justa tende a ser definida em termos de direitos individuais gerais e de *standards* que foram criticamente examinados pela (e encontraram a aprovação da) sociedade em seu conjunto. Há uma clara consciência do relativismo dos valores e das opiniões pessoais e uma correspondente acentuação das regras de procedimento capazes de obter consenso. Com exceção do que foi concordado constitucional e democraticamente, o direito é questão de “valores” e “opiniões”, mas com uma insistência na possibilidade de mudar a lei em função de considerações racionais de utilidade social (ao invés de congelá-la, como no estágio 4, o da “lei e da ordem”). Fora do terreno legal, o livre acordo e o contrato são os elementos que determinam a obrigação. Essa é a moralidade “oficial” do governo e da Constituição nos Estados Unidos.

Estágio 6: A orientação no sentido de princípios éticos universais. O que é justo é definido pela decisão tomada pela consciência, de acordo com *princípios éticos* autonomamente escolhidos, os quais apelam à compreensibilidade lógica, à universalidade e à consistência. Esses princípios são abstratos e éticos (a regra de ouro, o imperativo categórico); não são regras morais concretas, como os Dez Mandamentos. Em substância, são princípios universais de *justiça*, de *reciprocidade* e de *igualdade dos direitos humanos*, e de respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais.

Fonte: Lawrence Kohlberg, “From Is to Ought”, in T. Mischel (ed.) *Cognitive Development and Epistemology*, Nova Iorque, 1971, pp. 151-236 apud HABERMAS, 1983, p. 60-1.

Para estes níveis Kohlberg apresenta sanções e âmbitos de validade diferentes. Observemos o quadro seguinte:

Esquema 3

Esquema 2: Ilustração dos níveis de consciência moral (Kohlberg) Habermas (1983, p. 63)

Pressupostos cognoscitivos	Níveis de consciência moral	Idéias de vida boa e justa	Sanções	Esfera de validade
II a . Pensamento concreto-operacional	1.orientação “punição-obediência”	Maximização do prazer através da obediência	Penalidade (subtração de gratificações físicas)	Ambiente natural e social (não diferenciados)
	2.hedonismo instrumental	Maximização do prazer através da troca de equivalentes		
II b. Pensamento concreto-operacional	3.orientação “bom moço”	Eticidade concreta de interesses satisfatórios	Vergonha (subtração de afeto e de reconhecimento social)	Grupo das pessoas de referência primária
	4.orientação “lei e ordem”	Eticidade concreta através do hábito a um sistema de normas		Integrantes do grupo político

III Pensamento formal- operacional	5.legalismo social-contratual	Liberdade civil e beneficência pública	Culpa (reação da consciência moral)	Associados jurídicos em geral
	6.orientação no sentido de princípios éticos	Liberdade moral		Indivíduos privados em geral

Segundo Habermas (1983, p. 58), essa classificação proposta por Kohlberg deve satisfazer ao empenho teórico de representar níveis de desenvolvimento da consciência moral. Entretanto, Habermas acredita que, se o objetivo for assumir esse ônus probatório não satisfeito por Kohlberg, faz-se necessário fornecer a demonstração de que a sucessão descritiva dos tipos morais representa uma conexão fundada sobre uma lógica de desenvolvimento, que servem a três passagens seguintes, a saber: em princípio, introduzem estruturas do agir comunicativo que são possíveis, à medida que a criança alcança esse setor do universo simbólico. A essas estruturas de base, Habermas articula as capacidades cognoscitivas que a criança deve adquirir para poder tomar parte em interações incompletas e, posteriormente, em interações completas, até chegar às comunicações que exigem a passagem do agir comunicativo ao discurso. Habermas observa, a partir dos pontos de vista ditados por uma lógica de desenvolvimento, essa sucessão de qualificações gerais do agir segundo papéis, para, partindo desses níveis de competência interativa, determinar os níveis da consciência moral.

Habermas (1983, p. 59) apresenta os conceitos-base do agir comunicativo que devam ser pressupostos para que se possa perceber os conflitos morais. Dentro desses conceitos, participam às expectativas concretas de comportamento, as ações intencionais, as expectativas generalizadas reciprocamente articuladas, os papéis e normas sociais que controlam as ações, os princípios que justificam a criação de normas, os elementos situacionais que são ligados às ações ou a suas conseqüências, as normas como

condição de aplicação, ou como seu efeito secundário, os atores que se comunicam entre si acerca de algo e, por último, as orientações, na medida em que são necessárias enquanto motivos de ação. Habermas afirma que, mesmo assumindo o quadro de teoria da ação introduzido por Mead e desenvolvido por Parsons, ele não assume como sua a teoria convencional dos papéis.

Em se tratando da criança em idade escolar - ainda no pensamento pré-operatório - o setor relevante para a ação de seu universo simbólico constitui-se de expectativas concretas de comportamento e de ações e conseqüências singulares de ações que podem ser consideradas como gratificações ou sanções. Logo que a criança aprende a interpretar papéis sociais, seu universo simbólico possibilita que ela entenda as ações como realização de expectativas de comportamento generalizadas no tempo, ou como infrações das mesmas. Quando jovem, aprende a questionar a validade de normas de ação e de papéis sociais; portanto, seu universo simbólico começa a se ampliar novamente, surgindo novos princípios que podem julgar as normas em conflito recíproco. Essa forma de tratar as pretensões de validade hipotética exige a elevação a discursos cujas questões práticas podem se esclarecer por meio discurso argumentativo.

No decurso desses três níveis, Habermas (1983, p. 59-62) aponta que os atores e suas carências entram no universo simbólico. As orientações de guia para as ações são integradas já no primeiro nível, a partir do momento em que passam a ser generalizadas na dimensão prazer e desprazer. A satisfação de carências é mediatizada apenas no segundo nível, por meio da doação simbólica operada pelas pessoas de referência primária ou pelo reconhecimento social obtido em grupos mais amplos, rompendo a ligação egocêntrica com o próprio equilíbrio de gratificação. Desse modo, os motivos de ação adquirem a forma de carências culturalmente interpretadas. No terceiro nível, pode ser

elevado a objeto de formação discursiva de vontade o próprio processo natural-espontâneo de interpretação de carências que, até então, dependiam de uma tradição cultural que não estava sujeita a controle e da alteração do sistema institucional. A crítica e a justificação das interpretações das carências podem adquirir a força de orientar a ação.

Até agora, descreveram-se os níveis porque a criança atinge as estruturas gerais do agir comunicativo, em medida suficiente para que surjam indicações correspondentes para a percepção e autopercepção dos sujeitos portadores da interação. Segundo Habermas, a criança deixa a fase simbiótica, tornando-se sensível aos pontos de vista morais, num primeiro momento, sob a perspectiva da penalidade. Nesse momento, ela já sabe distinguir entre si mesmo, seu corpo e o ambiente. Desse modo, a criança alcançou o que Habermas denomina de identidade “natural”, devido ao caráter transtemporal do seu corpo, ou seja, de um organismo que conserva os seus limites. No primeiro nível, os atores ainda não estão inseridos no universo simbólico. Surgem, portanto, agentes naturais a que podem ser atribuídas intenções compreensíveis, mas não sujeitos, já que a estes podem ser imputadas ações no nível de expectativas generalizadas de comportamento. Somente no segundo nível, a identidade é liberada da ligação com a manifestação corpórea dos atores.

Na medida em que a criança incorpora as universalidades simbólicas de poucos papéis fundamentais de seu ambiente natural e, mais tarde, as normas de ação de grupos mais amplos, superpõe-se à sua identidade natural uma identidade de papel sustentada por símbolos. (Habermas, 1983, p. 62).

Sinais como o sexo, os dotes físicos e outros são assumidos nas definições simbólicas. Já neste nível, os atores apresentam-se como pessoas de referência

dependentes de papéis e, posteriormente, como anônimos portadores de papéis. Somente no terceiro nível os portadores de papéis transformam-se em pessoas, que podem afirmar a sua própria identidade, independente dos papéis concretos e dos sistemas particulares de normas.

Ele põe no âmbito das possibilidades o fato de que formas de vida a que se está habitualmente acostumado podem ser irracionais. Por isso, deve recuar ao seu Eu para trás da linha demarcada por todos os papéis e normas particulares, e estabilizá-lo unicamente com base na abstrata capacidade de representar com credibilidade a si mesmo, em todas as situações, como alguém que pode satisfazer às exigências de consistência mesmo diante de expectativas de papel inconciliáveis e mesmo quando atravessa uma série de fases contraditórias da vida. A identidade de papel é substituída pela identidade do Eu; os atores se encontram, por assim dizer, através das conexões objetivas de suas vidas enquanto indivíduos. (HABERMAS, 1983, p. 64).

Até aqui, observa-se que Habermas buscou demonstrar os elementos que constituem o universo simbólico, que vão adquirindo realidade para o sujeito do desenvolvimento. Em seguida, partindo de uma abordagem psicológica, Habermas dirige-se para as capacidades que o sujeito agente deve adquirir ao longo do tempo, para poder caminhar nas estruturas de interação. Nessa trajetória, surgem as qualificações gerais do agir segundo papéis, que contribuem na formação da competência interativa.

3.3 A formação da competência comunicativa

Ao aumento gradativo do domínio das estruturas gerais do agir comunicativo e à correspondente independência crescente do sujeito agente diante do contexto, correspondem competências graduadas de interação, que, segundo Habermas,



(1983, p. 64-6) podem ser agrupadas de acordo com três dimensões. A primeira abrange a percepção dos componentes cognoscitivos das qualificações de papel. Nesse momento, o ator deve estar capacitado a entender e satisfazer expectativas singulares de comportamento por parte de um outro que, no caso, é o nível I. Além disso, deve ser capaz de fazer o mesmo no que diz respeito às expectativas de comportamento reflexivo, papéis e normas, ou então, já no nível II, deve ser capaz de esquivar-se delas. Por fim, no nível III, deve compreender e aplicar normas reflexivas. Esses três níveis se diferenciam devido aos graus de reflexividade, porquanto a expectativa do primeiro nível torna-se reflexiva no segundo, e as expectativas tornam-se reciprocamente objetos de expectativa. A expectativa reflexiva do segundo nível torna-se reflexiva mais uma vez no terceiro, ao passo que as normas se tornam objeto de normação. A segunda dimensão volta-se para a percepção dos componentes motivacionais das qualificações gerais de papel. A princípio, não se diferenciam causalidade natural e causalidade segundo a liberdade, tanto no que diz respeito à natureza como a sociedade. Os imperativos são vistos como exteriorização de desejos concretos (nível I). Algum tempo depois, e o sujeito deve estar apto a distinguir entre ações obrigatórias e ações desejadas, ou seja, entre validade de uma norma e o caráter factual de uma exteriorização de vontade (nível II). Por fim, deve diferenciar heteronomia e autonomia.

Na concepção de Habermas os três níveis se distinguem devido ao grau de abstração da diferenciação, às orientações que guiam as ações, transcorrendo da carência concreta, por meio dos deveres, até o agir autônomo, e tornando-se mais abstratas e diferenciadas em relação à pretensão de validade da justiça que se liga às normas de ação. A terceira e última dimensão abrange a percepção de um componente das qualificações gerais de papel, em que Habermas pressupõe as outras duas, e apresenta aspectos

cognoscitivos e motivacionais. Percebem-se, a princípio, atores e ações independentes do contexto. No nível I apenas o particular existe; já no próximo nível, as estruturas simbólicas devem diferenciar as ações singulares das normas, e aos atores em relação aos portadores de papéis. No terceiro nível, as normas particulares devem ser tematizadas sob o ponto de vista da sua capacidade de generalização, possibilitando a distinção entre normas gerais e particulares. Entretanto, os atores não podem mais ser considerados como combinação de atributos de papel: são sujeitos individualizados que, uma vez diante de aplicação de princípios, organizam biografias inconfundíveis.

O terceiro esquema, apresentado por Habermas (1983, p. 65), diz respeito às estruturas gerais do agir comunicativo, às qualificações do agir segundo papéis.

Esquema 4

Pressupostos cognoscitivos	Níveis de interação	Planos de ação	Motivações de ação	Atores	Normas	Percepção de: Motivos	Atores
I - Pensamento pré-operacional	Interação Incompleta	Ações e consequências concretas	Prazer/desprazer generalizados	Identidade natural	Compreender e seguir as expectativas de comportamento	Externalizar e realizar intenções de ação (desejos)	Perceber ações e atores concretos
II.- Pensamento concreto-operacional	Interação completa	Papéis, sistemas de normas	Carecimentos culturalmente interpretados	Identidade de papel	Compreender e seguir as expectativas de comportamento reflexivo (normas)	Distinguir entre dever e querer (dever/inclinação)	Distinguir entre ações/normas e sujeitos individuais/portadores de papéis
III- Pensamento formal-operacional	Agir comunicativo e discurso	Princípios	Interpretações concorrentes das carências	Identidade do Eu	Compreender e aplicar normas reflexivas (princípios)	Distinguir entre autonomia e heteronomia	Distinguir entre normas particulares/universais; e entre individualidade Eu em geral

É possível, assim, ordenar hierarquicamente as qualificações de papel sob os aspectos formais; da reflexividade, abstração, diferenciação e da generalização. Desse modo, pode-se supor que uma análise mais profunda seja capaz de

identificar um esquema baseado numa lógica do desenvolvimento. No entanto, para Habermas tal inferência não é outra coisa senão uma hipótese, porquanto, caso fosse um **fato**, o mesmo aplicar-se-ia aos níveis de consciência moral, ao passo que pudessem ser derivados dos níveis de competência de papel. Essa suposição não pode ir além de uma suposição, pois se for justa, a mesma coisa deveria valer para os níveis da consciência moral, ao passo em que puderem ser derivados dos níveis da competência de papel. Para a solução de tais conflitos, faz-se necessária a busca de um consenso, com cuja ajuda se torne possível emprestar um ordenamento transitivo aos interesses em contraste. No agir comunicativo, estabelece-se pelo menos, uma relação de reciprocidade incompleta, o que significa dizer que, durante uma relação, as pessoas envolvidas fazem ou esperam coisas diferentes, mas a relação entre elas só se torna recíproca, quando, em situações comparáveis, ambas podem fazer ou esperar a mesma coisa.

O Esquema 5, apresentado por Habermas (1983, p. 68), indica os níveis de consciência moral, de modo a aplicar a exigência de reciprocidade, em cada oportunidade concreta, às estruturas de ação que o sujeito do desenvolvimento percebe nos diferentes níveis.

Esquema 5

níveis de idade	nível de comunicação		exigência de reciprocidade	níveis de consciência moral	idéia da vida boa	esfera de validade	reconstruções filosóficas	níveis de idade
I	ações e consequências de ações	prazer/desprazer generalizados	reciprocidade	1	Maximizar o prazer/ evitar a dor através da obediência	ambiente natural e social		II a
			reciprocidade completa	2	idem, através da troca de equivalentes		hedonismo ingênuo	

II	papéis	necessidade culturalmente interpretadas (deveres concretos)	reciprocidade incompleta	3	eticidade concreta de grupos primários	grupo das pessoas de referência primária		II b
	sistemas de normas			4	eticidade concreta de grupos secundários	Pertencentes ao grupo público	pensamento concreto de ordem	
III	princípios	Prazer/desprazer generalizados(utildade)	reciprocidade completa	5	liberdade civis, beneficência pública	todos os associados jurídicos	direito natural racional	III
		deveres universais		6	liberdade moral	todos os homens enquanto pessoas privadas	ética formalista	
		Interpretações universalizadas das carências		7	liberdade moral e política	todos enquanto membros de uma fictícia sociedade mundial	ética universal da linguagem	

A partir do exposto no quadro, entende-se que apenas se consideram moralmente relevantes as ações reconhecidas como gratificações ou sanções. No entanto, quando aqui a reciprocidade incompleta é requerida, atinge-se o nível 1 de Kohlberg, no que diz respeito à obediência, orientação e punição. Já no caso de reciprocidade completa, atinge-se o nível 2 que trata do hedonismo instrumental. Ainda nesse nível II, amplia-se o setor relevante para a ação; por conseguinte, quando se exige reciprocidade incompleta para expectativas de comportamento ligadas a pessoas de referência, atinge-se o nível 3 de Kohlberg, correspondente à orientação “bom moço”. Essa mesma exigência em face do sistema de normas leva ao nível 4 de Kohlberg, sob a orientação “lei e ordem”. Já no nível III, os princípios passam a assumir o tema moral, o que significa poder exigir completa reciprocidade. Os níveis de consciência moral se diferenciam, baseados no grau de estruturação simbólica dos motivos de ação. O segundo nível é ainda marcado pelo

egocentrismo e é literalmente elevado a princípio. Tal fato corresponde ao nível 5 de Kohlberg, sob a orientação contratual-legalista. De forma monológica, cada sujeito deve colocar à prova a capacidade de generalização de sua norma respectiva, o que corresponde ao nível 6 de Kohlberg, sob a orientação segundo a consciência. Esse nível não é diferenciado em Kohlberg do nível 6, embora encontra-se entre eles uma diferença qualitativa, o princípio que justifica as normas é o procedimento comunitariamente seguido para emprestar realização discursiva às pretensões de validade normativa. Segundo Habermas, (1983, p. 66) essa tentativa de derivar os níveis de consciência moral a partir da competência interativa prova que o esquema de Kohlberg é incompleto.

Para Habermas (1989, p. 199-200) o verdadeiro estágio sexto da teoria de Kohlberg corresponde a um passo ulterior e indispensável que se traduz, na estrutura cognitiva, na busca de procedimento de fundamentação de normas enquanto regra de comprovação de princípios, e na perspectiva procedimental como meio de atribuição de papel ideal, já que a idéia de justiça se faz na “orientação aos procedimentos de fundamentação de normas”. Desse modo, ele integra os dois últimos estágios na primeira etapa de reflexão ou o que corresponde ao estágio cinco (busca de princípios gerais) e abre espaço para um estágio seis enquanto “busca de um procedimento para a fundamentação de possíveis princípios.

3.4 A competência interativa

Concernente à identidade do “eu”, ela pode se confirmar na capacidade que o adulto possui para construir, em situações conflitivas, novas identidades, harmonizando-as com identidades anteriores já superadas, cujo intuito é a organização de si

mesmo e de suas próprias interações, baseando-se em princípios e procedimentos universais. Nessa ótica, Habermas (1983, p. 70-2) entende que sujeito passa por duas grandes crises de amadurecimento: a fase edipiana e a adolescência, quando se aprendem os papéis sexuais e são postas à prova as forças motivacionais da tradição cultural. Por outro lado, o “eu” só passa a participar das estruturas de interação e atravessá-las, com a condição de também as carências serem assumidas nesse universo simbólico e nele receberem uma interpretação adequada. Conseqüentemente, o desenvolvimento do “eu” se mostra como um processo cheio de riscos. Conforme se pode depreender do exposto acima, a correspondência entre os níveis de competência interativa e aqueles de consciência moral permite afirmar-se que o sujeito possuidor da competência interativa, num determinado nível, formará uma consciência moral no mesmo nível, desde que sua estrutura motivacional não lhe obste a que mantenha solidamente as estruturas do agir na regulamentação consensual de conflitos de ação, ainda que sob estresse. Em alguns casos, devido ao estresse provocado por conflitos abertos, as qualificações gerais do agir segundo papéis não poderão se estabilizar. Desse modo, a pessoa envolvida em seu agir moral situar-se-á aquém de sua competência interativa, de forma que é possível um deslocamento entre o nível do seu agir normal segundo os papéis e o nível onde ele elabora os conflitos morais. Colocando-se o sujeito agente sob o imperativo de elaborar de forma consciente os conflitos, a consciência moral assume, na interação, um indicador do grau de estabilidade de competência geral. O nexos entre a elaboração consciente de conflitos e a moral torna-se visível em situações limites que não aceitem uma solução moral unívoca, possibilitando, inevitavelmente, uma violação de regras, um agir que, caso se mantenha dentro das condições da moralidade, pode ser chamado de agir trágico, que carrega em si um conceito de culpa e expiação. São qualificadas de moralmente boas as pessoas que Mantêm, em



conflitos de ação moralmente relevantes, a competência interativa de que são possuidoras, em situações normais pobres de conflitos, em contraste com as pessoas que os recusam inconscientemente.

O modelo da identidade não coercitiva do “eu” é mais rica e exigente que o de autonomia desenvolvido sob o ponto de vista da moralidade. A identidade do “eu” representa uma liberdade que, na intenção de conciliar dignidade e felicidade, põe limites a si mesma.

No contexto da interação, Júnior (2002, p. 86-7) apresenta a ênfase que Habermas imprime às estruturas de interação ligadas ao horizonte de crescimento, em que a pessoa apreende os conceitos sócio-cognitivos básicos. O motivo de recorrer às estruturas de interação se dá pelo fato de as mesmas representarem o ponto de referência para explicar a ontogênese das “perspectivas do falante e da perspectiva do mundo”, que são responsáveis pela compreensão descentrada do mundo. Habermas pretende extrapolar o caráter conceptual proposto por Piaget no que concerne à formação do “eu” autônomo e consciente, ou seja, o de que o sujeito, a partir do confronto com seu mundo ambiente, constrói a perspectiva do observador, baseando-se no sistema de perspectiva do mundo – aquela da relação **eu – tu**, com referência ao sistema de ponto de vista do falante. Devido à sua abordagem subjetiva, Habermas visa definir um “eu” que, além de autônomo e consciente, possa agir em termos de comunicação, quando se utiliza do desenvolvimento das estruturas de interação como fio condutor para a reconstrução desses processos.

O fato de as perspectivas sócio-motoras se confundirem com as estruturas cognitivas, carentes de justificação, talvez explique o porquê de Habermas afirmar que as perspectivas sócio-morais de Kohlberg são insuficientes para fundamentar os estágios morais do desenvolvimento. Entretanto, se elas possuem o direito de

justificação, faz-se necessário ligá-las a uma compreensão descentralizada do mundo, o que somente será possível tendo nela a nítida compreensão, diante das perspectivas do mundo e as do interlocutor. Nessa perspectiva, supondo que Habermas tenha acertado, ele utilizará os estágios morais propostos por Kohlberg, analisando-os de acordo também com as perspectivas sócio-morais. Visualizará, então, o descentralizar-se da compreensão do mundo, passando pelo processo de diferenciação entre as perspectivas do mundo e as do falante, de que surgem os estágios de interação. Tais perspectivas, ao se integrarem em processos de interação, ajustam-se a uma lógica do desenvolvimento, que é alcançada devido às estruturas de interação, em seu aplicativo para diferenciar as perspectivas do mundo e do falante e, assim, por meio da compreensão descentralizada do mundo. As estruturas de interações, ao se ajustarem à lógica do desenvolvimento, possibilitam a fundamentação de estágios dos juízos morais de Kohlberg.

Diante da impossibilidade de continuar com a fundamentação da lógica do desenvolvimento, baseando-se nas perspectivas sócio-morais de Kohlberg, Habermas se reportará à adoção das perspectivas adotadas por Selman (JÚNIOR, 2002, p. 89-91), que se encontram distribuídas de acordo com a faixa etária da criança e apresentam três níveis:

- *nível da adoção de perspectiva diferenciada e subjetiva* – período que corresponde à faixa etária de cinco a nove anos – apresenta como referência o conceito de pessoas diferenciadas, onde as relações se distribuem segundo uma ordem subjetiva. Nesse nível, embora a aquisição da linguagem esteja completa, a adoção de perspectiva ainda se encontra inacabada. A criança já dispõe de convenções semânticas válidas, e, portanto pode participar de uma relação recíproca. No processo de comunicação, assume os papéis de falante e ouvinte, mas não alcança o plano do agir. A reciprocidade entre falante e ouvinte

fica limitada à comunicação, porquanto não é possível falar de uma reciprocidade no que diz respeito à orientação das ações, uma vez que a criança não consegue se colocar no lugar do outro, fato que a conduzirá à avaliação de suas próprias ações, partindo do ponto de vista dos outros. Nesse nível, a criança não possui os conceitos sócio-cognitivos básicos que a integrem no contexto normativo, que, segundo Habermas, corresponderiam àqueles propostos por Kohlberg, no que concerne ao estágio convencional das perspectivas sócio-morais.

- *nível da adoção da perspectiva auto-reflexiva na segunda pessoa com base na reciprocidade* – período compreendido entre os sete e doze anos – contempla pessoas auto-reflexivas orientadas pela reciprocidade. No segundo nível, o pré-adolescente adota a perspectiva da segunda pessoa, colocando-se na perspectiva de ação da outra pessoa, aceitando que o outro também se coloque na sua perspectiva de ação. É esse entrelaçamento de papéis comunicacionais que permite a coordenação das ações. Diferentemente do primeiro estágio, pode-se notar a extensão da relação recíproca entre o sujeito que fala e aquele que ouve, em uma determinada situação de ação, onde os atores fazem interpretações segundo seus planos de ação pessoais, e a partir de perspectivas diferentes. Desse modo, entende-se que os planos de ação são absorvidos por um contexto normativo na troca efetiva que se dá entre as perspectivas daquele que fala e as do ouvinte e vice-versa. Tal situação se faz possível, porque na estrutura de perspectivas do falante e do ouvinte está vinculada a atitude performativa que garante o entendimento mútuo e a interação.

- *nível de adoção da perspectiva da terceira pessoa* – período que abrange a adolescência, entre os dez aos quinze anos. Nesse período já é possível uma relação mútua;

introduz-se, pois, a perspectiva do observador no domínio da interação, neutralizando a atitude performativa instaurada no processo de interação. A reciprocidade das orientações da ação, adotadas do ponto de vista da segunda pessoa, pode tornar-se objetivada, adquirindo um caráter sistêmico. A pessoa ocupa apenas uma posição de ouvinte ou de espectador.

O sistema de perspectivas de ação, na concepção de Selman, possibilita a atualização e a contemplação das perspectivas do falante, que se baseia na gramática dos pronomes pessoais da primeira, segunda e da terceira pessoa do discurso criando o diálogo. Desse modo, acredita-se que o relacionamento recíproco das orientações de ação entre a primeira e a segunda pessoa possa ser compreendido a partir do ponto de vista de uma terceira pessoa. Assim, Habermas garantiria um grau de normatividade no contexto da interação, já que os sujeitos envolvidos podem assumir suas perspectivas de ação, e, concomitantemente, trocar as perspectivas de participante por aquela a partir do observador, transformando uma na outra, visto que, nesse terceiro estágio de adoção de perspectivas, possibilita-se a construção do mundo social, que vinha sendo preparado no segundo estágio. Apenas nesse estágio as relações podem ser favorecidas por ações pautadas por normas.

3.5 A passagem do estágio convencional para o pós-convencional

No que diz respeito à formação completa do sistema de perspectivas do mundo, Habermas assume que este só se alcança no estágio convencional da interação, em confronto com dois novos tipos de ação: o agir estratégico e a interação guiada por normas. Contudo, visa demonstrar que, a partir do ponto de vista do observador no domínio



da interação, os participantes do processo começam a perceber que é possível um agir orientado para o sucesso, com objetivos estratégicos que visem à proteção de seus interesses próprios. Com isso, apoia-se na idéia de que no processo de desenvolvimento, torna-se possível avaliar a percepção de modelos alternativos que escapam ao agir estratégico no plano convencional da interação. Nesse estágio, os agentes têm condições de perceber uma diferenciação no âmbito das interações sociais, não se limitando ao agir estritamente estratégico, mas possibilitando uma ação orientada por normas. Segue-se a hipótese de que a introdução da perspectiva do observador contribua para a constituição do mundo social que, desprendido do mundo da vida, recoloca suas bases em três pontos:

[...] nas normas que permitem as interações no âmbito da totalidade das relações interpessoais; nos atores que reconhecem o conjunto de normas que se submetem; e na atitude conforme as normas, na qual os atores, podem tematizar a validade das normas reconhecidas. (JÚNIOR, 2002, p. 98-101).

Nessa tentativa de reconstrução, em que Habermas procura demonstrar a diferença entre mundo e mundo da vida, parte-se da diferença entre a perspectiva daquele que fala e a perspectiva do mundo facilitadora de uma compreensão descentrada do mundo. Entre os conceitos de mundo social e interação orientada por normas, estão os conceitos sócio-cognitivos que correspondem, no processo de desenvolvimento, ao estágio convencional da interação. Com a ruptura entre mundo social e mundo da vida, todas as certezas que carecem de tematização e vertem do mundo da vida para o mundo social, são abaladas. O estágio convencional, que mantém um mundo social descentrado, e ainda amparado pelas evidências do mundo da vida, é abandonado e substituído pelo estágio pós-convencional da interação. O objetivo de Habermas é

demonstrar que essa ruptura representa a passagem do estágio convencional para o estágio pós-convencional, o que possibilitaria a transformação do equipamento sócio-cognitivo do estágio anterior em conceitos morais. A pretensão de um agir orientado por princípios torna as interações abstratas e, sendo assim, ao alcançar esse nível, a norma não se mantém apenas na sua validade social, mas também baseada no princípio de determinação do agir - o que leva o agir moral a representar uma situação onde ele é regulado por normas e o agente orientado por meio de pretensões de validade que são examinadas reflexivamente. Esse estágio pós-convencional é, segundo Habermas, o nível em que o pano de fundo do mundo da vida encontra-se desvinculado por completo do mundo social moralizado. Esse nível se caracteriza pela passagem da práxis da comunicação para o discurso.

No estágio pós-convencional, as normas não encontram unidade nas convicções do mundo da vida, portanto, se emancipam dos valores partilhados dentro da práxis da vida quotidiana, fazendo com que as normas e os valores sejam distinguidos. Os valores continuam sendo parte do domínio prático, abrangendo as formas de vidas tradicionais e particulares, porém, sem condições de serem tematizadas do ponto de vista moral. Por outro lado, as normas também constituirão parte do domínio prático, submetidas, porém, a necessidade de validade deontológica, sob exigência de justificação do ponto de vista moral. (JÚNIOR, 2002, p. 101).

Num mundo social apartado do mundo da vida, como diz Júnior (2002, p. 102), as questões morais se tornam independentes das relacionadas ao bem viver. Por não estar mais ligada à eticidade institucionalizada, a moral deve responder à validade das normas de forma autônoma, a partir do ponto de vista da justiça⁵. Essa posição leva as

⁵ “Diante do olhar reflexivo de um participante do Discurso, o mundo social decompõem-se em convenções carentes de justificação; o acervo factual de normas tradicionais divide-se em fatos sociais, por um lado, e normas, por outro lado – estas perderam o respaldo das evidências do mundo da vida e precisam ser justificadas à luz de princípios. É assim que a orientação em função de princípios de justiça e, em última instância, em função do processo do Discurso em torno da fundamentação de normas resulta da inevitável

questões morais a se abstraírem de seus contextos concretos e fornecerem respostas morais que contenham a força motivacional dos discernimentos. Do mesmo modo, as questões morais deparam-se diante do problema de como conseguir orientar a ação, já que não podem mais contar com a força motivadora da ação que a eticidade concreta do mundo da vida pressupõe. Quando a consciência moral atingir o nível pós-convencional, a moral regida por princípios, é destitucionalizada e já não se mantém como controle interno do comportamento, mas na consciência subjetiva do indivíduo.

Segundo Júnior (2002, p. 104-5), há duas formas de reciprocidade que proporcionam diferentes tipos de interação, a saber: a reciprocidade governada pela autoridade e a reciprocidade simétrica, governada pelos interesses. Na primeira, a interação pauta-se numa relação não simétrica, ao passo que na reciprocidade simétrica governada pelos interesses, ela pautar-se-á numa relação de simetria. É importante ressaltar que tanto as formas de reciprocidade quanto os modelos de interação permanecem ligados à mesma estrutura de perspectivas. Desse modo, Habermas acredita que essas estruturas de perspectivas correspondem ao segundo estágio da adoção de perspectivas de Selman que se refere à perspectiva auto-reflexiva na segunda pessoa. Essas duas formas de reciprocidade e os dois modelos de interação se desenvolvem no interior de uma relação performativa entre a primeira e a segunda pessoa. Considerando a perspectiva proposta por Selman - de que o segundo nível de adoção de perspectivas possui um equipamento sócio-cognitivo que capacita a criança a governar as suas interações diante de manobras que forjam a intenção de enganar o parceiro - Habermas buscará, entre as ações pré-convencionais, um tipo de ação que seja passível de aplicação do logro ou engano para,

moralização de um mundo social que se tornou questionável. Tais são as representações de justiça, que substituem no estágio pós-convencional a conformidade a papéis e normas." (Habermas, 1989, p. 199)

posteriormente, mostrar como se estrutura a ação estratégica. Quanto às relações orientadas do ponto de vista cooperativo, mesmo que sejam governadas pela autoridade ou pela simetria de interesses, não haveria meios que propiciassem o engano, já que se pressupõe que todos os participantes tenham a intenção de cooperação. Do ponto de vista da cooperação, às ações governadas pela autoridade não cabe acrescentar nada, porquanto, embora tenha uma reciprocidade não simétrica, ela se encaixa no pressuposto de que a ação se efetive baseada em relação mútua; ao passo que, do ponto de vista conflitivo, essa ação governada pela autoridade apresenta uma relação de desnível que impele a pessoa a resolver os conflitos emergentes das suas privações e das imposições feitas por uma autoridade, quando ela se empenha por evitar o castigo ou punição advindos da autoridade. Isto corresponde ao primeiro estágio proposto por Kohlberg.

Na concepção de Júnior (2002, p. 105), Habermas alerta a respeito do comportamento competitivo: faz-se necessário algum conflito sob a forma de reciprocidade simétrica, quando governada por interesses, ou seja, ele é a mola propulsora que garante o trânsito do estágio pré-convencional da interação para o estágio convencional. A ação pré-convencional responsável por desencadear esse processo é do tipo simetricamente conduzida por interesses conflitivos, uma vez que se trata de comportamento competitivo, em que as relações de reciprocidade entre a primeira e a segunda pessoa são simétricas. Considerada uma relação do ponto de vista do sistema e, na hipótese de haver conflito entre as relações de reciprocidade – ambas regidas por interesses próprios – aquela relação será objetivada tanto pela primeira quanto pela segunda pessoa da ação, de modo que elas possam adotar a perspectiva do observador. Na interação, adotar a perspectiva do observador proporciona aos participantes o reconhecimento da estrutura do sistema compartilhado entre si, para que o processo da interação se efetive. Com isso, dá-se

uma inter-relação entre as perspectivas dos participantes e aquelas pertinentes ao observador. Justamente nessa relação Habermas acredita estar o trânsito de uma ação pré-convencional para a ação convencional.

No primeiro nível de adoção da perspectiva subjetiva proposta por Selman, não se ultrapassa o comportamento de competição do nível pré-convencional. Já no terceiro nível, que marca a interação voltada para o entendimento mútuo, já que os agentes encontram-se integrados na perspectiva do participante. Por fim, no terceiro e último nível, com o surgimento da terceira pessoa, os sujeitos da interação, ao perceberem a possibilidade de alterar a perspectiva do participante pela do observador, objetivam a interação, criando a possibilidade de um agir estratégico que, segundo Habermas, diferencia-se dos demais comportamentos de competição.

Segundo Júnior (2002, p. 107-9) Habermas procura demonstrar três suposições que explicam as dificuldades para a manutenção do poder da autoridade ou dos interesses próprios que ocorrem no nível convencional, inclusive realçando o acirramento entre o agir regulado por normas e o agir estratégico. Primeiramente, ele reforça que o poder de autoridade da ação diante de suas próprias necessidades já não é mais suficiente para manter a coordenação das ações no plano convencional das interações. Em seguida, estabelece que a ação baseada na competição se transforma em ação estratégica no nível convencional, o que implica uma ação estratégica não mais orientada a partir das necessidades, senão pela consciência das regras do jogo, onde se firmou o sistema em que as ações ocorrem. Somente depois, direciona-se para uma polarização entre a atitude orientada para o sucesso e para o entendimento. Isto permite entender que Habermas procura demonstrar que, para contemplar um agir não estratégico, o nível convencional depende de um conceito de arbítrio supra-pessoal.

[...] o conceito de expectativa do comportamento satisfeita por uma autoridade supra-pessoal (isto é, do papel social) aplaina a diferença entre imperativos alheios e as intenções próprias e transforma de igual maneira tanto o conceito da autoridade quanto o do interesse.(HABERMAS, 1989, p. 186).

Essa passagem conduz à ciência de que o arbítrio supra-pessoal é a mola propulsora para que haja a diluição da polaridade entre quem quer que exerça a autoridade, o que caracteriza o ordenamento heterônimo, ao passo que os interesses marcam o ordenamento subjetivo.

Habermas demonstra que o material sócio-cognitivo, no nível convencional, deva ser reestruturado, de modo a permitir a introdução de um mecanismo de coordenação de ações que não seja unicamente estratégico, mas que, sobretudo, busque o entendimento mútuo. Nesse contexto, ou seja, no plano convencional, a autoridade não se pauta em pessoas particulares, pois passa a ser diluída em um caráter supra-pessoal, de modo a levar a referência de autoridades, pautada em pessoas ou em contextos particulares, para os conceitos normativos da moral: trata-se, pois, da legitimidade de uma regra e da validade de ordens autorizadas. Assim, a passagem para o estágio convencional da interação dá-se por meio da transformação do arbítrio imperativo de uma pessoa para a autoridade de um arbítrio supra-pessoal, autoridade esta desvinculada desta determinada pessoa. Enquanto isso, os agentes permanecem subordinados a uma expectativa generalizada de comportamento, por meio de uma ordem imperativa que deriva de um padrão também generalizado que atinge todos os sujeitos do grupo social. Baseando-se em George Herbert Mead, Habermas novamente manifesta a importância das perspectivas de ação propostas por Selman, com vistas a demonstrar como os padrões de comportamento particulares podem ser generalizados.

Ele (Mead) explica por que os padrões de comportamento particulares só podem ser generalizados depois que A aprendeu a assumir uma atitude objetivante em face de sua própria ação e, assim, a destacar o sistema das perspectivas de ação entrelaçadas entre A e B dos contextos particulares, nos quais se dá, em cada caso, o encontro dessas duas pessoas. Quando A, em suas interações com B, se apropria ao mesmo tempo da atitude que um membro de seu grupo social assumiria em face de ambos, como uma pessoa não envolvida, ele pode se tornar consciente da permutabilidade das posições tomadas por A e B. (HABERMAS, 1989, p. 197).

Habermas visa demonstrar como se dá a transformação das diferentes reciprocidades no contexto das relações sociais. Júnior (2002, p. 110-1) entende que Habermas, ao mesmo tempo que tentava demonstrar essa transformação, estava também criando condições que pudessem garantir a sustentabilidade da simetria da reciprocidade, possibilitando aos participantes do grupo social o direito de esperar – uns dos outros – algumas ações específicas que preencham as expectativas generalizadas de comportamento. Ademais, quer deixar claro que cada estágio de interação corresponde a uma forma de reciprocidade, remetidas à representação de autoridade ou justiça. À medida que essas reciprocidades começam a avançar em relação a níveis de interações sociais mais elaborados, inclusive mais abstratos, ele acredita consolidar-se aí o núcleo da consciência moral. Na tentativa de relacionar os estágios da interação com as perspectivas de ação de Selman, Habermas determina a caracterização do nível de interação pré-convencional, a partir da reciprocidade das perspectivas de ação dos sujeitos. Por outro lado, o estágio de interação convencional firmou-se pela formação do sistema de perspectivas de ação, partindo da inter-relação da perspectiva do participante. No contexto da interação, a perspectiva do observador possibilitou o surgimento de cinco aspectos:



I - no que diz respeito aos papéis comunicacionais da primeira, segunda e terceira pessoa, o complemento do sistema de perspectivas do sujeito que fala cria um novo nível para a organização e consecução do diálogo;

II - a criação de novas estruturas de perspectivas que possibilitarão a transformação do comportamento de conflito orientado por interesses em um agir estratégico;

III - a reutilização da mesma estrutura de perspectivas para a construção dos conceitos sócio-cognitivos que estruturam o agir orientado por normas;

IV - a criação de um dado comportamento que se acomode às normas e de uma perspectiva que vem complementar as atitudes básicas e perspectivas do mundo associadas ao mundo interno e externo;

V - a partir dos aspectos I e IV, a formação de pré-requisitos estruturais que contribuem para um agir comunicativo, em que o plano de ação dos sujeitos participantes do processo de interação pode ser mediado pela linguagem, objetivando o entendimento mútuo.

Tendo em vista esse contexto argumentativo, a preocupação de Habermas parece estar em dar uma especial atenção ao discurso, pois nele está o terceiro estágio da interação - o que ocorreria no nível pós-convencional - uma vez que o terceiro estágio se refere ao aumento de complexidade na estrutura de perspectivas. Nesse estágio do discurso, encontram-se dois sistemas de perspectivas: a do falante e a do mundo. Isto posto, cabe a Habermas explicar como ocorre, nesse nível pós-convencional, a coordenação das perspectivas do falante e do mundo, como também a incorporação de duas formas de interação: a estratégica e a orientada ao entendimento. O discurso, pensado do ponto de vista da reflexão, está ligado a esse contexto argumentativo, onde os sujeitos



do processo de comunicação tematizam e analisam as pretensões de validade levantadas pelos participantes. Essas argumentações, por sua vez, são carregadas de pretensões de validade que remetem à verdade, à correção e à veracidade, reportando-se, pois, aos mundos social, objetivo e subjetivo. Essas considerações nos permitem pensar que o discurso possibilita o aumento do grau de complexidade das estruturas de perspectivas, já que é possível entrelaçar o sistema de perspectiva do sujeito que fala ao sistema de perspectiva do mundo. Desse modo, o discurso resulta do modelo de reconstrução dos estágios de interação, que visa atingir estruturas mais complexas de expectativa de comportamento, partindo de estruturas menos complexas.

Concatenando com o que foi dito até agora, observa-se que, para Habermas, a estrutura de interação faz-se conduzir pela lógica do desenvolvimento à comprovação do nível pós-convencional. O nível pré-convencional era marcado pela oposição entre ação governada pela autoridade e ação simétrica governada por interesses. No entanto, o nível convencional dissolve essa polaridade, atingindo o agir regulado por normas. No entanto, Júnior (2002, p. 113) afirma que “o nível convencional não pode se furtar de gerar, em seu seio, a oposição entre a ação orientada para o sucesso e a ação orientada para o entendimento”. Segundo Habermas, tal polaridade poderá ser superada a partir da prática argumentativa. A afirmação do estágio do discurso resulta da evolução da consciência moral, desenvolvida no contexto da ontogênese. A ela, acrescentam os esquemas cognitivos formados segundo a evolução das imagens do mundo e dos sistemas morais. A passagem do nível convencional para o pós-convencional provoca variações nas estruturas de interação, e é possibilitada pela relação com as normas geralmente reconhecidas pela função fática da linguagem, quando se impõem pretensões de validade que requerem o reconhecimento de sua legitimidade. Porquanto, somente quando essas

normas ficam ou não sob a suspeita de sua vigência é que se tornam, de fato, objetos de discursos práticos. Na passagem da ação para o discurso prático, as pretensões de validade das normas que, até então, eram reconhecidas de modo fático, passam a ser pretensões de validade hipotéticas. É nesse momento que se dá a importância do nível pós-convencional da consciência moral de Kohlberg, que fala sobre a capacidade humana de participação de discursos práticos.

3.6 O desenvolvimento da moralidade à luz da teoria piagetiana

Desde os quatro anos até a puberdade, a criança mais necessita de que se lhe apresentem imagens simbólicas que a reasseguem de sua existência, ou de uma solução feliz para seus problemas edípicos. A todo momento, a criança está num torvelinho de sentimentos contraditórios. Mas, enquanto os adultos aprendem a integrá-los, a criança é pressionada por estas ambivalências dentro de si mesma. Experimenta a mistura de amor e ódio, desejo e medo, como se fora um caos incompreensível. Por meio de imagens simples e diretas, os contos infantis e as histórias de fadas auxiliam a criança a ordenar seus sentimentos complexos e ambivalentes. Ademais, eles possibilitam às crianças elaborar fantasias em torno delas, e com isso desencapsular seu eu interior, o que pode implicar ter uma vida não alienada dos processos inconscientes. Por conseguinte, ignorar esses contos no processo de formação da criança significa negligenciar uma parte do próprio “eu” infantil, o que poderá trazer sérias conseqüências para a personalidade de cada ser humano quando se atingir a idade adulta.



Para Martins (1986), quando a criança começa a fazer parte de uma sociedade, ela já encontra pré-estabelecido um sistema de regras dominado pelos adultos. No entanto, na concepção desse autor, para compreendermos o desenvolvimento social infantil, é fundamental conhecermos o modo por que a criança se adapta ao mundo social. Em seu livro **O julgamento moral na criança** (1932), Piaget apresenta um estudo, quando analisa o julgamento de crianças em diversas atividades sociais: por exemplo, o jogo de bolinhas de gude entre os meninos, e o de pique entre as meninas. Para Piaget, o jogo infantil representa uma admirável instituição social: com toda sua estrutura de regras, constituir-se-á o reflexo miniaturizável de um modo de funcionamento da sociedade total. Inclusive abordou questões como a atribuição de responsabilidade de atos próprios ou de terceiros, a noção de mentira, de roubos e de justiça, etc., pesquisando essas temáticas por meio de histórias. Utilizou-se do método clínico, e, através de observações e entrevistas, pôde conhecer toda a riqueza do pensamento infantil, tornando-se um marco na pesquisa do desenvolvimento moral.

Como agir diante do outro? Trata-se do questionamento chave para muitos pesquisadores que relacionam a moralidade ao agir humano, porquanto é orientada por valores e princípios representativos de um julgamento. Desenvolvem-se sentimentos, normas, valores, crenças e princípios a que chamamos desenvolvimento moral. Se a preocupação é como se deve agir perante o outro, então é necessária a existência do outro, o que implica pensar que a moralidade está sempre ligada a um aspecto social, exigindo, pois, uma situação interativa de um sujeito com o outro: “[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. (PIAGET, 1977, p.11).



Dentro dessa ótica, o importante não é assumir este outro valor, mas conhecer o motivo por que se aceita um determinado valor ou não, por que seguir certas regras e leis e não outras. Desse modo, não importa saber se a criança obedece às normas e regras da classe ou se ela as cumpre, mas sim conhecer o porquê de as cumprir ou não. É essencial conscientizar a criança acerca da necessidade de certas normas nas relações entre as pessoas e do fato de que ela deve seguir alguns valores morais, visando manter o respeito por si mesma e pelos outros.

Piaget (1977) entende também que o desenvolvimento moral é um processo interior, pois de nada adianta a tentativa de ensinar a moralidade a uma criança, se ela somente será construída a partir da interação da criança com o meio em que vive, seja de natureza familiar, escolar ou social.

Na concepção de Vinha (2000), não basta a educação moral oferecida às crianças quando é embasada no ensino verbal, transmitindo os ensinamentos da vida por meio dos contos infantis e exemplos de grandes personagens, ou valendo-se de lições verbais. Se a moral é construída a partir de vivência diária, das interações entre pessoas e das experiências onde ocorrem julgamentos, consciência de regras e leis, importa que o educador proporcione à criança um ambiente propício, porque ela possa ter as experiências necessárias e, aos poucos, vá construindo seus próprios valores morais.

A personalidade moral apresenta, segundo Piaget, dois aspectos, a saber: a autonomia e a reciprocidade, que são favorecidas pela natureza da criança e também pelas relações sociais que serão estabelecidas entre ela e as pessoas do seu convívio. Por conseguinte, essa interação, relacionada ao papel do adulto, será decisiva na construção de sentimentos, valores e princípios.



O relacionamento, onde se misturam o medo e o amor, é o que primeiro ocorre na formação dos sentimentos morais. Trata-se do respeito, chamado unilateral, que a criança pequena assume em relação ao adulto, o que se deve ao fato de a criança ainda ser heterônima e ter medo de perder o amor do adulto, ou de ser punida. Aos poucos, porém, esse tipo de relação unilateral deve ser substituído por uma outra mais elaborada: o respeito mútuo. A criança heterônima segue regras morais impostas pelo adulto, por obediência a uma autoridade que geralmente, tem poder coercitivo. Do mesmo modo que a heteronomia leva a um respeito unilateral, o respeito mútuo leva à moral autônoma, e as ações passam a ser orientadas pela legalidade, de fato suplantando a autoridade. Com isso, Piaget conclui que há duas morais: a heterônima, que origina das relações unilaterais, e a autônoma, oriunda das relações de respeito mútuo.

No estágio da heteronomia moral, a mente da criança é dominada pelo egocentrismo e se caracteriza como responsabilidade objetiva, momento quando a criança julga os atos, considerando mais as conseqüências que as intenções. Mais tarde, essa responsabilidade objetiva começa a se transformar em subjetiva e, então, a criança tem condições de considerar, por exemplo, a mentira e a intenção de mentir.

[...] as crianças até os 3 anos de idade não compreendem as regras, por isso, não têm a necessidade de jogar do “jeito certo”, jogam como querem; a regra é motora. Dos 3 aos 8 anos, a regra é sagrada e obrigatória, tem origem respeitada (autoridade), e, portanto não pode ser mudada. A partir dos 10, 11 anos, a regra é vista como um acordo, um combinado do grupo e que é válida pelo fato de que foi elaborada por todos. É importante que todos considerem a regra e a cumpram, pois isso garante a igualdade de condições no jogo. E se o grupo assim o quiser, as regras podem ser modificadas, bastando para tanto que os participantes cheguem a um acordo. (Menin, 1996 apud Vinha, 2000, p. 76).

Os estudos realizados por Piaget demonstram uma certa preocupação acerca de como ocorre a novidade construtiva em psicologia, no que diz respeito às formas sensório-motoras consideradas mais elementares e às interações que existem entre as estruturas orgânicas, psicológicas e sociais. No tocante às pesquisas realizadas por Piaget na década de 30, Montoya (2003) comenta que as novidades dos comportamentos individuais, além de se explicarem em função das interações sociais vivenciadas pelo sujeito e em função de sua atividade construtiva interna – ou seja, as novidades surgem ao longo de um determinado nível de comportamento - constituem o prolongamento da reorganização das coordenações alcançadas no nível anterior.

Desse modo, o surgimento do pensamento, como invenção por combinação e por representação mental pode ser explicado por meio do prolongamento do esquematismo alcançado na quinta fase da inteligência sensório-motora, e também pelas transformações sofridas pela atividade de imitação, perpetuada na imagem mental e servindo de significante simbólico aos esquemas em vias de conceptualização. Diante dessa premissa, a novidade envolve diferenciações das estruturas já existentes. Portanto, quando começa a surgir o pensamento representa uma atividade assimiladora regular e interior dos objetos. Quanto às interações sociais, estas passam a adquirir um outro significado na sua ação formadora: abandona-se a função unilateral e reducionista para adquirir uma ação complementar e solidária.

Não obstante, as tendências atuais acreditam que o grande problema não é saber até que ponto o indivíduo é socializado, visto que esta socialização se dá desde o seu nascimento, mas descobrir se há, entre as estruturas orgânicas e as estruturas sociais, as chamadas estruturas gerais, comuns a todos os membros da sociedade e como elas se relacionam entre si.



Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem voltam-se para sua preocupação de explicar como o sujeito conhece e fornece explicações mais objetivas e abrangentes em relação ao mundo. Revelam que a passagem do período de egocentrismo para o da objetividade e do pensamento lógico está relacionada à linguagem socializada.

Segundo reporta Montoya (2003) Vygotsky apresenta coincidência com a proposta explicativa de Piaget daquela época quando ele solicita e radicaliza a determinação lingüística do pensamento, em que onde o desenvolvimento da lógica na criança é uma função direta da sua fala socializada.

[...] o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VYGOTSKY, 1991, p. 44).

Ao estudar a construtividade interna, Montoya (2003) entende que Piaget postula uma continuidade entre o esquematismo sensório-motor e o pensamento (a função simbólica) para, então, localizar a aquisição da linguagem. Para Piaget, existe uma continuidade e uma reconstrução no processo de interiorização dos esquemas e das coordenações, que foram construídas no período anterior. Porquanto, à medida que o sujeito atinge a função simbólica, as aquisições já existentes se prolongam e se reorganizam, demonstrando que, entre as estruturas anteriores e as posteriores, não há identidade, apenas isomorfismos estreitos.

Em seu livro **O Nascimento da Inteligência na Criança**, publicado em 1936, Piaget discute a respeito das origens do pensamento na coordenação das ações.

Nessa que parece ser a principal obra de Piaget sobre esse assunto, estão os principais aspectos discutidos por ele, após ter analisado os primeiros esquemas considerados inatos como os reflexos motores e perceptivos. A seguir, apresentam-se, de forma breve, algumas de suas conclusões. Essas estruturas se prolongam e transformam-se nos primeiros esquemas e coordenações adquiridas, como, por exemplo, a sucção do dedo, a procura visual de um objeto, a sua apreensão, e outros, devido ao mecanismo da “reação circular primária”; e analisa a passagem dessas novas aquisições para os atos intencionais e propriamente inteligíveis. Essas “reações circulares secundárias” possibilitam à criança diferenciar e coordenar esquemas-fins e esquemas-meios diante dos obstáculos. Quando houver a coordenação consciente entre os esquemas-meios e os esquemas-fins ocorre, então, uma atividade intencional e inteligente, que marca a quarta fase, momento em que a criança busca atingir um propósito e, em função disso, utiliza-se de um esquema conhecido como instrumento para atingir seu propósito. Trata-se de uma coordenação implicativa e isomórfica, cujas ligações lógicas são resultado de uma assimilação recíproca dos esquemas em jogo. Ou seja, implica dois sistemas que se uniram, conforme ocorreu na segunda e terceira fases, mas apresentam-se diferenciados a partir do ponto de vista do sujeito.

Já no quinto estágio da inteligência sensório-motora, à medida que a criança se torna capaz de descobrir e criar mecanismos de soluções por meio da experimentação ativa, dá-se um aprimoramento dessa coordenação. Utilizando-se da “reação circular terciária”, a criança é capaz de variar deliberadamente os meios a serem empregados em função dos fins que deseja alcançar, embora ainda não ocorra uma premeditação mental, senão esquemas motores e perceptivos que agem constantemente. A inconstância e a complexidade da coordenação dos esquemas sensório-motores já



adquiridos possibilitam uma nova coordenação de esquemas, que já não são mais sucessivos, atuando sobre objetos interiorizados e combinados mentalmente. A criança recorre aos esquemas anteriores, utilizando-se de símbolos e gestos imitativos para agir sobre os objetos exteriores, o que significa que ela já está apta a criar operações mentais para os obstáculos. Caracteriza-se aí a sexta fase da inteligência sensório-motora. Ainda nessa fase, é possível perceber a formação simultânea dos significantes simbólicos, na forma dos gestos imitativos que se prolongarão, transformando-se em imitações diferidas e, futuramente, em imagens mentais (MONTTOYA, 2003).

As investigações de Piaget em torno das origens sensório-motoras da imagem mental revelam que ela resulta de um longo processo evolutivo da atividade imitativa enquanto pólo acomodador da inteligência. Em *A Gênese da Imitação* (1935, 1945), Piaget evidencia que essa atividade evolui a caminho da imitação diferida e esta, por sua vez, em direção à imagem mental. A função dessa atividade imitativa é reproduzir ou figurar os caracteres particulares dos objetos, e cujo desenvolvimento se dá por influência do esquematismo sensório-motor e, a seguir, pelo esquematismo conceptual.

O duplo processo de interiorização da coordenação dos esquemas sensório-motores e da atividade imitativa é entendida por Montoya (2003) como antecedente à constituição da função simbólica; isto é, da capacidade incutida no indivíduo de diferenciar significantes de significados. Desse modo, a imagem mental exibe-se como significante que se reporta a uma situação ou a um objeto particular, sem esquecer que este também está relacionado a um esquema conceptual. O símbolo lúdico implica também a diferenciação de um significante que representa um objeto ausente, que passa a ser reportado por uma imagem. O desenho, enquanto figuração gráfica, reporta-se a um objeto ausente, interposto pela imagem que o sujeito constitui desse objeto. A linguagem,

enquanto sistema de signos, requer que os significantes se reportem a objetos interpostos por conceitos ou pré-conceitos, os quais se apóiam, sobretudo nas fases iniciais, nas imagens mentais. Nessa perspectiva, a linguagem aparece associada à capacidade humana de representar, de distinguir significantes de significados, Portanto, por meio do exercício da função simbólica.

Na pesquisa realizada por Piaget (1945), acerca da transição dos esquemas sensório-motores para os conceptuais, ele demonstra que os primeiros “esquemas verbais” da criança refletem o uso da linguagem, que se reporta a objetos exteriores assimilados em função dos esquemas sensório-motores em vias de interiorização ou de conceptualização (MONTROYA, 2003).

Desse modo, a linguagem, no nível inicial, possibilita a participação no processo de socialização do pensamento, também a troca de experiências, de informações e de pontos de vista, facilitando o processo de conceptualização e o desenvolvimento da competência lingüística.

O capítulo seguinte traz a linguagem dos contos infantis, e o modo por que eles podem auxiliar no desenvolvimento moral da criança e na formação de sua identidade no período de aprendizagem escolar, tomando como referência a teoria da constituição do self de Mead e a teoria moral de Piaget.



*Mais que máquinas,
precisamos de humanidade.
Mais do que inteligência,
precisamos de afeição e doçura.
Sem essas virtudes, a vida será de
violência e tudo estará perdido.*
(charles Chaplin)



CAPÍTULO IV
À GUIA DE COMPLEMENTO: CONTOS INFANTIS - VALORIZAÇÃO
MORAL E CONSTITUIÇÃO DO “EU”

Tanto Piaget (1977) quanto Kohlberg (1975) descobriram que a criança raciocina moralmente de acordo com o nível de desenvolvimento em que ela se encontra. E, segundo Araújo (1996 a., p. 132), a moral é construída gradualmente a partir das reflexões da criança sobre suas ações no mundo. Por conseguinte, é importante que os conteúdos morais e éticos dessas ações sejam lançados à reflexão tanto enquanto individuais como em grupos. Importa ainda privilegiar o uso do diálogo como ferramenta essencial ao adulto, que deve mediar as discussões.

Tal consideração, se direcionada ao âmbito da educação, permite inferir que, enquanto o diálogo ocorre, cabe ao educador ir auxiliando os alunos a aprofundarem suas reflexões, visando fazer que a criança comece a construir sua autonomia, seus próprios valores e desenvolva uma postura cooperativa, principalmente quando ocorrem situações que envolvem conflitos de valores morais. E, caso pensemos numa sociedade de que todos participam e onde expõem suas idéias, assim como propõe Habermas, os conflitos devem ser solucionados por meio do diálogo, da exposição de diferentes idéias, de modo a resultar em consenso e propor a elaboração, ou reelaboração, de novas normas e regras estabelecidas entre os pares. Nessa perspectiva, os contos infantis, além de sua significativa importância como leitura para criança, podem assumir esse propósito de promover discussões a respeito da questão moral.

Existem inúmeras histórias infantis que se apresentam como valiosa contribuição, com o propósito de levar o aluno a um processo de discussão e reflexão. No entanto, de acordo com Vinha (2000, p. 468-71), é importante que os dilemas propostos pelos contos permitam estabelecer relações entre o conflito moral dentro do qual a criança vai emitir um juízo e o contexto social e interpessoal em que

esse conflito assume seu lugar. Nesse momento, é importante que o educador perceba e analise como a criança começa a separar elementos, a ordenar e coordenar aspectos que, até então, estavam dissociados de outros que assumiam significância. Cabe-lhe também entender que não basta a criança dizer somente por que opção ela irá seguir, mas importa dizer-lhe o porquê dessa escolha, argumentando e iniciando o processo de constituição do que é chamado juízo moral. Trata-se de um período de discussões, quando o educador passa a ter uma postura de desequilibrador de posturas morais, de modo a instigar e possibilitar à criança pensar e rever suas opiniões, defendendo seus pontos de vista, sendo-lhe favorecidas as condições de ela transitar de um estágio de desenvolvimento a outro. Para Stengel (1982/1984), esse processo de desenvolvimento é propiciado quando a criança se confronta com outra, que se encontra em um estágio de desenvolvimento moral mais avançado.

Como os valores e julgamentos dependem do nível de desenvolvimento moral em que a criança se encontra, faz-se necessário considerar que ela é ainda heterônima e apresenta um respeito unilateral pelo adulto. Portanto, é lei o que o adulto ou, em especial, o professor fala. Desse modo, corre-se o risco de a criança querer assumir os mesmos julgamentos dos adultos, o que acaba sendo inválido, pois, por não estar no mesmo nível de raciocínio moral, ela não consegue ainda generalizar um princípio em favor de outro análogo. Portanto, há que se ter cuidado para não se colocar a opinião de adulto, ou emitir um juízo de valor, para não influenciar as opiniões dos pequenos.

Num contexto assim caracterizado, é propícia a utilização de contos de fadas ou de histórias infantis, por permitirem à criança conscientizar-se de seus próprios valores, daquilo em que acreditar e aprender a perceber também os valores dos outros que, na maioria das vezes, difere dos seus. Com isso, as crianças irão

discutir as condutas dos personagens envolvidos na trama, emitindo seus juízos de valores sobre seu comportamento, sobre as circunstâncias que levaram personagens a agir de tal modo, suas intenções, suas conseqüências, procurando encontrar soluções para a problemática existente. Portanto, o envolvimento da criança com os contos deve permitir-lhe o desenvolvimento do discernimento, o respeito à opinião do próximo, e uma discussão, um debate sobre seus personagens, sobre o conteúdo ou mensagem da história, atividade que, se desenvolvida com certa freqüência e coletivamente, isto é, pela interação entre um educador e seus alunos, poderá levar à construção de novos caminhos estabelecidos por todos, estimulando, conseqüentemente, a superação da fase egocêntrica.

É muito freqüente a criança ter julgamentos diferentes para situações muito parecidas. Isso ocorre, porque, segundo Piaget (1977), em um determinado período da infância, muitas crianças encontram-se em uma fase denominada por ele de responsabilidade objetiva. Isto equivale a dizer que a criança emite seu juízo, desconsiderando as intenções do sujeito, exceto quando se trata de julgar pessoas que estão vinculadas a elas afetivamente; ou então, quando são questionadas sobre alguma situação vivenciada por ela. As crianças tendem a ser mais justas quando se trata de julgar a si mesmas, a seus atos, ou então quando ligadas às pessoas afetivamente. Não obstante, elas são rígidas quando se trata de julgar os outros. Tal fato ocorre porque a criança se encontra ainda numa fase egocêntrica e heterônoma. Também pode ocorrer que a criança dê uma determinada resposta que, na verdade, é diferente da sua, com o intuito de agradar o adulto.

Ao contar as histórias infantis para crianças, o objetivo do adulto, seja ele um docente ou não, não pode ser o de dar a resposta precisa para os conflitos que as crianças enfrentam, transmitindo-lhes valores, mas objetiva-se



oferecer-lhes condições para que pensem em situações morais e aprendam a ouvir e respeitar as diferentes opiniões, colocando-os em situação de controvérsia para confrontarem seus pontos de vista e refletirem sobre eles. Com isso, o docente deve estimulá-las a falar e explicar o porquê de assumirem determinada perspectiva e não outra.

Para Vinha (2000), as crianças só compreendem uma argumentação, se experimentarem uma situação de conflito. E somente progredirão no desenvolvimento do juízo moral quando a pessoa com quem está se contrapondo encontra-se em um nível de desenvolvimento moral acima do seu. Esse desenvolvimento moral não ocorre apenas quando o sujeito ouve os outros: faz-se necessário que os sujeitos dialoguem, exponham suas idéias, pensem sobre elas para que ocorra um desequilíbrio.

[...] os argumentos ou as questões do outro podem provocar conflitos no sujeito; mostrando que suas explicações são contraditórias, ou insuficientes, desafiando as idéias, crenças e valores que estavam tão “arrumados”. Assim, a partir do momento que está em desequilíbrio, o sujeito tende a “equilibrar-se” novamente tentando resolvê-lo, assimilando para isso, um novo objeto que até agora não havia percebido, ou reorganizando seu pensamento. (VINHA, 2000, p. 483).

Essas considerações que privilegiam a linguagem como meio favorável ao desequilíbrio do sujeito, levando-o a progredir no desenvolvimento do juízo moral, não estão distantes do conceito de sujeito que possui competência lingüística, proposto por Jürgen Habermas: o sujeito descentrado de si. Em sua filosofia da linguagem, para a qual o ser humano só pode compreender e agir no mundo se ele imprimir-lhe sentido, isto implica uma participação ativa, onde ele busca descobrir o seu próprio papel neste mundo, onde a individuação ocorre. Habermas (1987) chama-lhe “mundo da vida” ou mundo vivido. No mundo da vida, a cultura, a linguagem e a

personalidade encontram-se interligadas, entrelaçam-se, reproduzem e se manifestam lingüisticamente. Trata-se de um mundo onde há sentido, emoção, diálogo, troca e relação, um mundo compartilhado intersubjetivamente pelos sujeitos.

Essa subjetividade aparece como um processo que se põe como uma instância de desejo, motivação e ação, pois é na relação com o outro que o sujeito se reconhece, ou seja, trata-se de muito mais que uma inter-subjetividade. O outro representa, então, o interlocutor de um mundo simbolicamente construído de maneira intersubjetiva, é o espelho que confere ao sujeito o seu nome e a sua própria imagem. Nesse processo de comunicação, os sujeitos emitem seus proferimentos lingüísticos, incutidos de pretensões de validade e verdade, desejando que sua fala seja aceita. Por isso, reivindicar validade para algo significa avocar validade intersubjetiva, ou seja, buscar um consenso entre os atores da comunicação (Ferreira, 2000). Entretanto, esse consenso somente deverá ser alcançado e validado, se ele não for obtido por persuasão ou imposição. Para que as condições ideais de comunicação aconteçam, é preciso estabelecer uma dimensão ética no mundo da vida e na socialização dos sujeitos.

Nessa perspectiva, se o processo de individuação nasce e se desenvolve no mundo da vida, então deverá ter uma implicação ética necessária de socialização, e uma integração a ela. A idéia de solidariedade apresentada por Ferreira, e embasada na perspectiva habermasiana, representa um instrumento e objeto de esforço humano para a superação da dominação. Ela é, portanto, condição do processo de individuação e de diálogo, a condição para a sobrevivência dos indivíduos.

Segundo essa abordagem, os significados simbólicos que ocorrem durante a interação entre os sujeitos, surgem a partir de uma interiorização do potencial semântico que as interações mediadas por gestos comportam. Isto só ocorre graças à capacidade humana de pensar. Em Mead, o fator mais importante do processo

adaptativo de uma pessoa com relação às outras é a significação, cuja natureza se encontra implícita na estrutura do ato social, de onde se originam e se mantêm as significações. É nesse momento que se introduz o indubitável potencial de significação dos contos infantis.

Os jogos e atividades lúdicas, dentre os quais estão os contos infantis, assumem um grande papel no desenvolvimento da criança, bem como no processo de formação de sua personalidade. Nessa ótica, Ferreira (2000) entende que Mead, ao pensar no desenvolvimento interativo, analisa duas etapas desse desenvolvimento, a partir dos jogos e atividades lúdicas, momento quando as crianças brincam e estabelecem diferentes papéis entre si. Mais tarde, já num estágio mais avançado, esses jogos assumem um caráter mais competitivo, exigindo um trabalho em equipe. No primeiro estágio, quando se aprende a jogar e se privilegia o brincar é o momento de aprender a aceitar e de representar regras e atitudes generalizadas. Nessa etapa, a criança ensaia suas próprias respostas ao representar os seus diferentes papéis, buscando construir um “si mesmo”, ou seja, o **self**. Durante essas brincadeiras, a criança pode testar nela mesma as suas próprias reações, mas na pele de personagens que imita, ou incorpora, ela as integra para ir formando sua própria personalidade. Às vezes, durante a brincadeira, a criança estabelece uma conversação com ela mesma, perguntando como se fosse uma personagem e respondendo como outra. Nesse processo, cada personagem reage de uma forma diferente, e essa reação constitui um estímulo para que ela responda num outro papel e, assim, sucessivamente. Para essa situação, Habermas percebe que, segundo a concepção de Mead, essa é a forma mais simples de ser outra pessoa frente a si mesma.

Numa fase superior a esse primeiro estágio, surgem o jogos competitivos em equipe. Se se quiser analisar a diferença entre essas duas etapas em

Mead, segundo observou Ferreira (2000), encontrar-se-á o fato de a criança que participa de um jogo em equipe ter que conhecer a atitude de todos os envolvidos, o que implica ter em mente a relação definida entre os papéis, uns com os outros. O aprendizado das regras durante os jogos prepara a criança para uma atitude crítica do seu próprio comportamento, utilizando-se do ponto de vista de um outro colega que interage com ela no jogo, e que, num outro momento, criou e perpetuou as diferentes regras que controlam cada jogo. Essas regras representam uma série de reações e limites que provocam certas atitudes que se converterão, mais tarde, em bases para a educação das crianças. Por meio da atividade de jogar, baseada em regras, a criança chega ao ponto onde o **self** é resultado de uma organização de atitudes sociais do “todo integrado”. Assim, a criança terá que aprender a organizar essas regras, e o aprendizado dessa organização será muito enriquecedor, no sentido de aprender a controlar sua conduta nos processos sociais, tendo por referência o ponto de vista do outro generalizado. Os contos infantis podem servir de meio importante nesse processo.

Desse modo, o brincar que, aos nossos olhos, parece uma atitude simples, representa, na verdade, uma conversação de gestos das formas mais inferiores, e contribui não apenas para que a criança possa se ajustar às atitudes de outras pessoas, como também influencia na mudança de suas atitudes.

4.1 Da linguagem ao princípio moral

Sobre a questão do princípio moral, Habermas (1990, p. 219) entende que Mead avançou mais do que apresentar apenas um princípio de ética, uma vez que lhe caberia determinar o conceito de auto-realização no mesmo enquadramento de uma teoria da comunicação. A diferenciação de identidades singulares e o

crescimento da autonomia pessoal levam ao crescimento do processo de individuação.

Desse modo, Mead insiste em vincular o processo de individuação ao de socialização.

[...] é facilmente combinável com o fato de que todo o *Selbst* particular tem uma individualidade própria e específica... porque todo o *Selbst* particular forma sua posição própria e singular no interior desse processo, enquanto reflete suas estruturas organizadas de comportamento (precisamente como as mônadas do universo leibniziano, cada uma das quais reflete esse universo a partir de um outro ângulo). (MEAD, 1953, p. 210-1).

Nos dizeres acima, Mead estabelece que o indivíduo classifica os acontecimentos comuns na vida da comunidade sob um aspecto que se diferencia do ponto de vista de qualquer outro sujeito. A partir dessa constatação, Habermas (1990, p. 220-1) entende que o *Selbst* da auto-relação prática não pode certificar-se de si mesmo numa reflexão direta, pois necessita sempre partir das expectativas do outro. Nesse momento, entra em jogo o processo de idealização, momento que se refere tanto à comunidade ilimitada de comunicação como também à própria pretensão de individualidade dos sujeitos. É o momento quando cada um pode assumir a perspectiva de singularidade dos outros e quando cada sujeito pode contar com o reconhecimento recíproco de todos, possibilitando a socialização de sujeitos individualizados. A proposta de uma sociedade assim projetada possibilita levar com seriedade a própria história de vida como princípio da individuação. O “eu” só encontra a si mesmo por meio desse desvio que passa pelos outros. Enquanto isso, o *Selbst* da auto-relação prática precisa retornar a si mesmo, deixando de lado a perspectiva dos outros, tidos como seu *Alter-ego*, mas desta vez como um *Alter-ego* concreto, ou seja, como um “Me”. O *Selbst* só pode descobrir-se, como vontade livre, na auto-reflexão moral e, como ser pura e simplesmente individuado, na auto-reflexão existencial. Assim, a relação entre “I” e “Me” continua representando a chave para analisar também a identidade pós-convencional e socialmente suposta.

Até hoje a função do “Me” consistia em recolher de modo não-objetivador, através de atos de autoconhecimento ou de autocertificação, um Eu que age espontaneamente e que se subtrai à apreensão direta. A partir de agora atribui-se ao próprio Eu a produção antecipatória das relações interativas com um círculo de destinatários, em cuja perspectiva ele pode retornar a si mesmo e certificar-se de si mesmo como vontade autônoma e como ser individuado. Aqui o “Me”, que, de certa maneira, segue o Eu, *esboça* esse contexto de interação que possibilita a reconstrução de uma identidade convencional rompida num nível superior. Certos processos de diferenciação social impõem essa reconstrução. Eles colocam em movimento uma generalização de valores, e, especialmente no sistema jurídico, uma generalização de normas que exigem dos indivíduos socializados realizações singulares de tipo próprio. Estas dificuldades de decisão exigem uma identidade-eu de tipo não convencional. Ora, esta só pode ser pensada em termos de uma identidade socialmente constituída, ainda que não exista nenhuma formação social que lhe corresponda. (HABERMAS, 1990, p. 221).

Os gestos apresentam como função a possibilidade de adaptação entre os sujeitos envolvidos em um determinado ato social, com referências a objetos envolvidos neste ato, e o gesto ou símbolo significante facilitam mais a adaptação e readaptação do que os gestos que não são significantes, pois provoca no sujeito que o faz a mesma reação experimentada por outros sujeitos que participam do ato social. Desse modo, os sujeitos apresentam uma atitude consciente perante os gestos, o que permite que o sujeitos adaptem suas condutas à dos outros sujeitos.

Os gestos representam para Mead uma forma pré-lingüística de comunicação, pois é a expressão de formas de comportamento, cujo estímulo está comandado pela base orgânica e instintiva do comportamento. Desse modo, o gesto, e em especial o gesto sonoro, pelo fato de colocar o comportamento num campo de interação entre dois organismos, possui um potencial de semantização, que consiste no fato de conduzir os respectivos comportamentos a um processo de interpretação. A esse processo de semantização da interação e da formação dos significados pelo mecanismo de interpretação, Mead denomina “adoção da atitude do outro”.

Segundo observações de Mead (1953, p. 89-90), quando um sujeito, em determinada situação social, aponta para outro sujeito, por meio de um gesto, indicando o que o outro deva fazer, ele possui consciência do gesto representado, porque adota a atitude do segundo em relação ao gesto e tende a reagir do mesmo modo como o segundo sujeito o fez explicitamente diante do gesto. Os gestos se convertem em símbolos significantes, quando eles provocam explicitamente no sujeito que os faz a mesma reação explícita provocada naquele a quem os gestos se dirigem, durante a conversação de gestos de um ato social. Na perspectiva apontada por Mead, pode-se entender que todo gesto, utilizado como comunicação dentro de um grupo ou situação social, carrega sempre a representação de um ato ou reação especial que, por sua vez, é sua significação como símbolo significante. Sendo assim, a existência da inteligência faz-se possível se pensar em gestos como símbolos significantes, pois somente dessa forma há de se objetivar o pensamento. Nesse sentido, o pensamento nada mais é do que uma conversação subjetiva que o sujeito faz consigo mesmo utilizando-se dessa espécie de gestos. A essência do pensamento é a internalização que fazemos da conversação de gestos externas, travadas com outros sujeitos no processo social e baseados em nossa experiência. Os gestos internalizados são símbolos significantes porque possuem o mesmo significado para todos os que pertencem ao grupo social. Caso contrário, os sujeitos não poderiam ter consciência deles, nem de suas significações.

Os gestos representam a parte do ato responsável pela sua influência sobre outras formas e leva em si o sentido do próprio ato em termos de conduta. Na conversação de gestos encontra-se a preparação para o processo social como um todo, envolvendo então as ações de diferentes formas individuais e de gestos participando do ato que servem de estímulo às outras formas.



Para Mead (1953, p. 96-100) a linguagem parece expressar uma série de símbolos que respondem a conteúdos idênticos na experiência dos diferentes indivíduos. Para haver comunicação, faz-se imprescindível que os símbolos sejam comuns a todos os envolvidos no ato. No intuito de aclarar esse sistema de símbolos, cabe uma analogia: na comunidade das formigas e abelhas, ocorre uma conduta cooperativa, uma vez há uma inter-relação de diferentes formas, de tal modo que, aparentemente, é tão complexa quanto à conduta humana. Alguns formigueiros apresentam sociedades de um milhão de indivíduos, que são divididos em diferentes grupos e cada um assume uma atividade diferente em relação ao outro. Por conseguinte, o que representa um estímulo de ação para um deles leva a uma diferente reação no outro. Nessas comunidades é irrefutável a atividade cooperativa; no entanto, não há evidência de alguma linguagem significativa na conduta desses insetos. Nessas duas situações, percebe-se que, na comunidade das formigas, existe uma atividade social muito complexa, em que os gestos são simplesmente estímulos para a adequada reação de todo o grupo, ao passo que na comunidade humana há uma reação diferente provocada por símbolos ou gestos especiais que apresentam a mesma significação para todos os sujeitos da comunidade.

O homem tem uma certa tendência a imitar e a reproduzir gestos vocais da mesma forma que os pássaros a possuem. Se uma pessoa vai a uma cidade ou região distante para passar alguns dias, poderá voltar desse lugar falando tal como fala o povo daquela região. Isso pode ocorrer, sem que a mesma tenha consciência de sua fala devido a uma imitação inconsciente. No entanto, segundo entende Mead, a imitação não proporciona uma situação geradora da linguagem, pois é preciso recorrer a uma situação onde se origine um símbolo que tenha uma significação comum. Por conseguinte, não é possível obtê-lo de uma simples imitação,

já que inexistem provas de que o gesto apresente a tendência para provocar gesto equivalente em outro organismo.

Como simples tendência do organismo para reproduzir o que se ouve ou se vê fazer em relação a outros organismos, a imitação é mecanicamente impossível, não se pode conceber um organismo construído de tal modo que todos os sons e visões a seu alcance possam provocar nele tendências para reproduzir o que se vê ou se ouve nesses campos de experiência. Essa hipótese apenas seria viável em termos de uma concepção mais antiga da psicologia. Somente no caso de se supor que o espírito se faça de idéias, que o caráter de nossa experiência consciente não seja senão uma série de impressões de objetos, e se se adaptasse a essas impressões, por assim dizer, uma tendência motriz, poderia alguém concebê-la como uma tendência que buscasse reproduzir o que fora visto ou ouvido. Não obstante, por se reconhecer no organismo uma série de atos que executam os processos essenciais para a vida da forma, e pelo fato de se tentar inserir a experiência sensível (ou sensorial) nesse marco, a experiência sensível, como estímulo para a reação, não pode representar um estímulo para meramente reproduzir o que se vê e se ouve, senão que mais se constitui estímulo para realizar o processo orgânico.(MEAD, 1953, p. 100-1, tradução nossa).

Nenhum outro gesto possui tanta importância quanto o gesto vocal. Não podemos nos ver quando adotamos uma expressão específica, mas, se ouvimos alguém dela falar, prestaremos mais atenção a nossas expressões. Quando está irritado, um sujeito consegue demonstrar em sua expressão facial aquilo que está sentindo. No entanto, em sua face, o estímulo não provoca no sujeito a mesma expressão que poderia provocar no outro. Há uma tendência maior para descobrir e dominar o gesto vocal do que na expressão do semblante. Somente os atores do cinema ou da televisão empregam suas expressões corporais com o objetivo de fazer que os espectadores sintam aquilo que estão querendo demonstrar. Expressam amor, ódio, ira e outros sentimentos e, depois, olham-se no espelho para ver se tal expressão condiz com o sentimento objetivado. Quando se utilizam do gesto vocal, esse está presente como imagem mental e proporciona ao sujeito a capacidade de reagir aos próprios estímulos como o faria outra pessoa.

“Todo nosso pensamento é vocalização”. Segundo (Mead, 1953, p. 108), isto é o que afirmam os condutistas como Watson. Ao pensarmos, estamos apenas empregando certas palavras. Entretanto, Watson não leva em consideração tudo aquilo que está envolvido nesse pensamento, ou seja, que todos esses estímulos são os elementos essenciais dos complicados processos sociais e que trazem em si o valores desses processos. O processo vocal tem também essa importância. Não só ele, mas a inteligência e o pensamento que o acompanham, não representam simplesmente um jogo de elementos vocais especiais entre si. Contudo, um semelhante ponto de vista omite o contexto social da linguagem.

Se uma pessoa se remete à matriz de onde surgem os gestos, descobre-se que eles são inerentes a um ato social maior de que são fases, ou que o envolvem. Em primeiro lugar, ao se tratar da comunicação, devemos reconhecer suas primitivas raízes na conversação inconsciente dos gestos. A comunicação consciente – a conversação consciente de gestos – surge quando estes se convertem em signos, ou seja, quando chegam a ter, para os indivíduos que os fazem e aqueles que a eles reagem, significações definidas, em termos da conduta subsequente dos indivíduos que o fazem. Por conseguinte, dado que servem de indícios prévios para os indivíduos que a eles reagem, e para a conduta subsequente dos indivíduos que os fazem, os gestos possibilitam a adaptação mútua dos diferentes componentes individuais do ato social. Ademais, ao provocar implicitamente as mesmas reações nos indivíduos que os fazem, os gestos provocam reações explícitas nos indivíduos a quem se dirigem, tornando possível o surgimento da consciência de si mesmo em relação a essa adaptação mútua. (MEAD, 1953, p. 108-9, tradução nossa).

A importância do estímulo vocal está no fato de que o sujeito pode ouvir o que diz e que, ao ouvir o que diz, tenha a tendência para reagir de forma idêntica à reação de outra pessoa. Existe uma diferença entre a conduta inteligente dos animais e a conduta reflexiva. Muitas pessoas acreditam que os animais não pensam e nem se colocam em condições de se responsabilizar por suas ações, e que tampouco podem dizer “atuará de tal modo e eu atuarei de outro”. O ser humano, contudo, não só tem condições de atuar de tal forma como também essa atitude que provoca em si pode

converter-se em um estímulo para ele. Se isto ocorre, então pode-se dizer que existe uma conduta com significação. Mas, quando a reação da outra pessoa é provocada e se converte em um estímulo para controlar sua ação, implica-se aí a significação do ato da outra pessoa em sua própria experiência. Isto é o que Mead (1953, p. 112) chama de pensamento, uma vez que, para o pensamento surgir, fazem-se necessários símbolos e gestos vocais que provoquem no sujeito a reação verificada no outro, de modo que essa reação está em condições de direcionar sua próxima conduta. Envolve não apenas a comunicação mas também uma provocação no próprio sujeito da reação que está despertando no outro, ou seja, uma tendência para agir da mesma forma que age a outra pessoa. A reação que é comum à própria pessoa e também à outra, converte-se em estímulo para a própria pessoa. É o que constitui a significação de um objeto.

Quanto à linguagem, Mead (1953, p. 113-7) acredita que se ela for reconhecida como simplesmente parte de um processo cooperativo, que leva a uma adaptação das reações de outros sujeitos, de modo que toda atividade possa continuar, então a linguagem consegue alcançar uma certa variabilidade. Num diálogo com outro, o sujeito poderá adverti-lo acerca das mudanças ocorridas nas atitudes dessa pessoa. Existem algumas coisas possíveis de serem reconhecidas dentro do gesto, principalmente os diferentes símbolos e suas significações. No entanto, esses diferentes símbolos são sempre partes do ato de um sujeito e demonstram o que este fará à outra pessoa, de modo que, ao utilizar a chave provoca em si a atitude do outro. A linguagem não é sempre tão arbitrária no sentido de denotar por meio de uma palavra um estado de consciência. Mas ela é mais ou menos arbitrária em relação à parte especial do ato de uma pessoa que irá dirigir a atividade cooperativa. A linguagem não simboliza apenas uma situação ou objeto que já existe. Ao contrário, representa a origem dessa situação ou objeto, uma vez que é parte do mecanismo que cria essa

situação e objeto. Cabe ao processo social permitir a relação entre as reações de um sujeito com os gestos do outro que deve ter, portanto, significações. Desse modo, o processo social é responsável pelo surgimento e existência de novos objetos dependentes dessas significações ou constituídos por elas. Em decorrência disso, a significação não pode ser concebida como um estado de consciência, mas completamente inserido no campo da experiência.

As considerações até o momento evidenciam a comunicação como o processo favorecedor da adaptação dos sujeitos ao convívio social, por meio dos gestos nos planos inferiores da evolução humana, e por símbolos significantes nos níveis superiores dessa evolução. Essa premissa, conduz à ciência de que a significação é, portanto, o elemento central da adaptação presente na relação entre o sujeito e a sua conduta, quando é indicada para outro ser humano por meio dos gestos. Como estabeleceu Mead (1953), se uma pessoa, utilizando-se de gestos, consegue fazer que o outro entenda sua conduta subsequente, então pode-se dizer que os gestos vêm imbuídos de significação. Nesse sentido, o gesto constitui uma das primeiras fases do ato social, por ser a primeira manifestação de comunicação humana. A interação de outro sujeito ou organismo ao gesto se estabelece pelos componentes de uma relação tripla de gestos com o primeiro sujeito, do gesto com o segundo sujeito e dos gestos com as fases subsequentes do ato social. Esta relação tripla constitui a matriz de onde surge a significação.

Constituem-se os objetos em termos de significação dentro do processo social, momento em que ocorrem as experiências e condutas dos sujeitos, devido à adaptação mútua das reações ou ações dos diferentes organismos individuais que se encontram envolvidos no processo. Essa adaptação é subsidiada por meio da conversação de gestos logo nas primeiras etapas evolutivas desse processo e pela



linguagem nas etapas futuras. A interpretação dos gestos representa para Mead um processo externo, que é aberto, físico ou fisiológico, concretizado no campo real da experiência social, cuja significação pode ser explicada em termos de símbolos, ou da linguagem em sua mais alta etapa do desenvolvimento. Todavia, a linguagem retira do processo social uma situação já pertinente a ele, ou seja, o símbolo da linguagem é um gesto significante ou consciente.

O gesto, ou o símbolo significante, necessita do processo social da experiência e da conduta, isto é, de um universo de raciocínio para a sua significação, que, por sua vez, constitui-se de um grupo de sujeitos que levam a sério um processo social de experiências e condutas comuns de que participam, e cujos gestos ou símbolos apresentam significado idêntico para todos os membros do grupo. Essa universalidade de pensamento e da razão são, do ponto de vista condutista, o resultado de que um determinado sujeito adote as atitudes dos outros diante dele e cristalice todas essas atitudes particulares em uma só atitude, a que Mead chama “outro generalizado” (MEAD, 1953, p. 126-7).

No que respeita à constituição da pessoa, verifica-se simplesmente a estruturação que o organismo individual estabelece a partir das várias atitudes que vivencia em relação ao meio social e a si mesmo.

Segundo a perspectiva meadiana, o gesto leva a um processo em que o sujeito consegue provocar em si mesmo uma reação já provocada no outro, e isto não é parte de uma reação imediata, pois implica seu meio físico imediato. A comunicação apresenta os elementos dessa reação passíveis de se armazenarem no campo mental. A linguagem é um processo que evidencia alguns estímulos e altera as reações no sistema de conduta. Como processo social, a linguagem permite escolher reações e retê-las no organismo do sujeito, de modo que permaneçam presentes em

relação ao que lhe é indicado. O gesto deve provocar no próprio sujeito a mesma reação que poderá provocar no outro. Deixar a reação sem nenhuma indicação de estímulo representa contradição por definição. Para Mead (1953, p. 133-6), o processo de comunicação proporciona o material que existe no espírito, ou seja, põe à disposição humana os gestos que, afetando a si mesmo, provocam a atitude adotada pelo outro. E, à medida que assume seu papel, passa a ser adotada pelo sujeito que provocou a atitude de outrem. O sujeito obtém a atitude, a significação dentro do campo de seu próprio controle. Para tanto, faz-se necessária a combinação das diferentes reações possíveis, com o objetivo de proporcionar uma nova ação visando resolver a problemática existente.

Nessa busca de uma nova conduta, a inteligência aparece como a capacidade para resolver os problemas do atual contexto em relação às possíveis consequências futuras, tal como estejam envolvidas nas experiências passadas. Trata-se da conduta presente à luz do passado e do futuro, envolvendo com isso outras capacidades: a memória e a previsão. A inteligência requer exercício e este processo é demorado e demanda organização e seleção de reações aos estímulos da situação ambiental dada. Este processo demorado ocorre através do sistema nervoso central, permitindo que o sujeito adote a atitude do outro em relação a ele mesmo, convertendo-se desse modo, em um objeto para si. Assim, o sistema nervoso central permite ao sujeito exercer domínio consciente sobre sua conduta. Tal reação é demorada, além de ser o traço diferencial entre a conduta reflexiva e a conduta não reflexiva, em que a reação é sempre imediata.

Existem certas partes da fala que não se inserem no que se chama de consciência de si mesmo. Ao longo dos séculos, várias mudanças se processaram na fala que ainda permanecem desconhecidas do ser humano ainda



desconhece. Entretanto, quando se pensa em uma fala significativa, supõe-se que aquele que escuta uma palavra, emprega-a com referência a si mesmo, tendo, portanto, uma compreensão pessoal do que foi dito. Quando isso ocorre, então o sujeito não só está preparado para reagir ao estímulo dado como também utiliza o mesmo estímulo e tende a reagir a ele. Isto apenas se dá em relação a uma pessoa que emprega com outra pessoa a fala significante. Ela conhece, consegue compreender o que a outra solicita, e provoca em si mesmo a reação que, segundo Mead (1953, p. 143-4), é o que conduz ao fim todo o processo. Na medida em que tenha consciência do que faz, o sujeito tende a usar o mesmo gesto vocal e, portanto, a efetivar em si a reação que tem provocado no outro. Isso é o que os adeptos do condutismo definem como ter consciência de algo.

O ser humano consegue escolher e isolar o estímulo melhor do que os outros seres vivos. Para explica-lo melhor, Mead apresenta o seguinte exemplo:

O biólogo reconhece que os alimentos têm certos valores, e, se bem o animal humano responde a esses valores como o fazem outros animais, também pode indicar certos caracteres dos alimentos que signifiquem certas coisas em suas reações digestivas. A mentalidade consiste em indicar esses valores a outros e a ele mesmo, porque possa controlar as próprias reações. (MEAD, 1953, p. 164, tradução nossa).

Não se deve esquecer de que o ser humano pertence a uma comunidade social organizada, o que lhe possibilita ostentar sua natureza humana por meio das relações sociais com a comunidade onde convive enquanto um todo e com os seus demais membros individuais.

No processo social, o sujeito não está diferenciado fisiologicamente de outros indivíduos. Mead insiste em dizer que essa é a diferença crucial entre as sociedades de insetos e a sociedade humana. Todavia, essa distinção deve existir mas com a ressalva de que algum dia, possa a vir a ser provada a existência de uma linguagem entre as formigas, ou entre as abelhas, por exemplo. Para ele, há

uma diferenciação dos caracteres fisiológicos que, de alguma forma, explicam nesse momento a organização peculiar dessas sociedades de insetos. No entanto, o certo é que a sociedade humana depende do desenvolvimento da linguagem para sua organização. Ele acrescenta ainda a existência de uma outra fase importante no processo evolutivo do homem, talvez tão importante quanto a fala para o desenvolvimento da inteligência peculiar do homem. Trata-se do emprego da mão para isolar as coisas físicas. A fala e o manuseio de objetos se unificaram no desenvolvimento do ser social. Todas as pessoas se dotaram da fala e de suas mãos; são, portanto, seres sociais idênticos e inteligentes, têm o que se chama de consciência, com-vivem e interagem no mundo das coisas. Nesse meio a sociedade humana se desenvolve, o que a torna totalmente diferente dos expedientes usados no contexto onde se desenvolvem os insetos (MEAD, 1953, p. 256 e 258).

No grupo de desenvolvimento humano, existem casos em que as fases mais complexas da sociedade originam-se da organização possibilitada pelo surgimento da pessoa. Mead (1953, p. 260) acredita na hipótese de que as atividades desenvolvidas em grupos ou cooperativas, em comunhão com as atitudes da família, proporcionem as condições necessárias para o surgimento da pessoa. Desse modo, existe a possibilidade de um desenvolvimento posterior da sociedade sobre essa base da consciência de si. À pessoa assiste a existência da sociedade humana. Sabe-se que algumas atividades cooperativas antecedem a pessoa; no entanto, faz-se imprescindível uma organização onde os diferentes organismos possam trabalhar juntos, para que exista a cooperação, e porque os gestos realizados pelos sujeitos possam converter-se para ele em um estímulo da mesma classe daquele exibido para a outra forma, de modo que a conversação de gestos possa incorporar a conduta do indivíduo. Essas condições estão pressupostas no desenvolvimento da pessoa. Quando, entretanto, a pessoa se

apresenta desenvolvida, então surge uma base de evolução de uma sociedade que difere, em sua natureza, das sociedades dos insetos.

As considerações tratadas até agora levam à conclusão de que a comunicação instala a inteligência do sujeito à sua disposição, e de que o organismo possuidor dessa capacidade é um organismo social, ou seja, um indivíduo social. O indivíduo não se desenvolve por si mesmo, para, posteriormente, participar da sociedade. Pelo contrário, converte-se primeiramente em uma pessoa e o consegue porque ele é um sujeito social. Somente na sociedade ele pode alcançar esse processo de pessoalização que lhe possibilitará voltar-se para si e para as coisas que a ele cabe cumprir.

No mesmo processo sociofisiológico em que o sujeito consegue adquirir consciência de si, assume inclusive a consciência de outros indivíduos, o que não só é fundamental ao desenvolvimento pessoal como também ao desenvolvimento da sociedade organizada, ou do grupo social a que pertence.

O fundamento para a organização da sociedade humana é a comunicação, uma vez que ela implica a participação do outro: a identificação do outro com a pessoa, ou seja, a obtenção da consciência de si por intermédio do outro. O sujeito que se comunica emprega um gesto e adota a atitude do outro sujeito ao mesmo tempo que a provoca no outro. O mesmo sujeito desempenha o papel da pessoa que provoca e sobre a qual influi. Devido à adoção desse papel do outro, o sujeito tem condições de voltar-se para si e orientar seu próprio processo de comunicação, controlando suas próprias reações.

Conseguir a organização das reações sociais possibilita ao sujeito a provocação em si não apenas de uma simples reação do outro, mas aquela pertinente à comunidade como um todo. Isto favorece ao sujeito o que Mead (1953, p. 284) chama

espírito. Qualquer coisa que se faça significa certa reação organizada e, se uma pessoa tem em si tal reação, então ela passa a ser possuidor do que Mead chama espírito. Ele se refere a essa reação por meio dos símbolos, que servem para provocar tais reações. Empregar termos como “governo”, “propriedade” e “família” significa destacar a significação que esses termos possuem. Tendo em si a reação universal da comunidade diante do que faz, o sujeito tem, pois, o espírito da comunidade.

Antes de haver comunicação, é necessário que se saiba o que deva ser comunicado. É possível que haja símbolos de outras linguagens, mas, se não há idéia em consenso entre as pessoas que se comunicam, não se estabelecerá comunicação alguma. Por trás desse processo de raciocínio existe uma atividade cooperativa proporcionada pela comunicação, o que, segundo Mead, é o meio por que essas atividades cooperativas se concretizam em uma sociedade consciente de si, considerando essa situação cooperativa, com o intuito de alcançar o que se chama universo de raciocínio, que favorece os diferentes processos sociais, e leva ao pensamento e à comunicação.

Em relação à fusão existente entre o “eu” e o “me” nas atividades sociais, Mead (1953, p. 290) estabelece a existência de certas situações de bondade em que as reações de um sujeito provoca no outro e nele mesmo atitude idêntica. Daí decorre a fusão entre o “eu” e o “me”. Quanto mais amplo for o processo social em que eles se envolvam, maior será a reação emocional que resultará desse processo. Adota-se uma atitude em que todos concordam entre si, desde que eles pertençam à mesma comunidade. É possível reter essa atitude e se liberar da impressão de controle que perdura sobre todos nós - a causa das responsabilidades que todos enfrentamos em condições sociais difíceis. Trazemos esses problemas no fundo do nosso espírito; no entanto, nessa situação e, sobremaneira, na situação religiosa, todos

parecem obrigar-se à aquisição de uma atitude em que todos se sintam pertencentes ao mesmo grupo. O interesse de uma pessoa coincide com o interesse de todos os outros. Os sujeitos se identificam reciprocamente e, no interior de cada sujeito ocorre uma fusão do “me” com o “eu”.

O “me” não se apresenta para controlar o “eu”; contudo, a situação tem se construído de tal forma, que a mesma atitude provocada no outro estimula-o a tomá-la.

Segundo Mead (1953, p. 293), tanto o “eu” como o “me” estão envolvidos na pessoa e ambos se complementam. A qualidade do “me” depende da capacidade humana de adotar a atitude de todos os envolvidos no processo que ele dirige. A pessoa, nessas circunstâncias, é a ação do “eu” em harmonia com a adoção do papel de outros pelo “me”, onde o “me” estabelece a situação que reage ao “eu”. O “me” apresenta a situação em que a conduta tem o seu lugar, ao passo que o “eu” é a reação ou resposta a tal situação. Essa separação entre situação e reação é característica de qualquer ato inteligente. Há uma situação pré-estabelecida que apresenta um problema a que o organismo reage mediante uma organização de diferentes reações que aí se envolvem. Os estímulos presentes no ato tendem a provocar uma série de reações. No entanto, a verdadeira reação do organismo é a articulação dessas tendências, e não somente de uma reação intermediária de todas as demais.

Somos resultado das nossas relações com outros indivíduos, na medida em que adotamos a atitude dos outros e, de certa forma, estimulamos a nós mesmos com nossos próprios gestos.

Mead (1953, p. 294-6) acredita que em um “me” social, as diferentes atitudes dos outros se expressam de acordo com nosso próprio gesto, que representa o papel que desempenhamos em nossa atividade social cooperativa. Tudo o

que falamos, nossas expressões e emoções, são o que ele denomina “eu”; porém, um “eu” em fusão com o “me”. O “me” responde a todas as diferentes reações que os objetos que nos rodeiam tendem a provocar em nós mesmos. Esses objetos provocam reações que são significações ou propriamente, as naturezas dos objetos, Por exemplo, a cadeira serve para nós sentarmos. Do mesmo modo, o “me” é a reação que o sujeito tem diante dos outros sujeitos, à medida que o sujeito adota a atitude do outro. Essa relação entre o “me” e o “eu” é de situação com o organismo. A situação que se apresenta é inteligente para o organismo que reage a ela, e a fusão tem lugar no ato. Uma pessoa pode encará-la do ponto de vista do “eu”. No entanto, uma outra pessoa considera todo o processo simplesmente como um conjunto de meios para chegar à meta objetivada, ou pode ser encarado do ponto de vista dos meios e, então, o problema surge como um conjunto de objetivos diferentes. A atitude de um sujeito provoca essa reação, e a atitude do outro sujeito provoca reação diversa. A reação do “eu” será aquela que relacione todas as atitudes. A fusão ocorrerá no próprio ato em que os membros expressam suas atitudes.

As atividades sociais dependem da cooperação social que deve ocorrer entre os sujeitos pertinentes à mesma sociedade quando as colocam em prática. Essa cooperação surge, pois, quando os sujeitos do grupo adotam atitudes sociais uns em face aos outros. Nesse sentido, a sociedade delega ao sujeito um espírito, e a natureza social desse espírito exige que esse sujeito se coloque em situações experienciais, ou que adote a atitude de outros sujeitos pertencentes a essa sociedade, envolvidos com ele no processo social de experiência e conduta que essa sociedade representa.

Considera-se altamente desenvolvida a sociedade humana em que os sujeitos se encontram inter-relacionados com uma variedade de diferenças, por

meio das quais eles compartilham interesses sociais comuns da sociedade ou de sua melhoria. No entanto, podem também encontrar-se em conflito quando se deparam com os numerosos interesses que possuem individualmente, ou que compartilham entre si somente em grupos pequenos e fechados. Trata-se de conflitos entre os sujeitos, e dizem respeito às suas respectivas pessoas ou personalidades, já que cada um tem sua complexa estrutura social definida. Desse modo, segundo Mead (1953, p. 319-20), surgem dentro de uma sociedade conflitos entre os diferentes aspectos ou fases da mesma pessoa individual ou entre diferentes pessoas individuais. À medida que ocorre a reconstrução das situações sociais especiais, ou então as modificações das relações sociais dadas, esses conflitos tendem a um fim e dão início a um conflito no processo vital geral, humano e social. Essas reconstruções e modificações são levadas a sério pelos espíritos dos sujeitos em cuja experiência ou interação entre suas pessoas esses conflitos originam-se.

O espírito ou pensamento é o mecanismo pelo qual se dá a reconstrução social dos sujeitos. O poder de pensamento permite ao sujeito contemplar as coisas criticamente, inclusive a sociedade a que pertence, as suas relações e reorganizar e reconstruir a estrutura social. Qualquer reconstrução social pressupõe uma base de interesses sociais comuns compartilhados por todos os sujeitos individuais da sociedade humana onde ocorre essa reconstrução.

O caráter reflexivo da consciência de si permite ao indivíduo contemplar-se como um todo. Sua capacidade de adoção das atitudes sociais de outros indivíduos, inclusive a do outro generalizado, possibilita-lhe que se incorpore a si mesmo, como um todo objetivo, inserido e, sua própria esfera experimental. Em consequência, poderá integrar e unificar conscientemente os diferentes aspectos de sua pessoa, para constituir uma só personalidade consciente, coerente e organizada. Mais ainda, pelos mesmos meios, pode propor efetuar – e levar a sério – inteligentes reconstruções dessa pessoa ou personalidade em termos de suas relações com a ordem social estabelecida, cada vez que as exigências da adaptação a seu meio social requererem tais reconstruções. (MEAD, 1953, p. 320, tradução nossa).

O progresso da sociedade humana implica que seus indivíduos façam uso de seu mecanismo de consciência de si, socialmente gerado tanto para possibilitar essas mudanças sociais progressivas como também para desenvolvimento de suas pessoas ou personalidades individuais, de modo a manter-se o ritmo dessa reconstrução social.

Concatenando com o que já se disse até agora, a pessoa é analisada do ponto de vista da experiência, surge de atividades cooperativas, fazendo-se possível devido às reações idéticas da pessoa e dos outros. À medida que o sujeito possa provocar em sua natureza essas reações organizadas e adotar a atitude do outro frente a ele mesmo, poder-se-á desenvolver a consciência de si - uma reação do sujeito diante de si mesmo. Por outro lado, verifica-se um momento importante nesse processo de resposta do sujeito a essa reação apresentada pelo grupo organizado, que é comum a todos - o "me". Se os sujeitos se diferenciam uns dos outros de modo a não conseguirem identificar-se entre si, então inexiste uma base comum e, portanto, não pode existir uma pessoa integral.

Fundamentando-se na teoria da pessoa abordada até agora, pode-se perceber que se torna imprescindível à ordem da sociedade uma organização de atividades comuns que deve existir em todos os sujeitos pertencentes à comunidade social. Poder-se-ia se dizer que essa organização de atitudes somente seria viável ao ser humano ideal, visto como idêntico em todos os demais sujeitos que compõem a sociedade, ao mesmo tempo que desapareceria o traço que é peculiar à personalidade do indivíduo. Todavia, o termo **personalidade** implica que o sujeito tenha certos direitos e valores que são comuns a todos. Além dessas características sociais, há o que

o distingue de qualquer outro sujeito, aquilo que o faz como ele realmente é, que é a parte mais preciosa do indivíduo: sua essência, enfim.

Em resumo, parece evidente que Mead (1953, p. 337-9) encara a psicologia do ponto de vista condutista que, por sua vez, considera a conduta do organismo, inserindo aí a inteligência consciente de si. Essa posição adotada pelos condutistas implica que os organismos se relacionem com meios que, de uma certa forma, estejam determinados pela seleção da sensibilidade da forma do organismo. Essa sensibilidade do organismo determina qual será o seu meio, onde surgem os estímulos que põem em liberdade os impulsos, ou uma tendência para atuar de algum modo. Segundo Mead, tal conduta é inteligente na medida em que mantém ou impulsiona os interesses da forma ou da espécie a que pertence. A inteligência é uma função da relação da forma com seu meio. A conduta resulta da ação da forma em sua relação com o meio. Acredita ele também que a consciência não é apenas uma emergência produzida até certo ponto, mas uma série de caracteres que são dependentes da relação de um objeto com um organismo. Por exemplo, a cor pode ser concebida como algo que surge com relação a um organismo que possui um órgão de visão. Nesse caso, há um determinado meio que pertence a certa forma e que surge da relação com esta. Pode-se concluir que esses dois conceitos respondem ao que chamamos de consciência, ou seja, há certo meio que existe em relação com o organismo e é nele que podem surgir novos caracteres em virtude do organismo. Segundo Mead, tais caracteres não pertencem aos organismos, mas emanam das relações do organismo com seu meio. São características de objetos no meio próprio do organismo. Assim, os objetos serão coloridos, agradáveis, etc., em sua relação com o organismo. No desenvolvimento das formas com os meios que a elas correspondem e que se regulam pelas próprias formas,

aparecem caracteres dependentes dessa relação entre a forma e seu meio. Baseando-se no sentido do termo, esses caracteres constituem o campo da consciência.

Quanto à pessoa, sabe-se que ela é universal e se identifica com um “me” universal. O sujeito se coloca na atitude de todos e o que todos vêem é o que se expressa em termos universais. Porém, a sensibilidade de cada um é diferente em relação ao outro, diferenças que se dão devido a caracteres peculiares do organismo, em contraposição ao que responde à universalidade.

No que tange às “imagens mentais”, Mead (1953, p. 340-3) entende que elas podem existir em sua relação com o organismo, sem que, necessariamente, esteja alojado em uma consciência substancial. Assim, uma imagem mental, da mesma forma que os símbolos, desempenha um papel muito importante no pensamento. Por exemplo, as pessoas em torno de nós, são vistas graças ao expediente dessas imagens. Com frequência, descobre-se que não passa de imagem o que vemos e que supomos corresponder ao caráter de um objeto. A imagem está presente na relação com o indivíduo que, por sua vez, possui essas imagens ao submeter-se a experiências. A consciência é para Mead a relação entre o organismo e o meio em que se dá a seleção. Ela surge da inter-relação da forma e o meio e envolve a ambos.

Uma outra concepção que se nos apresenta e se refere à classe de inteligência particular ao ser humano é relativa à inteligência racional. A razão surge quando um dos organismos incorpora sua própria reação à atitude dos outros organismos envolvidos. Cabe ao organismo assumir as atitudes do grupo envolvido em seu próprio ato, inseridas no conjunto desse processo cooperativo. Quando isto ocorre, pode-se dizer, então, que se esteja diante de um ser racional. Se apresenta essa universalidade, a sua conduta tem também a necessidade de uma classe envolvida no conjunto do ato. Se um sujeito atua de uma certa forma, então o outro deve atuar de

forma diferente. Contudo, se o sujeito pode adotar a atitude dos outros e controlar suas ações por meio dela, e ao mesmo tempo controlar a atitude dos outros por meio de sua própria, então tem-se o que se chama de racionalidade, que será tão ampla quanto o for o grupo envolvido. Poder-se-ia, por exemplo, aí incluir todos os seres que falam um determinado idioma. A linguagem é um processo que possibilita ao sujeito envolvido em atividades cooperativas aprender a atitude de outros sujeitos interagindo na mesma atividade. Devido a seu ato (um gesto), o sujeito provoca reação nos outros e pode fazer surgir em si mesmo a atitude destes. Enquanto símbolos imbuídos de significação, a linguagem é simplesmente uma série de gestos que o organismo utiliza para provocar a reação de outros. Esses gestos são parte do ato que, naturalmente, estimulam os outros sujeitos envolvidos no processo cooperativo. A racionalidade pode ser definida em termos de tal conduta, se reconhecemos que o gesto pode afetar o sujeito da mesma maneira que afeta os outros e assim provocar a reação que corresponde a outrem. Segundo Mead, o espírito, ou razão, exige organização social e atividade cooperativa para efetivá-la. O pensamento nada mais é do que um diálogo entre o “eu” e o “me”.

Quanto à questão da moral, pode-se afirmar que somos seres morais enquanto seres sociais, pois, de um lado se encontra a sociedade que possibilita o surgimento da pessoa e, do outro, está a pessoa que faz possível uma sociedade altamente organizada. Ambas se completam na conduta moral. No ato moral, obter-se-á prazer em nossas atitudes, porém os objetos e os motivos se encontram nos impulsos que se dirigem aos mesmos objetos. Por exemplo, quando se sente interessada por determinada atividade, então a pessoa tem impulsos que a impelem a atingir certos fins, e tais impulsos convertem-se em motivos de sua conduta. Esses impulsos são os motivos da conduta moral.

Mead acredita que o que está bem surge na experiência do sujeito e vem para mudar a ordem social. Ao se perguntar o que está bem, está se ajudando no sentido do desenvolvimento da consciência moral na comunidade. Nas experiências do sujeito, os valores entram em conflito entre si, e isto ocorre para dar expressão aos diferentes valores e ajudar na formulação de normas mais satisfatórias do que as que estão vigentes. O ato moral deve considerar todos os valores envolvidos e deve ser racional. A ética apresenta como única regra a de que um sujeito deve encarar de forma racional todos os valores que se encontram em determinado problema. Já que se trata de um problema específico, então se envolvem nele certos interesses que devem ser considerados pelo sujeito para elaborar em seguida um plano de ação que resolva tal problema de forma racional.

Um homem tem que conservar seu respeito face a si mesmo, e é possível que deva se opor a toda a sociedade para conservá-lo. Porém o faz fundamentando-se no ponto de vista do que considera uma sociedade mais elevada e melhor em relação à que existe. Ambas coisas são essenciais para a conduta moral: que exista uma organização social e que o indivíduo se conserve. O método para levar em conta todos os interesses que compõem a sociedade por uma parte, e o indivíduo por outra, é o método da moralidade. (MEAD, 1953, p. 389-90, tradução nossa).

4.2 A origem dos contos infantis – uma possível abordagem pedagógica à moralidade.

A infância é o momento especialíssimo na vida humana e, por esse motivo, deveria receber toda atenção necessária. No entanto, essa fase da vida passou a receber a atenção devida apenas quando começa a ascensão da classe burguesa e seu conseqüente acesso ao sistema educacional, já que representava uma forma de transmitir suas ideologias e, assim, perpetuá-las. Desse modo, como diz Zilberman

(1982, p. 40), a literatura para crianças, recebendo apoio dos materiais literários oriundos da adaptação dos clássicos e dos contos de fadas de proveniência folclórica, favorece a preparação da elite emergente: neste caso, a burguesia. Os clássicos favoreciam a classe dominante, fazendo parte de seu contexto cultural, enquanto cabia aos contos populares circular pelas classes mais baixas da sociedade. Apesar de os contos folclóricos não trazerem histórias para crianças e não contribuírem para a formação cultural das elites, eles acabaram sendo muito mais utilizados no sistema educacional do que os contos clássicos e permanecem valorizados até hoje como meio de reviver as raízes do povo. Somente mais tarde, com a publicação da coletânea de Perrault, em 1967, na França, esse fenômeno histórico literário se desencadeou, abrindo caminho para o sucesso de outros fenômenos como as obras dos irmãos Grimm.

Tanto nas coletâneas de Perrault como nas obras dos irmãos Grimm, Souza (1990, p. 3-4) percebe o predomínio da leveza, o bom humor e a alegria, neutralizando os medos existentes nos dramas. Mais tarde, surge Hans Christian Andersen, poeta e novelista dinamarquês, considerado o grande criador da literatura infantil romântica. O racionalismo cientificista trouxe os novos contos de fadas da Condessa de Ségur (1856) e, praticamente no mesmo período, surge um outro maravilhoso representado pelo livro de Lewis Carrol (1865) intitulado "Alice no País das Maravilhas". Em 1883, Collodi publicará na Itália o famoso "Pinóquio", fundindo o maravilhoso sobrenatural dos contos de fadas com o racionalismo realista dos contos exemplares.

Os contos de Perrault trouxeram valores burgueses, éticos e religiosos, e em alguns momentos parecem tentar convencer os jovens acerca de seu papel social. O próprio título da coletânea de Perrault, intitulado "Histórias ou contos do tempo passado com moralidades", traz implícitas as intenções do autor, geralmente

pautadas nos princípios pedagógicos e religiosos da época, visto que, como afirma Mendes (2000, p. 55), Perrault pertencia à alta classe da sociedade burguesa e, portanto, desfrutava de seus privilégios. Suas coletâneas incluíam narrativas cuja idéia era de uma moral cristã-burguesa, já que ele pertencia a uma família de católicos radicais. Em “Griselidis”¹, a pedagogia moral é o seu principal objetivo. Nesta obra, Perrault traz o conceito de paciência como uma virtude do sexo masculino, isto é, pertinente aos maridos. Já em “Pele de Asno”², a paciência e a honestidade são virtudes do sexo feminino. Tanto na primeira como na segunda história, as personagens são premiadas no desenlace da trama por suas virtudes e coragem. Os contos em forma prosaica trazem uma outra conotação: apresentam implícitos alguns valores sociais como algo a se deduzir, como, por exemplo, os ardores do sexo que não podem esperar pela noite de núpcias, o castigo levado pela curiosidade feminina, a astúcia, as palavras doces e delicadas e seus valores, a beleza, a graciosidade e a proteção divina. Em “O pequeno polegar”, a narrativa ressalta a revanche do mais fraco, do irmão caçula, uma ação típica da época, visto que os burgueses chegavam a comprar cargos na corte para se equiparar aos nobres.

Entretanto, não são apenas os valores burgueses que estão contidos nos contos. Um pesquisador norte-americano chamado de Robert Darnton (1986) apresenta uma nova proposta, onde faz uma análise do significado dos contos populares franceses como elementos de identificação, reconhecidos por ele como “universo mental dos não iluminados” (Mendes, 2000, p. 56). Darnton vê nas histórias do povo o retrato de um mundo cruel, onde há elementos de realismo e não simplesmente de fantasias. Por conseguinte, seria necessário o auxílio de antropólogos

¹ Trata-se de uma camponesa que consegue o título de rainha e sofre todo tipo de provação por ter se casado com um marido cruel. A jovem moça encontra as forças necessárias para aguentar pacientemente a todos os maus-tratos do marido.

² Retrata a história de uma princesa disfarçada que fofe de casa para não ceder aos desejos incestuosos de seu pai e recebe este nome por estar sempre vestida com um couro de burro.

e folcloristas na sua análise crítica, já que a corrente psicanalítica, por perceber apenas símbolos sexuais nos elementos das narrativas, leva o leitor a um universo mental que não existia até o surgimento da psicanálise. Desse modo, se os contos trazem a idéia de crianças perdidas e devoradas por lobos, é porque, talvez, essa fosse uma realidade vivida pelo povo pobre e explorado. O abandono dos filhos pelos pais enfrentando dificuldades de sustentá-los, por causa da miséria e da fome, era uma realidade e ainda o é nos dias atuais. O papel das madrastas é ressaltado, talvez, pelo fato de não haver uma medicina avançada na época: as mortes nos partos eram uma constante. Sendo assim, os viúvos viam-se sem outra saída senão arrumar uma nova mãe para seus filhos, para ajudá-los na tarefa de criá-los, mesmo correndo o risco de essa nova mãe vir a maltratar seus filhos; situação ainda comum nos dias atuais, não por carência da medicina, mas devido à desestruturação familiar. Nos contos, as nobres rainhas desejam o dom da maternidade, ao passo que, na classe baixa, as mulheres tinham prole. É o caso de “O Pequeno polegar”: sua mãe tinha sete filhos e, mesmo sofrendo para criá-los, reluta ao abandoná-los na floresta. São muitas as mulheres que, apesar da situação financeira precária, não hesitam em dar à luz do mundo uma nova criança. Quanto às figuras do rei, da rainha e dos príncipes, porventura fosse o sonho da classe oprimida, que aspirasse ao luxo e à pompa. As fadas, cuja divindade por elas se manifesta, vêm alimentar o sonho que, posteriormente, transformar-se-á em conformismo. Entretanto, tal situação não se dá apenas no universo infantil: ocorre também entre os adultos, que encontram nas novelas, livros e revistas uma forma de concretização de seus ideais, ou simplesmente uma maneira de camuflar suas frustrações, já que o maravilhoso os ajuda a suportar as dificuldades da vida.

A ansiedade da separação, sua voracidade e até mesmo o medo de ser abandonado, como diz Goings (1997, p. 29) não são sentimentos que fazem parte apenas do universo infantil, mas também entre os adultos, é portanto, por meio da linguagem simbólica dos contos infantis que se torna possível aliviar as tensões internas existentes.

Os temas dos contos de fadas não são fenômenos neuróticos, algo que alguém se sente melhor entendendo racionalmente de forma a poder se livrar deles. Tais temas são vivenciados como maravilhas porque a criança se sente entendida e apreciada bem no fundo de seus sentimentos, esperanças e ansiedades, sem que tudo isso tenha que ser puxado e investigado sob a luz austera de uma racionalidade que ainda está aquém dela. Os contos de fadas enriquecem a vida da criança e dão-lhe uma dimensão encantada exatamente porque ela não sabe absolutamente como as histórias puseram a funcionar seu encantamento sobre ela. (BETTELHEIN, 1979, p. 27).

Contudo, resta saber que independentemente das interpretações desenvolvidas por lingüistas, folclóristas, psicólogos ou críticos literários, os contos infantis trazem em seus enredos significados e sentidos divergentes. Embora tornando-se um processo de comunicação presente em todas as culturas, apresentam diferentes visões de mundo e trazem algumas questões constantes a serem pensadas e discutidas. Por seu intermédio, os autores conseguem atingir os segredos do mundo familiar, a partir de carências e de seus conflitos. Era justamente isto que Perrault procurava fazer em seus contos. Para tanto, apresentava o mundo dos sonhos e da magia, reproduzindo o contexto da sociedade francesa do século XVII, de acordo com as regras propostas pela corte e pela moral burguesa, como já foi dito anteriormente.

Sabe-se que os contos infantis sofreram influências dos padrões sociais da época. No entanto, Collinet (1981) acreditava que eles foram escritos tendo em vista dois objetivos: atingir um determinado público que, no caso, era o público infantil e transmitir um determinado conteúdo moral, isto é, a ideologia da família burguesa. Por esse motivo a linguagem dos contos é simples e fácil de ser lida, visando muito mais ao prazer da leitura, a função poética da linguagem e facilitando a compreensão da mensagem oferecida, o que permite um perfeito processo de comunicação. Encerram uma moral utilitária, oferecendo um estilo agradável para serem contadas, de modo a penetrar no espírito da criança, divertindo e instruindo ao mesmo tempo (Perrault, 1989 apud Mendes, 2000, p. 116).



Apenas pessoas como muita criatividade e sensibilidade poderiam criar uma linguagem simples e ingênua que se assemelha a linguagem do povo e da criança. Além da questão da escrita dos contos, há uma outra igualmente importante: o modo que se utiliza para contá-las. Porquanto não se trata apenas de ler a história; é preciso seduzir a criança, envolvê-la de tal modo que possa imaginar-se dentro daquele contexto e não esquecer que ela traz uma lição de moral; muitas vezes, uma moral sensata a se apreender de acordo com a sensibilidade do leitor, ou ouvinte, e de seu estado emocional.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara às suas emoções; estar harmonizada com as suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIN, 1979, p. 13).

Uma análise interessante que salta a nossos olhos, sobretudo nos contos de Perrault, é o papel do feminino, como o próprio título indica, dos “Contos da mamãe gansa”: permite-se ao leitor pensar que eles foram narrados por figuras femininas, passando a impressão de contos escritos por um autor feminista que, por sua vez, estaria prevendo o advento do feminismo. Cada elemento da narrativa apresenta uma significação específica que está articulada com o contexto da história, desencadeando os fatos e cumprindo a moral almejada pelo autor. As fadas, por exemplo, surgem para ajudar os fracos e desprotegidos; no entanto, o personagem deve passar por tudo aquilo a que está predestinado em seu caminho, cumprindo o destino para depois alcançar o amadurecimento e a felicidade: o bem sempre vencerá ao mal. Além das fadas, as princesas surgem como símbolo da fragilidade, de submissão aos

acontecimentos do destino e à moral estabelecida pela sociedade, como se nos mostra a seguir:

Ela parecia um anjo de tão bela, pois o desfalecimento não diminuía as cores de sua tez, as faces eram rosadas e o lábios encarnados; ela tinha fechado os olhos, mas podia-se ouvir sua suave respiração, o que comprovava que ela não estava morta” (ibidem). A descrição da Bela Adormecida se enriquece literariamente, quando se aproxima o momento de seu despertar: “ele entra num quarto todo dourado e vê sobre um leito, cujo cortinado estava entreaberto, o mais belo espetáculo que ele jamais tinha visto: uma princesa que parecia ter quinze ou dezesseis anos, cujo brilho resplandesciente tinha qualquer coisa de luminoso e de divino” (ibidem, p. 247). A beleza se mantém durante o sono de cem anos, pois é a principal característica d condição feminina. (Perrault, 1989, p. 247 apud MENDES, 2000, p. 129).

A passagem acima permite pensar que o papel da mulher deve ser bem definido e em acordo com os padrões da sociedade. A beleza é o que caracteriza a feminilidade e seduz o homem que se deixa levar pelas aparências. Em “Cinderela”, apesar das humilhações sofridas da parte da madrasta e de suas irmãs maldosas, a protagonista parece representar o modelo feminino esperado pela sociedade machista, ou seja, o de que a mulher deve ser dócil, frágil, obediente e bondosa.

Com a Revolução Francesa, em 1789, de acordo com Souza (1990, p. 3), abre-se um novo período: a era romântica. As fadas passam a um segundo plano nos interesses dos adultos, retornando apenas no século XIX, não mais como uma preocupação com as crianças e com o entretenimento masculino, mas por uma necessidade lingüística e pela busca de uma verdadeira identidade nacional de cada povo. É nesse contexto que surgem os irmãos Grimm.

Enquanto para os adultos os contos infantis retratam uma realidade intrínseca e objetiva, para as crianças funcionam como elementos que permitem o seu entendimento, pois carregam em suas tramas um grande conteúdo cultural e relações arquetípicas, místicas e ideológicas. Além disso, por terem uma

função ideológica, podem contribuir para o processo educacional como instrumento de socialização ou até mesmo de domesticação e alienação.

✧ Os contos infantis, sobremaneira os contos de fadas, representam a mais pura e simples expressão dos processos psíquicos do inconsciente coletivo, pois, como diz Van Franz (1981, p. 15-7), eles trazem um material cultural rico e, ao mesmo tempo, consciente, e ainda retratam as estruturas básicas da psique. Trata-se de um sistema fechado, composto de significado psicológico imprescindível que, em alguns casos, vem representado por meio de figuras e eventos simbólicos. Buscam desenvolver um fato psíquico muito complexo que é chamado de “Self”, como já foi esclarecido no capítulo I deste trabalho. Nesta perspectiva, Yung o define como a totalidade psíquica de um indivíduo, sendo inclusive o centro regulador do inconsciente coletivo, onde cada um tem uma forma própria de experienciar tal realidade. Esses processos psíquicos representam o que Yung chama de arquétipos que fornecem as pistas para a compreensão dos processos psíquicos que ocorrem na psique humana. Esses arquétipos representam um mundo de valores, em que cada um assume um aspecto do inconsciente coletivo.

O conto pode representar tanto uma fuga ou evasão da realidade como uma possibilidade de ação no mundo real. Por não saber até que ponto a imaginação pode chegar, o ser humano busca no imaginário a possibilidade de realizar muitos dos seus sonhos, ampliando com isso a sua visão de “eu” que vai além do cotidiano pré-estabelecido, tornando-o viável por meio da fantasia que nutre o real, ampliando seus limites.

Segundo Franz (1981, p. 17-9), um escritor e filósofo chamado Apuleius escreveu uma novela que se tornou muito famosa: “O asno de ouro”. Além dessa, escreveu um conto de fadas intitulado “Amor e Psyche”, e uma história



semelhante ao da “Bela e a fera”- contos semelhantes ao que se pode encontrar atualmente. As informações da existência de contos de fadas também foram encontrados nas colunas e papiros egípcios, sendo um dos mais famosos de autoria dos irmãos Anúbis e Bata. Há indícios de que alguns temas importantes se reportem a 5.000 anos antes de Cristo e o que é interessante: permanecem praticamente inalterados. Desde os séculos XVII e XVIII, os contos eram e ainda são contados tanto para adultos como para crianças. Na Europa, costumavam ser uma forma de entretenimento para as populações agrícolas, principalmente no inverno. Contar histórias tornou-se uma espécie de ocupação espiritual, uma busca religiosa por algo que preenchia a vida e os ensinamentos cristãos. Foi exatamente esta busca religiosa que instigou os irmãos Jakob e Wilhelmin Grimm a colecionar contos folclóricos. Mais tarde, com o sucesso dos Irmãos Grimm começam a surgir edições em todo o mundo. Destaca-se o caso de Perrault, na França.

Na realidade, pode-se interpretar um conto de fadas com qualquer das das quatro funções da consciência. O “tipo-pensamento” apontará a estrutura e a maneira pela qual todos os temas se conectam. O “tipo-sentimento” colocará todos numa ordem de valores (hierarquia de valores) que é igualmente racional. Com a ajuda desta função uma interpretação boa e completa de contos de fadas pode ser feita. O “tipo-sensitivo” se contentará apenas em olhar os símbolos e amplificá-los. O “tipo-intuitivo” verá todos os elementos na sua totalidade; ele será o melhor dotado para mostrar que o conto de fadas tomado em seu conjunto, não é uma história discursiva, mas é realmente *uma* única mensagem com muitas facetas. (FRANZ, 1981, p. 28).

Há dois grupos de personagens que, segundo Silva (2001, p. 10-5), constituem os contos tradicionais. De um lado estão os fortes, maus e dominadores e do outro, os fracos, bons e dominados. Durante o enredo, dá-se a troca de posições através dos embates. O bem vence ao mal, dado que o protagonista é sempre ou mais forte ou mais esperto. O contexto da história centraliza-se na sociedade patriarcal estratificada. Cabe a menina preocupar-se com o casamento, com seu príncipe

encantado, enquanto assiste ao menino o papel de herói, cuja luta se volta para um único e mesmo objetivo: ser merecedor de reconhecimento social por seus atos.

Como os estudos revelam, os contos começam a se firmar a partir do Romantismo, trazendo seu fio condutor na unidade dramática. Ocorre um único conflito entre os personagens e, além da presença dos personagens, há também um só tempo e espaço, apenas um narrador e foco narrativo. Esses elementos se entrelaçam e se voltam para uma única direção, o desfecho da trama, que se faz de uma forma precisa mas inesperada. Na narrativa, tudo importa - não se dá o privilégio de um agente sobre o outro, pois as ações não podem simplesmente se inserir no texto, sem uma contextualização, um sentido. Caso contrário, a narrativa ficaria sem sentido e se perderia o envolvimento do leitor.

Os contos de fadas e os contos maravilhosos são apresentados como identidade por Coelho (1987, p.13-4). No entanto, embora se desenvolvam partindo de uma estrutura semelhante, eles expressam problemáticas diferentes. Os contos de fadas se desenvolvem dentro de uma magia feérica (reis, rainhas, príncipes, anões, bruxas, gigantes, objetos mágicos) tendo como eixo temático uma problemática existencial. Surgem obstáculos e provas a serem vencidas pelo herói, para que ele seja reconhecido como tal e encontre o seu verdadeiro **eu**. Na maioria das vezes, o protagonista é figura feminina e encarna o ideal a ser alcançado como ocorre em “A bela adormecida”. Importa nos contos a presença do maravilhoso. Já os contos maravilhosos se desenvolvem dentro do cotidiano mágico (animais falantes, gênios, duendes), são narrativas sem a presença das fadas e apresentam como eixo central uma problemática social. Geralmente são protagonizados pela figura masculina, como em “O pequeno polegar”.



As narrativas sempre iniciam com o “Era uma vez...” que indica tempo, ou “Havia um reino...” que indica lugar, ou com “Havia uma princesa...” que indica o personagem. Nesse contexto, matriz do faz-de-conta, Silva (2001, p. 20) acredita que tudo se torne verdade. Suspende-se o limite entre o verídico e o sonhado, entre o real e o irreal. A criança é então colocada em uma situação onde se defronta com problemas do cotidiano, sem sofrer riscos, pois ela está no plano imaginário. As narrativas se encerram com um final feliz para os bons, inteligentes e capazes, e de uma forma bem otimista. Neste momento se dá a suspensão do real, possibilitando que o imaginário venha à tona e traga também as forças antagônicas entre o bem *versus* o mal, expresso na figura do vilão que, ao ser punido, ressalta a vitória do bem sobre o mal.

Os contos infantis devem trazer uma linguagem simples e clara de modo a não causar mal-entendidos: exige-se univocidade. É justamente essa linguagem simples e utilitária que serve de mediadora das relações estabelecidas no cotidiano. Nesse sentido, cada símbolo encontra-se ligado a uma realidade e por isso, todos devem falar a mesma linguagem. Contudo, Held (1980, p. 203-5) institui o elemento fantástico como oposto desse uso social da linguagem, já que a magia da palavra surge do seu uso imprevisto, seja ela de origem nova ou de uso rotineiro. É uma linguagem criada e que também é capaz de criar, como se no contexto do fantástico as palavras pudessem dar vida às coisas e aos personagens. Ela visa adquirir uma representação total do real, “... ao mesmo tempo em que se solta do real, ao mesmo tempo em que instaura a margem do outro lugar, do outro, do possível, do espelho, com sua entrada e sua saída secretas...” Dá-se constantemente a transformação da linguagem: muda-se da linguagem comum para uma linguagem absurda, anormal, surgindo, então, um outro mundo - de aventuras, de medos e mistérios similares aos

que conduzem ao universo das bruxas e dos monstros. Mas o que se torna um agravante com respeito a essa mutação é a confusão nos espíritos dos próprios formadores. Desse modo, quando se espera da criança que se crie e exprima o que ela realmente é, inconscientemente, aprisionamo-las num conjunto de regras e modelos pré-estabelecidos pela linguagem clássica, já em defasagem com relação à vida de hoje e às reais necessidades da criança, que se tornará receptiva ao fantástico, à medida que ela se sentir livre diante da mesma linguagem. A criança constantemente necessita do contato com a literatura destinada aos adultos, de modo a enriquecer seu vocabulário, sua capacidade de estruturação da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de criação e também sua relação dialógica.

A linguagem se concretiza no discurso visando atingir um determinado objetivo em algum momento. As palavras então se combinam para compor algo único e significativo durante a interlocução. Sem a linguagem não há personagem, ação, espaço, enfim, não há narrativa.

Em dados momentos, a criança interessar-se á por palavras desconhecidas, talvez devido à dificuldade que elas apresentam, ou até mesmo pelo seu som, ritmo, ou aspecto estranho. No entanto, privá-la disso seria como desapoderá-la dos materiais necessários: brinquedos, sonhos e fantasias. Justamente aí Held situa a importância e o papel insubstituível da linguagem fantástica na formação da personalidade da criança.

A linguagem que se apresenta impregnada da magia dos sons e dos ritmos, possibilita uma significação afetiva, criada singular e originalmente, para alimentar a imaginação. Ela é capaz de sedução: leva a criança a sonhar, rir, acariciar, viver e reviver, estimulando desse modo o imaginário e recriando a fascinação.



4.3 Os contos infantis como recurso pedagógico aos educadores

Alimentar a criança com o conto, ou com narrativas fantásticas, e desenvolver seu gosto por esse gênero é para Held (1980, p. 53) avançar seu processo de maturação, por meio de uma manipulação flexível e lúcida entre o real e o imaginário. Não se trata apenas de oferecer os elementos imprescindíveis para a construção de uma brincadeira e a invenção de regras internas, mas sobretudo criar condições para que ela construa também a sua própria história – sua história de vida singular.

Além de tornar prazerosos os atos da leitura e da audição, Goings (1997, p. 31-8) estabelece para os contos outra função: a de fazer-se acompanhar de uma mensagem que favorece à criança trabalhar as noções de espaço – aqui entendido como a construção de imagem mental de ambientes – de caracterização de pessoas (nos personagens), do tempo em que se dá a seqüência dos fatos narrados, de causalidade e consecução, baseados nos acontecimentos que levaram a narrativa a tomar determinado rumo, inclusive podendo os contos atuar para iniciar a criança nos processos de seleção, seqüenciação, ordenação, de ação, de julgamento, de formação de opiniões. Piaget (1977) acredita que os sentimentos servem de combustível para a ação, e o conhecimento irá reivindicar uma estrutura para a conduta. Todavia, ao recontar a história, novas solicitações às estruturas mentais serão necessárias, e, assim, o processo amplia-se numa constante integração ascendente. Além disso, à medida que os reequilíbrios começam a ocorrer, a criança seleciona os conteúdos mais significativos e tenta dar seqüência aos fatos num contexto que requer a organização do espaço, do tempo e da causalidade. Nessa perspectiva, ao escutar a história, a criança capacita-se para enfrentar seus medos e insegurança pelo intermédio dos sucessos vividos pelo herói, pois o inconsciente segue a história fazendo projeções que servem como



mecanismos de defesa, levando a intelecção e interpretação dos fatos. Da mesma forma, Bettelhein (1979) observa que o conto fala ao inconsciente da criança, por meio de uma linguagem simbólica que permanecerá em seu interior, fortalecendo-o e sendo resgatando sempre que for necessário um enfrentamento de adversidades. Desse modo, quando a criança pede que se faça a leitura de determinado conto, o educador estará trabalhando com a própria vontade dela - o que já é muito importante - visto que essa vontade é produto da sua própria necessidade que pode ser suprida por via de uma linguagem simbólica que lhe toca no inconsciente. Assim, o conto proporcionará à criança um momento para ela mergulhar em seu interior e colocar ordem em si mesma, porque alcance o equilíbrio de sua personalidade, inclusive permitindo-lhe pensar nas coisas que lhe são significativas, para, posteriormente, poder discutir e apresentar as diferentes visões com o outro. Ademais, essa partilha com o meio, favorecida pelo conto, permitirá a elaboração de conteúdos geradores de angústia como o medo, a rivalidade entre irmãos, o abandono, e, por meio da compreensão do raciocínio proporcionado pela partilha de pontos de vista com o outro, será possível uma forma de relação entre o contexto e o organismo. Durante esta troca, a contradição do outro pode desequilibrar a criança, fazendo-se necessário, então, repensar e provar a veracidade de seu pensamento. Com isso, a criança terá condições de organizar seu pensamento num processo de constantes reequilíbrios, verificados quando da partilha com o outro, e apoiandos nas idéias que se assemelham às suas.

Segundo Gilling (1999, p. 18), a comunidade que a escola privilegia, resultante dos valores dominantes do corpo social, ressalta a cultura da escrita. O simbolismo que vem contido no texto escrito, permitindo aos sujeitos se comunicarem requer da criança a passagem por uma experiência introdutória iniciadora para adentrar-se pelo universo adulto. Os ritos para a iniciação nesse universo,

retratados no simbolismo dos contos tradicionais, sobremaneira os que trazem à tona os mitos das sociedades tribais, foram substituídos por uma cultura onde se privilegia a tradição da escrita e onde a aprendizagem da leitura é a experiência necessária por que deve passar o jovem que aspira fazer parte do universo adulto.

Quanto à questão moral apresentada pelos contos,

[...] nada mais é do que aquela que torna desejável o bem pela recompensa suprema sob a forma da posse do objeto da busca e que sanciona o mal com o fracasso e, com muita freqüência, com a morte daqueles que se entregam às pulsões destruídas do *isso*. Aquele que controla seu eu não o satisfaz, não consegue equilibrar sua personalidade. As fadas, os duendes e outros adjuvantes estão lá para impedir muitas vezes que o *isso* passe à frente do eu e do *supereu* quando o herói é submetido às provas. Mas, quando o herói é bem-sucedido, não é apenas a magia que lhe permite ter seu desempenho. No máximo, dá o empurrão necessário. A fada é então identificada como sendo o *supereu* do homem, seu anjo da guarda que vai ao encontro de suas qualidades (GILLIG, 1999, p. 77).

Quando se oferece à criança os elementos necessários para que ela aprenda a dominar o espaço para a sua coordenação, Held (1980, p. 48-52) percebe que ela tem condições de encontrar utilizações tão múltiplas quanto opostas: construções racionais, tendo por paradigmas as técnicas do mundo adulto, a procura infatigável de pequenos milagres fantásticos, de equilíbrios que extravaza, apenas por prazer de desafiar o que vem proposto pelas normas, de conhecer o desconhecido e reconhecer seus limites.

No tocante às brincadeiras, sabe-se que a criança deveria passar por três etapas: pela brincadeira de exercício, em que ela gastaria energia física; pela brincadeira simbólica; como brincar de casinha, boneca e outras do gênero, mas que estimulam a imaginação, e, por último, pela brincadeira de regras, em que o espírito racional e as capacidades lógicas se consolidam, e a criança passa a aceitar as regras de uma brincadeira. Todas essas fases são importantes e necessárias, e nenhuma delas elimina as precedentes. Pelo contrário, elas coexistem e se interpenetram.

Aproximadamente por volta da adolescência, ocorre um certo refinamento dessas regras, já que o futuro adulto começa a se delinear, aliando a inteligência lógica e o poder criador, sendo capaz de criar uma nova regra, ao invés de apenas aceitá-la quando já pré-estabelecida.

4.4 Um ambiente de fantasia - motivação para uma vida em grupo e para a formação do futuro sujeito?

Quando se conta uma história a uma criança, sua imaginação transporta-a para o local da cena e a coloca na própria condição do herói, vivenciando as mesmas situações, lutando e vencendo todas as barreiras para atingir seus ideais. Enfim, a criança incorpora o papel daquele personagem com quem ela se identifica, seja por alguma semelhança, seja por alguma situação em comum. Por conseguinte, essa história permanecerá em sua lembrança por muito tempo, ou até mesmo por toda a vida. Desse modo, os personagens da história, bem como as ideologias veiculadas em seu contexto terão cumprido o seu papel, ou seja, o de conduzir determinados interesses, valores e condutas a serem assumidos ou rejeitados.

Pautando-se nesse cenário, apresentar-se-á a seguir uma história muito conhecida: a de Mowgli, o menino lobo.³ As implicações que a história acarreta no desenvolvimento do futuro sujeito exigem que se apresente, ainda que de forma muito breve, o contexto vivido pelos lobinhos: a vida na Alcatéia.

³ A escolha dessa história foi motivada por seu significado com respeito ao grupo dos escoteiros, por abranger as diversas áreas de desenvolvimento da criança e, finalmente por permitir a vivência *in loco* de resultados que este trabalho proporciona, já que sou membro atuante do Grupo Escoteiro Cristo Rei de Marília, que funciona com Sede no Colégio Cristo Rei, onde trabalho, chefiando, juntamente com outros colegas, o grupo dos lobinhos.



Foto nº 1 - (Escoteiros e lobinhos em atividade cívica; desfile em 04 de abril de 2005 – aniversário da cidade de Marília)

Trata-se de um trabalho desenvolvido em ambiente de fantasia, servindo-se desse expediente lúdico para motivar a criança ao aprendizado da vida em sociedade. O grupo de que as crianças fazem parte recebe o nome de Alcatéia, e no movimento escoteiro, representa a sociedade das crianças. Assim se denomina porque, da mesma forma que os lobos, na história, optaram por viver em uma sociedade regida pela mesma lei, as crianças vivenciam normas similares estabelecidas pelo grupo e pelo chefe Akelá, em que cada um tem a sua importância. Nesse ambiente, as crianças crescem, conquistam seus objetivos e começam a formar individualmente seu próprio estilo. Os membros da Alcatéia precisam agir como um grupo que toma suas próprias decisões, que escuta, convive, respeita quem ajuda o próximo, que cresce e aprende em conjunto. A alcatéia vive em uma gruta, onde os lobos se reúnem para planejar suas caçadas e para viver diariamente. No caso das crianças, a gruta nada mais é senão uma sala decorada pelas crianças com desenhos motivados por seus interesses.

Os lobinhos saúdam-se e se reconhecem elevando os dedos indicador e médio da mão direita para formar a letra “V”. Essa letra possui significado,

pois representa as orelhas de um lobo em posição de alerta. Os demais dedos são flexionados sobre a palma da mão e encobertos pelo dedo polegar. Essa saudação remete os lobinhos à sua relação com o Povo Livre, representando também a proteção que o maior deve oferecer aos menores. Juntamente com esta saudação, os lobinhos se cumprimentam com a mão esquerda: um costume adotado por Baden-Powell após o seu encontro com a tribo africana dos Ashanti, representando uma condição de confiança, já que, para dar a mão esquerda os africanos deveriam largar os escudos que os protegiam. Os jovens da Tribo deveriam passar por provas muito rigorosas, e aquele que se destacasse recebia o nome de Lobo, enquanto que às crianças cabia ficarem observando e seguindo esses bravos rapazes. Entre elas, os espertos e bons recebiam o nome de Lobinhos, pois seriam os futuros Lobos da Tribo.

Nesse contexto, e principalmente nesta fase, o jogo e os contos assumem um papel imprescindível na formação da personalidade da criança, bem como para sua formação moral e seu processo de socialização. O grupo dos lobinhos, para cuja atenção se volta neste momento, abrange as crianças em idade escolar de sete a dez anos. Recebem este nome porque, na fábula, denota os filhotes de lobos que iniciam sua trajetória na vida do Povo Livre. Os contos auxiliam neste momento, porque as crianças estão vivenciando uma fase de brincadeiras com imagens, com personagens originados de sua própria imaginação, ou de contos infantis, de desenhos ilustrados pela mídia e outros oriundos de suas experiências diárias. Também nesse período, o pensamento da criança, que antes estava ligado a um pensamento mágico de representações, começa a se fazer menos presente. Embora ainda façam imitações de animais ou de heróis em suas brincadeiras, as crianças já estão cientes de que não os são, e de que tudo isso representa um jogo de que participam. Ademais, é nesta etapa

que as crianças se iniciam na aquisição de valores e das normas que regem a sociedade, e começam a entender o comportamento de seus pais.

Em função dessa característica presente nas crianças, a proposta do Movimento Escoteiro se torna mais atraente e efetiva quando se liga ao fantástico, à fantasia, ou seja, a um marco simbólico motivador que se reflete em contos infantis, músicas, saudações e códigos, sem negligenciar a capacidade da criança de perceber onde termina a fantasia e começa a realidade. Desse modo, pode-se apresentar à criança uma forma de comportamento, bem como um modelo de sociedade, por meio de simbologia, para facilitar-lhe compreensão, em vez de simplesmente tentar reforçar o ensino de conceitos.

Nessa proposta, “O Livro da Jângal”, obra de Rudyard Kipling, resumido em **Mowgli, O Menino-Lobo**, um dos *best sellers* do início do século XX, serve como pano de fundo para motivar as crianças dessa faixa etária, denominadas lobinhos.

Na fábula, Kipling faz uma análise crítica da sociedade de seu tempo, projetando em seus personagens alguns dos modelos de conduta de então. Por esse motivo, Baden-Powell, fundador do escotismo, seleciona e se utiliza da referida obra para motivar as crianças dessa faixa etária. Como todas as fábulas, o livro aborda, através da ficção e do fantástico, a personificação de alguns animais como os macacos, os lobos, a pantera e outros, cada qual trazendo uma simbologia que permite o acesso ao íntimo da criança. Apresentam, pois, comportamentos diferentes e determinados valores e relações sociais, o que permite às crianças fazerem a transição para o mundo real. Pelo contrário, não são estimuladas a acreditar que os são e nem a se comportarem como tal, senão a brincarem dentro de um grupo com uma determinada organização, que se identifica por meio de seus próprios sinais e símbolos.



As colinas de Seeonee, cenário da história, representam uma sociedade organizada, contrapondo-se à sociedade dos macacos, ou seja, o povo sem lei, vive a anarquia, sem metas claras para serem alcançadas, sem assumir responsabilidades. São os *bandar-log*. Já a sociedade dos lobos tem como objetivo pertencer a alcatéia e cumprir as leis. Por esse motivo são respeitados pelos demais. Na comunidade dos lobos, Mowgli aprende a ser livre pela solidariedade à alcatéia e pelo respeito à lei. Mowgli conta com a sabedoria e bondade dos velhos lobos que o ensinam a discernir os caminhos e modelos que deveria imitar, para não assumir as atitudes dos Bandar-log, ou a maldade de Shere-Khan, o tigre manco.

Durante as reuniões na Alcatéia, ocorre constantemente a evocação dos episódios vividos na Jângal, sempre através de forma divertida: relatos, dramatizações, cantos e desenhos, que estimulam a mente e a imaginação da criança. Cada história contada na Alcatéia representa um novo ensinamento, e os personagens trazem consigo atitudes e valores que podem ser identificadas no dia a dia da criança.

Além dessa história da Alcatéia de Seeonee, há outros contos que compõem o Livro da Jângal que completam esse cenário motivador. A história de Rikki-tikki-tavi, um mangusto afável e carinhoso, que demonstra toda sua força nos momentos em que deve defender uma criança e sua família de um par de venenosas cobras negras; ou a história de Kotick, a foca branca que realiza uma longa e difícil busca pelo Oceano Pacífico à procura de uma praia onde seu povo pudesse habitar, longe dos caçadores. Kotick regressa ao Ártico, onde luta para convencer os seus apáticos semelhantes de que eles devem mudar de vida e de lugar, porque possam reivindicar seus direitos.

Cada personagem traz consigo uma simbologia que as remete as áreas de desenvolvimento. Por exemplo: o personagem que mais representa o



desenvolvimento intelectual é a Kaa, a serpente píton, que mede cerca de nove metros, de cor castanha amarelada com manchas escuras grandes que se disfarçam entre as luzes e sobras produzidas pelas árvores. É inteligente, experiente e engenhosa; no entanto, sem veneno e agressividade. Carrega consigo uma vasta experiência que foi acumulada durante uma longa existência. Tornou-se astuta com a idade, usando sua sagacidade sem deixar transparecer que o possui. Tem uma grande força muscular, sendo capaz de engolir um animal como o macaco. Na narrativa, Kaa domina seus próprios instintos e salva Mowgli várias vezes, transmitindo-lhe sua perícia e toda a sua maestria. Sua engenhosidade ajudou a salvar Mowgli das tocas frias⁴, utilizando seu corpo para romper o mármore e depois como escada para Mowgli subir desde o fundo do poço onde foi deixado ao ser seqüestrado pelos Bandar-logs. Kaa, a curiosa e possuidora de boa memória é a grande inspiração para a motivação da criatividade nos lobinhos.

Bagheera é quem melhor representa o desenvolvimento físico. Pantera negra e lustrosa, ágil em seus movimentos e ligeira no andar, é forte e sagaz. Bagheera ensina a Mowgli as destrezas da caça, como se mover rápida e silenciosamente na vegetação e a estar atento a todos os movimentos da Jângal. Como gosta de andar e é muito curiosa, conhece todos os tipos de alimentos: os saudáveis e os que não podem ser comidos. É muito cuidadosa com seu corpo, o que permite que se defenda quando preciso, sendo ágil e preservando seu físico. Seguindo os exemplos de Bagheera, conhecedor dos segredos para sobreviver, as crianças podem aprender a proteger-se, desenvolvendo seu corpo e sua saúde.

Baloo, o urso pardo que ensinava a lei aos filhotes de lobo, representa a formação do caráter. Grande e forte Baloo mantém com os demais

⁴ Subterrâneos de uma cidade perdida na floresta (Jângal).



habitantes da Jângal uma relação de respeito destituída de medos e disputas, sem deixar de ser severo e terno. Embora lento de movimentos, é admirado pelos outros por ser sábio. Ele ensina Mowgli a ser forte, a viver em paz com os outros e a seguir princípios no decorrer da vida. Por sua vasta experiência, é procurado por quem busca orientações quando há algum problema. Baloo interessa-se por coisas curiosas, é maduro e sorridente. Junto a Baloo, sábio e com humor, as crianças aprendem a lei e a alegria de viver segundo suas determinações.

O mundo dos afetos, das emoções e sentimentos fica a cargo de Rikki-tikki-tavi, o pequeno mangusto de corpo alongado de pêlo lustroso, focinho rosado e olhar brilhante. Arrastado de sua toca por uma torrente de água, foi atirado no gramado de um jardim de um velho *bungalow* indiano, onde encontrou Teddy, um menino inglês que vivia com seus pais. A partir daí, o pequeno mangusto torna-se amigo do menino e de sua família. É curioso e terno, sempre se expressando por alegres afetos, não apenas pelo contato físico, mas buscando também o bem das pessoas amadas, ajudando-as no que representa perigo. Certo dia, o pequeno mangusto livra a família das perigosas Nag e Nagaina, as cobras negras de um metro e meio de comprimento, e também de Karait, a minúscula serpente cor de terra.

Por último, Kotick, a aventureira foca adolescente - símbolo da solidariedade e da justiça. Ela se destaca por sua preocupação com os outros e enfrenta o perigo, recorrendo a soluções audaciosas que lhe permitem salvar seu povo dos caçadores de pele. Não se resigna diante da injustiça e faz que os demais a sigam na luta por uma terra segura. Com idéias claras e capaz de fazer as coisas acontecerem, Kotick encontra as vacas marinhas, que a conduzem às praias, onde poderão viver em liberdade. Kotick, perseverante e generoso, por pensar primeiro nos outros, torna-se a mais jovem companhia das crianças, impelindo-as em direção ao próximo.





Foto nº 2 - Lobinhos em atividade recreativa – Passeio na fazenda Cascata, em Marília.

4.5 A história de Mowgli - um povo livre: o dos lobos

No interior da Índia, nas colinas de Seeonee, onde poucos humanos puderam pisar, vive a Alcatéia de Seeonee, que é o povo dos lobos: conhecida como o povo livre. Sua liberdade decorre do cumprimento às leis da Alcatéia, que é antiga como a Jângal e sábia como a natureza.



O chefe dessa Alcatéia é Akelá, um solitário e grande lobo cinzento, que lidera os lobos à caça, garantindo-lhes a sobrevivência e afastando-os do perigo. Akelá é respeitado por todos que o ouvem, pois sabem que aquele que conduz a Alcatéia é testemunho da lei, e somente o cumprimento da lei mantém a unidade e

preserva a sua dignidade de Povo Livre. É admirado por ser coeso, solidário, justo e por se preocupar com a verdade.

Perto das colinas de Seonee encontram-se as tocas frias, resultantes das ruínas de uma antiga cidade abandonada. Aí moram os Bandar-log - macacos que passam a maior parte do tempo saltando pelas copas das árvores, preocupados com gritar, falar, dar cambalhotas, atirar coisas, sujar, ou seja, incomodar os demais habitantes da Jângal. Por isso, são conhecidos como o povo sem lei.



Em uma caverna das colinas de Seonee, há muito tempo vive uma das famílias da Alcatéia: o pai lobo, a mãe chamada Raksha e por sua prole de lobinhos e lobinhas.

Ao entardecer do dia, chegou a essa caverna um menino pequeno que andara perdido pela Jângal. Amedrontado, fugia de Sherekhan, o tigre manco que o perseguia, querendo-o como presa. A mãe loba, Raksha, defendeu-o de Sherekhan e do chacal Tabaqui, mais conhecido como o lambe-pratos, alcunha que lhe veio por acompanhar o tigre para lambe-lhe as sobras. Apesar de o menino ser um “filhote de homem”, a mãe loba o acolheu como a mais um de seus filhos e lhe deu o nome de Mowgli, que significa rã pequena, pelo fato de não ter pêlos em seu corpo. No momento certo, a mãe loba o apresentaria aos demais membros da alcatéia, junto com seus outros filhotes.



A cada lua cheia, a alcatéia se reúne na Roca do Conselho⁵, ao redor de uma pedra onde fica seu chefe. Quando isso acontece, os pais apresentam seus filhotes para que os demais os reconheçam e os protejam, já que ainda não têm condições de caçarem sozinhos. No entanto, a aceitação de Mowgli não foi fácil. Inicialmente, embora Aquelá houvesse se esforçado por conquistá-la, muitos lobos, instigados por Shere-khan, opuseram-se a admiti-lo como membro do Povo Livre. Primeiro porque não era comum que um filhote de homem pertencesse à Alcatéia, e também porque todos sabiam que Shere-khan o reivindicava como presa.

Todavia, a lei da Jângal estabelece que, quando se dá a disputa pela aceitação de um filhote na Alcatéia, deve haver duas testemunhas que a defendam. Então, Baloo, o urso pardo que, embora não fosse lobo, tinha direito de participar do conselho, já que era encarregado de ensinar a lei aos lobinhos. Foi quem primeiro defendeu a inserção de Mowgli na Alcatéia, e Baghera, que também tinha voz, acompanhou-o na defesa. A lei também determinava que a vida de um filhote, quando em disputa, pode ser salva, caso haja para ela um preço estipulado. Desse modo, Bagheera, a pantera negra, interveio e ofereceu um touro recém-caçado em troca da vida de Mowgli. A oferta foi aceita pelos lobos.



A partir daí, Mowgli pôde viver feliz na Jângal, como mais um lobinho, sob os cuidados de Bagheera e os ensinamentos severos e tenros de Baloo. Bagheera lhe ensinou a destreza nas caçadas, a se mover rápida e silenciosamente em meio à vegetação, a estar atento a todos os sons e movimentos. Bagheera protegeu e

⁵ Local onde, a cada lua cheia, a alcatéia se reúne para que os novos filhotes sejam apresentados a todos.

mimou tanto o menino, que, não fosse a intervenção de Ballo, Mowgli seria insuportável, malcriado e vaidoso. Baloo lhe ensinou as lições necessárias para viver em paz com os outros animais, transmitiu-lhe e lhe as leis que regem a Jângal e as palavras mágicas para pedir proteção, evitando que outros animais lhe fizessem mal. Severo, mas lento de movimentos, Baloo era respeitado de todos por sua sabedoria, sendo a fonte de aprendizagem de todos os valores a se respeitarem por quem quisesse crescer em Seeonee. Bagheera e Baloo ensinam a Mowgli tudo o que o tornaria digno de ser um membro do Povo Livre.

Kaa, a serpente píton com mais de nove metros de comprimento, sempre possuída de uma idéia inteligente, ensinou o menino a defender e atacar de maneira sábia e meticulosa. Com a morte de Raksha e do pai lobo Akelá, o chefe da Alcatéia representaria para Mowgli ambos: seu pai e sua mãe,



lembrando-o sempre de que ele jamais deixaria de ser um homem e que viria o dia em que deveria voltar para a aldeia dos homens. Os quatro filhotes de Raksha, principalmente o lobo Gris, acompanharam-no ao longo de toda sua vida na Jângal.

Foram muitas as aventuras vividas por Mowgli, durante sua infância e juventude na Jângal. Destacam-se algumas: os Bandar-log o levaram para as tocas frias, onde permaneceu até que, após difícil combate, Baloo, Bagheera e Kaa o resgataram. Há de se lembrar da época da seca, em que Mowgli descobriu, por intermédio de Hathi, um velho e sábio elefante, o motivo por que Shere-Khan era tão mal; ou quando Mowgli caçou o tigre coxo, jogando sobre ele uma manada de búfalos. Houve também a aventura em que ao lado de Bagheeraa rastreou e capturou o “Ankus do Rei. Mowgli inclusive aventurou-se na aldeia dos homens, até que conheceu sua

verdadeira mãe: havia-o perdido! Encerram-se as aventuras do menino na Jângal, porque ele com-vive entre sua raça. Tal como Akelá havia previsto!

A história do Menino Lobo ou qualquer outra narrativa infantil do gênero poderão servir de subsídio pedagógico relevante no que concerne ao processo ensino-aprendizagem. Além de se prestarem ao desenvolvimento da linguagem na criança, então envolvida com atividades de ouvir-falar e de ler-escrever, os contos infanto-juvenis veiculam atitudes e valores morais que estão longe de ser um mero ideário burguês para favorecerem a aproximação pedagógica da moralidade que é ansiosamente esperada: a da PESSOA INTEGRALMENTE HUMANIZADA. Capaz de SABER, SABER FAZER, SABER AGIR no mundo e SABER SER, enfim. Fica ao critério do educador perceber o melhor momento e modo de fazer uso de tão eficiente recurso.



PRESSU/PONDO UMA CONCLUSÃO

*Não se pode colocar valores no coração de ninguém.
O que se pode fazer é abrir as portas para os que já existem,
Trancados e silenciados, apareçam na sala de visita, onde os conviva.*
(Rubem Alves)



Partindo do arcabouço teórico proposto por Habermas e Mead, este trabalho pretendeu abordar o papel da linguagem como *medium* da socialização. E verificar até que ponto o paradigma da linguagem proposto por Habermas pode servir de referencial para a análise da construção da intersubjetividade humana que pode ser propiciada pelos contos infantis. Nestas pressupostas considerações finais, cumpre salientar, ainda que brevemente, alguns dos fundamentos discutidos entre esses autores, tais como o fazer-se **pessoa** no processo sócio-interacionista, a questão do “eu” e do “me” e a conquista da individuação e socialização.

Para Mead, a sociedade humana, bem como a sua evolução, requer a participação de sujeitos que façam uso da consciência de si, situação possível por meio do processo social, que favorece mudanças na formação de sujeitos com suas marcas personalíssimas acompanhando o ritmo desenvolto da reconstrução social. As situações sociais constituem-se de atos conflitantes que contribuem para a manifestação tanto de estímulos como da consciência a respeito das próprias atitudes, verificada, por exemplo, no caso da interpretação do significado desses mesmos estímulos sociais. Nesse sentido, os participantes da sociedade já são preparados para aceitar esse processo, porque, além de ela estar cumprindo o seu próprio papel, também provoca reações na organização em que toma parte. A partir do momento em que o processo social é assumido em sua conduta pelo sujeito, surge, pois, uma nova pessoa, com atitudes diferentes, pronta para agir com responsabilidade, capacitada a transformar-se, transformar, colaborar na abertura de caminhos, porque outros possam ser também transformadores.

Na concepção habermasiana, a espécie humana se perpetua por meio de atividades que são coordenadas socialmente e estabelecidas pelo processo de comunicação, por que se sustente o entendimento entre os homens. Diante disso, os

sujeitos coordenam suas ações por pretensões válidas, ou seja, os argumentos que contêm verdade, veracidade, sentido e seriedade. Por conseguinte, o mundo social se reproduz por meio de ações que visam atingir determinados fins. Para tanto, os sujeitos do processo de comunicação criam regras e normas baseadas na prática comunicativa, de que todos participam. A sociedade representa, assim, as ordenações legítimas, em que os sujeitos, durante a interação, regulam suas pertinências a grupos sociais, visando assegurar a solidariedade, ou seja, o sentido moral que vincula o indivíduo aos interesses, às responsabilidades e à própria vida do grupo social.

A personalidade é então compreendida como o conjunto das competências que capacitam o sujeito às condições de linguagem e ação, podendo fazer parte dos processos de entendimento e afirmando neles sua própria identidade. São estas interações realizadas durante as práticas comunicativas cotidianas que, segundo Habermas, possibilitam a reprodução da cultura, da sociedade e sobretudo da própria pessoa, formando com isso o mundo interior e o objetivo.

Habermas construiu seu quadro conceitual, recorrendo a vários pensadores. Dentre eles, no que tange à temática aqui abordada, Mead assume relevância indiscutível.

Em Mead, entende-se que o desenvolvimento da pessoa engloba duas etapas importantes: primeiramente, a pessoa individual constitui-se de um conjunto de atitudes particulares de outros indivíduos face a ele mesmo e das atitudes de uns perante os outros nas ações sociais em que estão envolvidos; em segundo, além de a pessoa ser construída a partir das atitudes de sujeitos particulares, compõe-se de um conjunto de atitudes sociais do outro generalizado, ou seja, do grupo em que está inserido. Desse modo, cada sujeito incorpora a seu modo essas atitudes todas que, por sua vez, estabelecem as estruturas que o compõem.

Quanto ao **self** ou “si mesmo”, demonstrou-se que ele só se constrói, conforme exposto no pensamento meadiano, por meio da interação, o que implica a participação do outro. Por conseguinte, pressupõe-se que não pode ocorrer individual e isoladamente. Por este motivo Mead propôs sua teoria da individuação social. Nesse contexto, observou o trânsito de uma linguagem gestual, ou seja, de sinais para uma linguagem de símbolos. Assim, na constituição do **self** e da socialização, encontra-se também o conceito de individuação social, que pode ser compreendido como o fazer-se do self pela capacidade de adotar a posição do outro, através de símbolos significantes, visto que esse self possui um “eu” e um “me”, como estruturas que favorecem o diálogo entre o “eu” e “si mesmo”, devido ao confronto com o posicionamento do outro - condição necessária à internalização de papéis que levam à socialização.

Tanto o processo de individuação quanto o de socialização, segundo Habermas, desenvolveram-se e evoluíram com a espécie humana e complementam-se um ao outro, porquanto, à medida que ocorre o processo de socialização, dá-se também o da individuação. Ao se analisar o conceito de individualidade, volta-se para a idéia de auto-compreensão de um sujeito que se relaciona, fala, age e assume uma postura diante dos outros. Somente um sujeito que reconhece a si mesmo e aos outros pode assumir um conceito de individualidade.

No que se refere ao “eu” e ao “me”, Habermas considera as tendências distintas dentro da estrutura do “eu”, mas articuladas entre si, uma vez que a ausência do “me” inviabilizaria o processo de socialização, e, sem que ouvesse o “eu”, o processo de individuação tornar-se-ia inexequível. Habermas estabelece a interação entre o “eu” e o “me” como o ponto-chave tanto para a compreensão do “eu”



produzido socialmente, quanto para o desenvolvimento da individualidade e da socialização.

Não obstante, a diferença entre Habermas e Mead reside no fato de este último considerar no processo de comunicação lingüística o aspecto de integração social e o de socialização dos sujeitos, enquanto aquele privilegia o entendimento de que, por meio dos atos de fala, mantém-se e se renova o saber cultural. Desse modo, o entendimento entre os sujeitos acerca do significado das palavras e das coisas no mundo torna possível a sua integração social com o mundo da vida.

Nos capítulos deste estudo, as regras foram evidenciadas como elementos importantes que controlam o comportamento humano e são apreendidas no processo de interação do sujeito com uma comunidade verbal, ou seja, uma comunidade onde os sujeitos emitem seus proferimentos verbais que, por sua vez, sinalizam a possibilidade maior ou menor de reforço. Carvalho (2001) concebe nesta questão da regra algo que é sempre verbal e é estabelecida por outras pessoas que fazem parte de uma mesma comunidade. Sendo assim, qualquer regra contém a descrição das contingências que regulam o comportamento de seus indivíduos conforme seja essa comunidade. Representam também a cultura historicamente acumulada pelo povo, inserindo o sujeito no mundo da cultura humana. Para que sejam adquiridas, dependem das interações entre locutores e interlocutores. O acesso à experiência acumulada de uma cultura depende da mediação de outros sujeitos que fornecem regras, estímulos verbais discriminativos para outros sujeitos de uma mesma comunidade.

Nesse sentido, é possível interpretar as narrativas infantis ou os contos de fadas como meios de socialização, pois, se por um lado permitem o acesso à cultura, por implícita ou explicitamente transmitirem o ponto de vista do "outro



generalizado” – conforme as proposições de Mead - por outro, eles também estimulam a formação do juízo moral da criança, conforme a proposta de Piaget.

Fica claro que, em Mead, a formação da personalidade está intimamente ligada ao social, ao meio lingüístico da comunidade em que o sujeito está inserido. O *self* só aparece como atitude de uma comunidade, direta ou indiretamente manifestada, enquanto o outro generalizado representa uma espécie de instrumento do controle social introjetado pelo *self*, que vai refletir a formulação abstrata do *ethos* da comunidade ou sociedade em que se insere o sujeito.

Em Piaget, outra fonte teórica que subsidiou o pensamento habermasiano, porque a criança possa gradualmente construir sua autonomia moral, faz-se necessário o convívio com pessoas, entre as quais exista respeito mútuo e onde a autoridade do adulto seja mínima. Isto conduz à compreensão de que a moralidade não é algo que se aprende se imposta, pois dificilmente uma criança conseguirá construir uma autonomia moral, se os adultos quiserem que ela aprenda e interiorize conceitos de bem ou mal. Nessa perspectiva, há um relevante papel para o ambiente escolar no que diz respeito à construção da criança de sua autonomia moral e intelectual. A escola deve possuir condições para promover situações, em que as crianças possam interagir umas com as outras, trocando informações e perspectivas diferentes, que contribuam significativamente para a construção do conhecimento e para a elaboração e compreensão de regras, valores e sinais convencionais necessários à vida social. Desse modo, a escola estará cumprindo o seu papel na formação de pessoas conscientes, críticas, transformadoras e cooperativas, sujeitos de autoconhecimento e de emancipação. Contudo, é importante ressaltar que essa passagem da heteronomia à autonomia existe como uma possibilidade e não como uma realidade inevitável.

Em relação à linguagem, ao mesmo tempo que possibilita a construção de um sujeito falante, também se responsabiliza pela incompletude de seu ser, pois, embora o inconsciente se configure como algo irrepresentável, a linguagem vem estruturar e articular esses desejos inconscientes. Desse modo, ela se põe como uma forte aliada ao pensamento, justificando assim a importância dos contos infantis na formação do novo ser, já que “[...] ser significa comunicar-se dialogicamente. Quando termina o diálogo, tudo termina.” (BAKHTIN, 1970, p.30). A busca pelo prazer. Pelo conforto e gratificação, já se constitui em um processo de aprendizagem. Sendo assim, ao ouvir histórias, a criança tem condições de sonhar e estabelecer relações entre o imaginário e o real, criando uma relação saudável entre a fantasia e a realidade, de modo que o princípio do prazer seja assegurado no processo de aprendizagem. Ademais, garante também que a função do discurso se processe por meio de linguagem oral ou escrita, despertando o desejo de comunicar-se, porquanto ele ocorre apenas quando há pessoas capazes de ouvir e compreender. Além disso, assumir os diferentes pontos de vista do outro também parece constituir requisito básico à constituição da consciência do “eu” face a outros “eus”. Essa diversidade entre pontos de vista somente se faz possível no confronto com o grupo social. Na tentativa de fazer valer a própria postura, emerge a consciência de si.

Os estudos dos contos infantis vêm revelar-se necessários à formação humana, porque, segundo Franz (1981, p. 38), delineiam a base humana universal, por meio de uma linguagem que todos entendem e, portanto, está além das diferenças racionais e culturais.

São muitas as correntes teóricas que abordam os benefícios que os contos trazem à formação humana, principalmente em idade escolar. Não obstante, segundo Mendes (2000, p. 45-6), a grande falha dessas teorias reside no fato de

analisarem os contos privilegiando apenas um dos componentes de sua estrutura, tais como os processos históricos, mitológicos, psíquicos e sociais. Todavia, faz-se necessário lembrar que, na essência desses contos há uma formação ideológica burguesa e capitalista que mescla a proteção das fadas com a proteção divina, visando mostrar à criança que tudo dará certo, caso ela se torne uma criança boa, dócil, obediente. Enfim, que não se torne crítica o suficiente a ponto de contestar os imperativos das autoridades e sociedades tanto divinas quanto humanas.

Em cada período da História da Humanidade, alguns valores são pré-estabelecidos de modo a garantir os interesses da classe dominante, utilizando-se para isto dos meios de comunicação para veicular suas ideologias, visto que “a palavra veicula de maneira privilegiada, uma ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais de base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como indicador dessas mudanças” (BAKHTIN, 1979, p. 17). Desse modo, podemos concluir que não há comunicação sem ideologia e isto não é diferente em relação aos contos infantis, já que as relações sociais apresentam-se marcadas pela ideologia e os processos de comunicação ainda são fortalecidos pela coerção. Nesse contexto do discurso, os contos infantis também fazem parte desse universo ideológico.

Com efeito, há que se distinguirem aqui as histórias infantis dos mitos. Enquanto estes são narrativas tidas como **crença**, aquelas são ouvidas/lidas como uma **ficção**. Os mitos, de fato, ao serem transmitidos de geração a geração, desde as civilizações mais arcaicas, veiculavam uma verdade religiosa, um dogma: crença indiscutível e inabalável. Ainda assim, não há por que se condenarem os mitos, porquanto tal gênero do discurso narrativo documenta a perene busca do homem para a compreensão do universo e de si mesmo. E podem ser vistos destituídos de seu aspecto

sacralizado: constituem a sondagem do cosmos com qualquer engenho atual da astronáutica. Ambos procuram conhecer, pela imaginação humana, como se deu a gênese do homem para, posteriormente, buscar a sua destinação – sempre transcendente. Não é esta a perspectiva da Ciência e da Tecnologia: saber como se criou e como se cria?

Corrobora essa face positiva dos mitos o fato de que, atualmente, seu fascinante estudo constitui objeto de pesquisas sérias em muitas ciências: antropologia, psicologia, sociologia, filosofia, lingüística, além de o ser na literatura como a criação de uma supra-realidade. Mitos de povos diversos exibem certas universalidades em suas estruturas, além de permitirem o fascínio da origem do próprio ato de narrar, em que já se pressentem estruturas e elementos constantes da criação de histórias. Por conseguinte, percebe-se que um mito, longe de ser um mal, tem a haver não só com a criação como também com seu processo: **criatividade**. Permite-se associar a ideologia mítica, idética, ao conceito atual de que criar é originalidade, o que favorece o processo da evolução humana.

Concluindo essa diferenciação entre a abordagem aos mitos e a que se reporta aos contos infantis, reafirma-se que estes se despojam do caráter de **rito**, cuja função era tornar presentes os acontecimentos, em cerimônias especiais, reatualizando e eternizando-os. Pelo contrário, o tempo dos contos infantis é sempre passado, visto que já aconteceu, em que o narrador conhece porque o fato já ocorreu. É assim que a criança o ouve/ lê. Não é a toa que, freqüentemente, os contos infantis se iniciam por “Era uma vez...”! Distanciam-se, pois, da caracterização mítica, em que o homem, ouvindo o narrador, assume a plenitude dos tempos, revivendo a eternidade.

Se a narrativa mítica fundamenta-se na crença e sonda respostas acerca da criação do cosmos, por meio de cerimônias rituais, os contos infantis ou os

“de fadas” transitam entre os povos de forma diversa. Não pretendem compreender o mundo, nem o explicam, senão favorecem o intermédio entre o real e a imaginação. Deixam uma lacuna de hesitação a ponto de permitirem a “certeza” sombreada de dúvidas de quem possa afirmar “não acredito em bruxas, duendes, gnomos, fadas ou fantasmas, mas que existem, existem!”. E preparam a ousadia da imaginação, aceita como tal, uma história de ficção. Não lhe lembra o sucesso de um “Senhor dos Anéis”? ou de Harry Potter?

Crianças ouvem/ lêem os contos infantis, sabendo que são faz-de-conta, “de mentirinha”, da mesma forma como brincam de casinha, vendinha, feirinha... Trata-se de narrativas que todos – crianças ou adultos – ouvimos e solicitamos outras. O narrar, de fato, já se fazia presente no homem primitivo, mesmo que fosse por meio de gestos, desenhos rupestres ou sons guturais... Desde os tempos imemoriais, o homem gosta de histórias de ficção – faladas, escritas ou representadas. Gosta e provavelmente necessita. Daí haverem despertado interesse e atenção de antropólogos, filósofos, sociólogos, folcloristas, psicólogos, teóricos da literatura, educadores de renomada responsabilidade a indagarem acerca das invariáveis universais representadas nos contos maravilhosos ou de fadas. E, mais recentemente, parecem terem se transformado num novo veio temático para o cinema. Percebeu com têm sido freqüentes as produções cinematográficas que resgatam os clássicos da literatura infanto-juvenil universal? E não só as crianças assistem a eles... Enfim, são histórias do povo, do homem universal.

Se os contos infantis manipulam valores e ideologias, burguesas ou não, isto só se faz perceber pelos adultos. Conforme os ensinamentos de Todorov: “Por sua própria definição, a literatura passa além da distinção do real e do imaginário, do que existe e do que não existe (...) começa para além da oposição entre real e irreal.” Diante disso, indaga-se: que obra literária já se escreveu sem que deixasse transparecer

a cosmovisão de seu autor? É preciso tratar da literatura como **literatura**. Deixemo-la tratar de si mesma. E é exatamente assim que as crianças sentem diante dos contos que ouvem/ lêem. Para eles, permanecem como possibilidade de construção de mundo ideal, servem como ponto de partida para os processos de individuação e socialização do homem que há de vir... Afinal, nada se cria do nada. Ademais, porque são mais previsíveis, compostos numa linguagem simbólica mais acessível ao seu universo de entendimento, os contos infantis se prestam ao desenvolvimento da comunicação nas crianças, que passam a não só querer, saber ou tentar adivinhar as coisas do mundo, mas, sobretudo, assumir como **seu**, pertinente à **sua pessoa**, tudo o que elas podem vir a gostar, depois de conhecer. Porque ninguém inventa o que já conhece: é preciso criar. E ninguém cria o que jamais pode entender: faz-se necessário comunicar. Em verdade, não se trata da imposição de valores morais por parte da autoridade ou do adulto em geral. Mesmo porque, segundo postulou Piaget, tal prática se revela ineficaz quando dirigida à educação da criança, ou então para que ela construa, gradualmente, sua autonomia moral. A voz do eminente educador se faz ouvir: é imperativo que a criança se comunique e conviva com outras pessoas.

Não obstante, nas narrativas fantásticas e simbólicas ou nos contos de fadas, paira a oscilação entre o inesplicável para a mente infantil em construção e a possibilidade de a criança ser perfeitamente natural. Fala-se aqui de dois pólos através dos quais a imaginação caminha: um extremamente livre em relação às imagens exteriores do mundo – a **fantasia**; outro mais próximo da própria imaginação sobre as coisas conhecidas do mundo, portanto mais **realista**. Mesmo quando as imagens ou idéias simbolizadas na narrativa ficcional se tornam próximas da realidade, é preciso que se entenda que a imaginação e a sua expressão artística as extrapolam: na verdade, **transfiguram**. Por conseguinte, a “ideologia” vista por alguns nos contos



infantis não deve ser criticamente tratada a ferro e fogo, uma vez que não pretende ser uma verdade. Procura, isto sim, **parecer verdadeira**: ser uma verossimilhança. Essa ilusão de verdade reforça a “crença provisória” que se dá à ficção para senti-la melhor. É perfeitamente possível ler uma obra de ficção pelo simples prazer de o fazer, por sua função lúdica do espírito, puro entretenimento; o leitor não se obriga a descobrir-lhe “ideologias”, o que está nos seus bastidores. Deixemos essas intencionalidades a cargo de críticos...

Quer-se crer que a criança sinta exatamente isso quando ouve/ lê um conto: sabe que é “de mentirinha”, até gostaria que fosse verdade, porque esse “jogo de faz-de-conta” encanta, atrai e emociona mais. Para a mente simbólica infantil é como se a história estivesse mesmo acontecendo num palco à sua frente.

Tampouco se pode cair no radicalismo (e, portanto, num absurdo!) de se afirmar que, por meio da audição ou da leitura dos contos, um educador esteja veiculando mentiras às crianças, visto que eles não se apresentam como falsa verdade. Os contos constituem fingimento, uma supra-realidade, ficção. E a única verdade do universo ficcional é a de que tudo passa de imaginação. Em seu “Autopsicografia”, Fernando Pessoa sintetizou bem a natureza ficcional, como aqui se tentou caracterizar com relação aos contos infantis: “O poeta é um fingidor. Finge tão completamente que chega a fingir que é dor dor que deveras sente.”

Quando se fala em criação de **fantasia** (ou de simbolismos) e no seu oposto **realismo**, didaticamente se estabelecem limites que, com muita frequência, a história das invenções e do pensamento humano contradizem. Isso acontece porque a imaginação criadora, mesmo a mais ousada ou liberal, pode vir a ser um ante-projeto da realidade, uma prospectiva. Visto desse prisma, o fantástico é o que **ainda** não se realizou fora do universo ficcional. Mas, o que dizer de “Admirável Mundo Novo”, de



Aldous Huxley? Ou da ficção de Júlio Verne? O que poderia ter sido considerado fantástico em outras épocas, hoje são realidades banais. De fato, além da função sinfrônica e da função lúdica do espírito – rastreada já em Platão – além de outras, a literatura pode cumprir seu papel de profecia. Isso para não dizer tão-somente que Arte, Ciência, Tecnologia e Criatividade sempre caminharam juntas. Por outro lado, também a realidade tem oferecido tantas vezes a perplexidade de ângulos de visão tão “absurdos” que até parecem fantasia...

Pois bem. Em se tratando da constituição do “eu” e do “me” na criança, não só o que lhe acontece fora mas também o que lhe é interior importam muito. O primeiro movimento do subjetivismo é no sentido de captar impressões causadas no sujeito pelo mundo exterior; em outros momentos se dá no sentido inverso: arrancar coisas da identidade do sujeito e colocá-las para fora. Em suma, há muito trânsito entre interiorização e exteriorização, entre o impressionismo e o expressionismo, tanto que, na maioria das vezes, esse movimento apresenta-se tão entrelaçado a ponto de não permitir uma separação didática. É impossível divorciar o lúdico do processo de construção do conhecimento.

Decidir acerca de um único valor moral, de uma única posição ideológica, ou sobre qualquer sentido interpretativo singular, em se tratando da obra literária, é propor-se a uma tarefa inglória, vã, infrutífera: é perder-se tempo. Pura ilusão crer que a obra tenha existência independente. Cada obra de arte entra em relações complexas com outras tantas, num universo literário povoado de inúmeras e diversas “vozes”. Forçoso é deduzir que, quanto à sua interpretação, vista nessa intertextualidade, a obra literária se nos apresenta um elemento vário: muda, segundo as épocas, valores, espaços físicos, geográficos, de acordo com as críticas, os tipos de

leitores, sua cosmovisão, culturas...Obras literárias que são, os contos infantis não fogem a tais parâmetros.

Seja como for, a liberação psicológica do sujeito, tentando explorar no terreno abaixo da consciência uma realidade do “eu”, não deve ser condenada, porque é construtiva, salutar, edificante e moralizadora por si só.

Vive-se atualmente um fantástico mundo do absurdo, da insensibilidade diante do terror, do consumo e da tecnologia, o estar-se perplexo diante de tudo o que acontece no cotidiano real. É como se nos identificássemos com a figura central de “O grito”, de Edward Munch! Alastrou-se a violência, e o desejo obsessivo de segurança nasceu com ela. Quanto já não se criou que passasse a interferir negativamente no comportamento humano! No entanto, a felicidade ansiada pelo homem não se consumiu ainda. Daí o nosso gosto e necessidade tão atuais de sonhos e fantasias... Assim se expressou Albert Einstein: “O dom da fantasia significou, para mim, mais do que o meu talento para absorver o conhecimento positivo. Se você não crê em nenhuma magia ou mistério é como se você estivesse morto.”

Ao fantástico do terror, da violência, da mecanização, consumismo ou, quem sabe, do exacerbado positivismo, une-se o maravilhoso dos contos de fadas. A criança não está isenta de experimentar conflitos de equilíbrio e desequilíbrio. Faz-se necessário abstrair-se, ou mesmo ser abduzido pelo maravilhoso. E, sabedores de que criar é ver e prever para um conhecimento e uma transformação de realidades – um agir singular sobre o mundo – os educadores podem lançar mão dos contos infantis como recurso didático, visando à formação dos valores morais na criança. Sem medo de que elas não encontrem fadas madrinhas que mudem o rumo de suas histórias de mundo...

Quanto à socialização, os contos não só a possibilitam como também proporcionam a aproximação entre adultos e crianças, favorecendo o conhecimento do universo simbólico e estabelecendo uma relação com a realidade. As histórias apresentadas nos contos possibilitam uma viagem em seu interior, isto é, no universo das emoções, sem impedir que a criança siga seu próprio caminho, já que o objetivo maior é oferecer as condições necessárias para lidar com seus conflitos.

No contexto escolar, parte do mundo da vida, muitas vezes o educador esquece que a criança é um ser como um todo, que busca pelos seus próprios interesses e ideais. Em alguns casos, parcas são suas condições de compreenderem uma leitura, devido aos diversos tipos de linguagem simbólica constituintes de seu universo. Ou, então, o educador privilegia o aspecto acadêmico, em vez de fazer uso dos contos como uma fonte de informações que pode levar a construção de sua própria história de vida da criança e da constituição de seu “eu”.

Compreende-se que, porque haja ação comunicativa, onde surjam discursos, e se possa falar em razão comunicativa, é necessário existirem “eus” competentes, ou seja, sujeitos capazes de conhecer o mundo interior e exterior, de compreender o mundo social e de usar uma linguagem intersubjetiva, capacitando-se da reconstrução de leis propostas pela sociedade, questionando-as e buscando no contexto de uma ética discursiva, novos princípios para uma vida, individual e coletiva, perseguindo a lógica do melhor argumento.

Fica-se na expectativa e no desejo de que este trabalho possa auxiliar os educadores no sentido de trazer elementos que contribuam para que a defazagem de conhecimentos teóricos ou práticos, acima exposta, seja superada. Ademais, espera-se que todo o esforço político e pedagógico possa contribuir no desenvolvimento das competências do sujeito, sejam elas de natureza cognitiva, moral,

lingüística, motivacional ou interativa, de modo a assegurar a ampliação do grau de autonomia do sujeito, a caminho da constituição de adultos psiquicamente maduros, que consigam diferenciar seus desejos de suas projeções. Sujeitos que possam construir sua própria história e, como diria o lema dos lobinhos: “fazer o melhor possível!”, mas preparando-se para o impossível!



Referências

ARAUJO, Luciana Aparecida de. **A teoria da ação comunicativa e educação**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2001.

_____. Ulisses F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Livro de Macedo (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo, 1996^a.

BAKTHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. 2. ed. Forense: Universitária, 1970.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, 366p.

CARVALHO, Alex Moreira. Chapeuzinho Vermelho visita a vovozinha: liberdade e controle do comportamento humano no contexto de um conto de fada. In: **Revista Renascença de Ensino e Pesquisa**. n. 4, p. 69-80, ago/dez. 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

DALBOSCO, Cláudio Almir. G. H. Mead e o problema do modelo reflexivo da autoconsciência: considerações introdutórias. In: MULLER, Maria Cristina, LENCI, Elve Miguel (org.). **Ética, política e linguagem: confluências**. Londrina. Edições Cefil, 2004, p. 155-81.

FERREIRA, Rodrigo Mendes. **Individuação e socialização em Jürgen Habermas: um estudo sobre a formação discursiva da vontade**. São Paulo: Annablume, 2000.

FRANZ, Marie Louise Van. **A interpretação dos contos de fadas**. Trad. Maria Elci Spaccaquerche Barbosa. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981, 216p.

FREITAG, Bárbara. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo Social: Revista de Sociologia/ USP**. São Paulo, 1 (2): p. 7-44, segundo sem/1989.

GILLIG, Jean-Marie. Abordagens teóricas do conto. In: GILLIG, Jean-Marie. **O conto na psicopedagogia**. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 23-80.

_____. Pedagogia do conto. In: GILLIG, Jean-Marie. **O conto na psicopedagogia**. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 83-151.

GOING, Luana Carramillo. **Contos para escrever: alfabetização por meio dos contos de fadas**. São paulo: Vetor, 1997, 220p.



HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. In: HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p. 143-233.

_____. Desenvolvimento da moral. In: HABERMAS, Jürgen. **Comentários à ética do discurso**. Trad. Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1999, 221p.

_____. Notas programáticas para a fundamentação de uma ética do Discurso. In: HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p. 61-141.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983, 247p.

_____. **Pensamento Pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990, 271p.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Crítica de la razón funcionalista. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Tomo II, Taurus, 1987b.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Complementos y estudios previos. Tradução: Manuel Jiménez Redondo. Madrid. Colección Teorema/ Serie mayor. Cátedra, 1989.

HANSEN, Gilvan Luiz. Os elementos utópicos na concepção habermasiana de situação ideal de fala. In: MULLER, Maria Cristina, LENCI, Elve Miguel (org.). **Ética, política e linguagem: confluências**. Londrina. Edições Cefil, 2004, p. 124-38.

HELD, Jacqueline. Fantástico, linguagem e poesia. In: HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980, p.195-221.

JÚNIOR, Clodomiro José Bannwart. **Moral pós-convencional em Habermas**. 162 f. (Mestrado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002

LEVILE, M. LEITE, Yonne. Noam Chomsky: A linguagem e a mente. In: LEVILE, M. LEITE, Yonne. **Novas perspectivas lingüísticas**. Petrópolis: Vozes, 1970, p. 28-42.

MARTINS, Raul Aragão . **Intenção e consequência no julgamento moral**. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

MEAD, George Herbert. **Espíritu, Persona y Sociedad**: Desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1973, 393p.

_____. **Mind, self and, society**. Chicago: University of. Chicago Press, 1934. Disponível em: <http://www2.pfeiffer.edu/~Iridener/DSS/Mead/MINDSELF.HTML>. Acesso em: 6 nov. 2003.



_____. Social consciousness and the consciousness of meaning. In: **Psychological Bulletin**, v. 7, p. 397-405, 1910.

_____. **Mead – the person** – Chicago. In: COSER, Lewis: 1977. p. 343-347. Disponível em: <http://www2.pfeiffer.edu/~Iridener/DSS/Mead/MEADP2.HTML> Acesso em: 6 nov. 2003.

_____. The social self. In: **Journal of Philosophy, psychology and scientific methods**, n. 10, p. 374-80, 1913.

_____. **Mead - the work - genesis of self** – Chicago. In: COSER, Lewis: 1977. p.335-338. Disponível em: <http://www2.pfeiffer.edu/~Iridener/DSS/Mead/MEADW3.HTML> Acesso em: 6 nov. 2003.

_____. **Mead - the work – “I” and “me”**– Chicago. In: COSER, Lewis: 1977. p. 338-339. Disponível em: <http://www2.pfeiffer.edu/~Iridener/DSS/Mead/MEADW4.HTML>. Acesso em: 6 nov. 2003.

_____. **Mead - the work - introduction** – Chicago. In: COSER, Lewis: 1977. p.343-347. Disponível em: <http://www2.pfeiffer.edu/~Iridener/DSS/Mead/MEADWRK.HTML>. Acesso em: 6 nov. 2003.

_____. **Mead - The work – Mead as Pathsetter** – Chicago. In: COSER, Lewis: 1977. p.339-341. Disponível em: <http://www2.pfeiffer.edu/~Iridener/DSS/Mead/MEADW5.HTML> Acesso em: 6 nov. 2003.

_____. **Mead - the work – self in society** – Chicago. In: COSER, Lewis: 1977. p.334-335. Disponível em: <http://www2.pfeiffer.edu/~Iridener/DSS/Mead/MEADW2.HTML>. Acesso em: 6 nov. 2003.

MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. O percurso piagetiano na investigação do pensamento e da linguagem. In: **Anais do V Simpósio em Filosofia e Ciências – Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades da ciência**. UNESP/ Marília, 2003.

NETO, João Paulo. Nótula à teoria da Ação Comunicativa de Habermas. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **Teorias da Ação em Debate**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 51-62.

PAIVA, Rita. A constituição do eu: os imperativos da interpretação e a perda de sentido. **Tempo Social: Revista de Sociologia/ USP**. São Paulo, 10 (1), p. 83-104, maio de 1998.



PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PRESTES, Nadja Hermann. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. IN: Zuin, A . A. S. Pucci, B. RAMOS, Oliveira N. (org.). **A educação danificada**. São Paulo: Vozes: UFSCAR, 1997, P. 217-242.

SILVA, Ana Maria da. **A ficção de Marina Colasanti e a releitura dos contos de fadas: os muitos fios da tessitura narrativa**. São Paulo, SP. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2001.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **Versões de um conto de fadas em crianças de 9 a 11 anos: aspectos afetivos e cognitivos**. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

VINHA, Telma Pileggi. O desenvolvimento da moralidade segundo Jean Piaget. In: **O educador e a moralidade infantil : uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de letras, Fapesp, 2000, p. 37-126.

_____. O trabalho com os dilemas morais e as histórias infantis. In: **O educador e a moralidade infantil : uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de letras, Fapesp, 2000, p. 466-528.

ZILBERMAN, Regina Magalhães. **A literatura infantil na escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 1982.

Fontes

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023. Informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, ago. 2002.

KIPLING, Rudyard. **O livro da selva**. Trad. SILVA, Vilma Maria da. São Paulo: Princípio Editora, 1997.

MANUAL DO ESCOTISTA: ramo lobinho: um método de educação não-formal para meninos e meninas de 7 a 11 anos/ União dos Escoteiros do Brasil. Brasília, 1998.

Bibliografia Complementar

BENNETT, William J. **O livro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. 111p.



FERNANDES, Lia Ribeiro. O sintoma e a linguagem. In: BRAUER, Jussara. Falek. (org.) **A criança no discurso do outro: um exercício de psicanálise**. São Paulo: Iluminuras, 1994, p.49-57.

FRANZ, Marie-Louise von. **A individuação nos contos de fada**. Trad. Eunice Katunda. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1984, 275p.

_____. **A sombra e o mal nos contos de fada**. Trad. Maria Christina Penteado Kujawski. São Paulo: Paulinas, 1985, 349p.

_____. **O feminino nos contos de fadas**. Trad. Regina Grisse de Agostino. Petrópolis: Vozes, 1995, 262p.

FREITAG, Bárbara. Piaget e Habermas: uma nova teoria do “eu”. In: FREITAG, Bárbara. **Piaget e a filosofia**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GOING, Luana Carramillo. **Contos para “escrever-se”** (alfabetização por meio de contos de fadas folclóricos, com base em Jean Piaget e Bruno Bettelheim. 388 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da saúde) – Instituto Metodista de Ensino Superior, São Bernardo do Campo, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Racionalidad de la acción y racionalización social. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Tomo II, Taurus, 1987a.

HONNETH, Axel. Atualização sistemática: a estrutura das relações sociais de reconhecimento. In: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003, p. 117-221.

MARSOLA, Maurício Pagotto. **Subjetividade e ética na crítica de Habermas a Foucault em o discurso filosófico da modernidade**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001

MARTINS, Clélia Aparecida. Universalismo e relativismo na teoria cognitiva de Kohlberg. In: **Fragmentos de Cultura**. Goiânia: Editora UCG, 2000, p.1049-59.

PAVONI, Amarilis. **Os contos e os mitos no ensino: uma abordagem yunguiana**. São Paulo: Epu, 1989, 65p.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, 389p.

SILVEIRA, Nise da. Processo de individuação. In: SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 77-90.

SOUZA, Flávio de. **Eu & Mim mesmo**. Ilustrações Walter Ono. São Paulo: Quinteto Editorial, 1987, 24 p.



TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Editora Perspectiva, Coleção Debates, 2ª ed., 1970, 204p.

Obras de referência

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. 20ª. impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

COLLINS, Harper. **Dicionário Collins Gem** : espanhol/ português/ português/ espanhol. 1. ed. Barcelona: Lexus, 1998.

Instituições consultadas

- Biblioteca da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis – UNESP/ Assis.
- Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/ Marília.
- Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São paulo – FEUSP.
- Biblioteca do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH.



