

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MERIANE CARLA FONTANIVE**

**DESENVOLVIMENTO MORAL E COOPERAÇÃO N´O  
*JUÍZO MORAL NA CRIANÇA DE PIAGET***

Passo Fundo  
2017

Meriane Carla Fontanive

**DESENVOLVIMENTO MORAL E COOPERAÇÃO N'O  
*JUÍZO MORAL NA CRIANÇA DE PIAGET***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2017

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus.

Agradeço também imensamente aos meus pais, Adair e Terezinha, pelo apoio, pela paciência e pelo auxílio, principalmente porque todas as vezes em que me ausentei em busca de conhecimento, tinha certeza de que meu filho estaria bem amparado e sob seus cuidados.

E, é claro, agradeço ele, meu filho Marco Antonio, que foi compreensivo em dividir sua atenção com os livros.

Agradeço meu orientador, Dr. Angelo Vitório Cenci, por compreender minhas falhas e muito pacientemente usar de toda sua sabedoria orientar-me pontualmente nas questões oriundas do trabalho.

Agradeço aos demais professores e colegas, que fazem parte do Programa, pois, sem dúvida alguma, cada um contribuiu muito na minha vida pessoal e profissional.

Por fim, agradeço à Professora Edimara, pela revisão feita no trabalho, que contribuiu para a forma de eu expressar mais claramente as ideias que proponho.

Dedico este trabalho única e exclusivamente  
a meu filho Marco Antonio Fontanive.

“Se o indivíduo é passivo intelectualmente,  
não conseguirá ser livre moralmente”

Jean Piaget

## RESUMO

A presente dissertação tem como tema o desenvolvimento do juízo moral e a cooperação na perspectiva de Jean Piaget. O método de abordagem é o bibliográfico e, para um adequado desempenho da pesquisa, juntamente com o enfoque direto da obra de Piaget, especialmente *O Juízo moral na criança*, recorre-se a autores que a aprofundam, tais como Yves de La Taille e Lia de Freitas. Tomam-se, pois, como base a obra *O Juízo Moral na Criança* e a seguinte questão norteadora: Como se constitui o juízo moral da criança e como se articula a tal desenvolvimento o conceito de cooperação? Nesse sentido, propõe-se avaliar os possíveis limites e alcances das noções de dever, justiça e cooperação, indicando as razões para pensar hoje o desenvolvimento moral *com*, mas *para além* de Piaget. O trabalho é dividido em quatro capítulos. O primeiro, de caráter introdutório, situa a problemática, a metodologia e o percurso dissertativo. O segundo trata dos conceitos de dever, consciência das regras e prática das regras, bem como dos estágios de desenvolvimento associados à consciência e à prática das regras. O terceiro capítulo tem como objetivo analisar a cooperação adulta e o realismo moral a com base na ideia de responsabilidade objetiva e da mentira. Nele, é apresentado o modo como é educada a vontade por meio do respeito unilateral e dos efeitos da cooperação adulta, um processo que se baseia nas relações interpessoais. Por fim, o quarto capítulo aborda a noção de justiça, as duas morais na criança, a cooperação e os alcances educacionais associados a este último conceito. Neste capítulo, o estudo está voltado para a moral baseada no respeito mútuo, que tem como base a reciprocidade entre as crianças. Conclui-se explorando o papel e indicando os alcances da cooperação para o desenvolvimento do juízo moral.

**Palavras-chave:** cooperação; Jean Piaget; juízo moral; respeito mútuo; respeito unilateral.

## ABSTRACT

This dissertation is subject to the development of moral judgement and cooperation in the perspective of Jean Piaget. The method of approach is the bibliographical and, for a proper performance of the research, along with the direct focus of the work of Piaget, especially the moral judgement of the child, recourse to authors who deepen it, such as Yves de La Taille and Lia de Freitas. It is therefore the basis of the work of the moral judgement on the child and the following guiding question: How is the moral judgement of the child and how the concept of cooperation is articulated? In this sense, it proposes to evaluate the possible limits and reach of the notions of duty, justice and cooperation, indicating the reasons for thinking today of moral development with, but beyond Piaget. The work is divided into four chapters. The first, introductory character, situates the problematic, methodology and the Dissertativo route. The second deals with the concepts of duty, awareness of rules and practice of rules, as well as the stages of development associated with conscience and practice of rules. The third chapter aims to analyze adult coercion and moral realism from the idea of objective accountability and falsehood. In it, it is presented the way it is polite to the will through unilateral respect and the effects of adult coercion, a process that is based on interpersonal relationships. Finally, the fourth chapter addresses the notion of justice, the two morals in the child, cooperation and educational achievements associated with this latter concept. In this, the study is focused on morality based on mutual respect, which is based on reciprocity between children. It concludes by exploring the role and indicating the scopes of cooperation for the development of moral judgement.

**Keywords:** cooperation; Jean Piaget; moral judgement; moral respect; mutual respect; unilateral respect.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>REGRAS, COAÇÃO E REALISMO MORAL.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Dever, consciência e prática de regras .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2</b>	<b>Estágios do desenvolvimento da prática das regras.....</b>	<b>18</b>
2.2.1	O primeiro estágio da prática das regras .....	18
2.2.2	O segundo estágio da prática das regras .....	21
2.2.3	O terceiro e o quarto estágios da prática das regras .....	21
<b>2.3</b>	<b>Os estágios de desenvolvimento da consciência das regras .....</b>	<b>22</b>
2.3.1	O primeiro estágio de consciência das regras.....	23
2.3.2	O segundo estágio de consciência das regras .....	24
2.3.3	O terceiro estágio de consciência das regras .....	26
<b>3</b>	<b>COAÇÃO ADULTA E REALISMO MORAL .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>Os dois respeitos .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2</b>	<b>Coação adulta e realismo moral.....</b>	<b>36</b>
3.2.1	A responsabilidade objetiva e a mentira .....	39
3.2.2	A mentira e os dois respeitos na formação do realismo moral.....	41
<b>4</b>	<b>A NOÇÃO DE JUSTIÇA, AS DUAS MORAIS NA CRIANÇA, A COOPERAÇÃO E OS ALCANCES EDUCACIONAIS .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1</b>	<b>O problema da sanção e da justiça retributiva.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2</b>	<b>A responsabilidade coletiva e comunicável .....</b>	<b>52</b>
<b>4.3</b>	<b>A justiça imanente .....</b>	<b>53</b>
<b>4.4</b>	<b>Justiça retributiva e justiça distributiva.....</b>	<b>55</b>
<b>4.5</b>	<b>As duas morais da criança: coação e cooperação.....</b>	<b>59</b>
<b>4.6</b>	<b>Os alcances educacionais da noção de cooperação do jovem Piaget .....</b>	<b>62</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>72</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Jean Piaget explorou de modo sistemático o desenvolvimento moral da criança. Seus estudos a esse respeito ainda se constituem como referências indispensáveis para a compreensão da gênese da moralidade humana. Piaget mostrou que tal gênese resulta de um desenvolvimento gradativo, que avança mediante a consciência e a prática da regra, e que a moral constitui-se como um sistema de regras cuja essência reside no respeito que o indivíduo adquire por elas. Os jogos são reconhecidos por sua contribuição afetiva, social e cognitiva, utilizados no espaço de trabalho da Psicologia e da Educação. Jean Piaget analisou, por meio do jogo de regras, as diversas possibilidades de as crianças praticarem, assimilarem e respeitarem a regra, buscando abordar o desenvolvimento do juízo moral e a importância da cooperação nesse processo.

O tema da presente dissertação surgiu inspirado na obra de Piaget como interesse da pesquisadora tendo em vista, por um lado, sua vivência diária no desenvolvimento infantil acompanhado em atendimentos clínicos que envolvem todos os estágios da criança e a adequação do seu educar, inclusive com apoio aos pais que se preocupam com o desempenho da criança. Por outro lado, a assessoria psicológica em escola de educação infantil tem trazido à pesquisadora a experiência também enriquecedora de poder observar e intervir no desenvolvimento das crianças, orientando familiares, educadores e as próprias crianças e adolescentes, uma vez que o aprendizado ocorre, conforme Piaget, a partir de esquemas de assimilação e acomodação. Em outros termos, ocorre mediante a incorporação de conhecimento do mundo exterior a partir de esquemas mentais preexistentes e pela modificação que isso causa nos sistemas de assimilação.

Como profissional de Psicologia, é importante conhecer os estágios do desenvolvimento humano para compreender o indivíduo com os quais a pesquisadora tem contato diário e constante. Entende-se que não há nada mais adequado e profícuo que estudar Jean Piaget e os resultados de seus trabalhos, frutos de estudos feitos pelo método dos jogos, principalmente na obra objeto desta dissertação, para conduzir à análise de como a criança se comporta e o que interfere no seu comportamento em cada uma das fases de seu desenvolvimento.

Todo paciente – seja no consultório particular, seja no ambiente escolar em que atua como técnica de referência, seja, ainda, na instituição mantida para defender os direitos das crianças e dos adolescentes em conflito com a lei (Cededica) para o qual a pesquisadora presta serviços como psicóloga –, apresenta um histórico que pode ser compreendido e modificado a

partir da análise das fases de desenvolvimento e as interferências em cada uma delas. Na entrevista inicial (anamnese), e também a partir das observações feitas nos contextos específicos de cada paciente, nas entrevistas com familiares e com educadores, é possível perceber quando não houve uma intervenção adequada e tempestiva, em especial no ambiente familiar e na fase de heteronomia. Isso se reflete no ambiente escolar e em toda a vida social do indivíduo, que tem dificuldades de seguir regras e de comportar-se como um sujeito moral nos diversos grupos sociais a que pertence.

Nesse contexto, pode-se perceber que, para Piaget, a moral estaria enleada às regras e, quando se cumprem regras da sociedade, os acordos entre as pessoas, tanto na família como na escola, e, ainda, em outros contextos sociais, é que se pode dizer que estaria sendo constituído o juízo moral do indivíduo. O núcleo do desenvolvimento do respeito às regras, segundo Piaget, está na atividade cooperativa, a única segundo o autor capaz de desenvolver com eficácia o equilíbrio moral. *O Juízo Moral da Criança* ajuda a entender a ambiguidade do tema em questão, pois explicita, por meio dos estágios da criança, todo o processo de desenvolvimento moral, desde a anomia (estado característico da criança recém-nascida), passando pelo estágio da heteronomia e, finalmente, o estágio da autonomia. Esse estudo é indispensável para alcançar o objetivo da pesquisa.

A demanda para quem trabalha com educação de crianças está cada vez mais árdua em razão de falhas de interferência adequada no desenvolvimento do juízo moral. Dessa forma, é pertinente buscar embasamento teórico para que seja possível dar conta de auxiliar as crianças na percepção da necessidade da cooperação. Nesse sentido, há necessidade de intervenção tanto na clínica de Psicologia como no campo educacional para o desenvolvimento do juízo moral e a orientação no sentido de que o próprio indivíduo e os responsáveis pela condução de sua educação possam refletir e se reeducar como sujeito.

Na obra de Piaget, a constituição do juízo moral aparece inicialmente por meio dos jogos que proporcionam à criança o encontro com as regras que servem justamente à convivência social. Tais regras possibilitam o desenvolvimento do seu juízo moral a partir das primeiras influências sociais, tais como família e escola, como se observa numa das definições de Piaget: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essa regra” (1994, p.23), dando início ao processo de cooperação, de respeito e de autonomia com relação à criação e à obediência às regras.

A escolha de Piaget justifica-se tendo em vista sua particular forma de demonstrar como o estudo do pensamento infantil reflete-se diretamente no pensamento adulto e humano

em geral. O principal objeto da análise não é apenas estudar a moralidade infantil em si, mas pensar a moralidade humana, ou seja, os reflexos de cada etapa do desenvolvimento infantil no comportamento humano. A teoria de Piaget localiza-se na chamada “teoria dos costumes” proposta no início do século XX por Lévy-Bruhl, que, assim como Durkheim, também teorizou sobre a moralidade. O que Piaget tem de especial, contudo, é o fato de ter estimulado a Psicologia a dar sua contribuição à chamada “ciência dos costumes” a partir justamente do estudo empírico e com crianças (PIAGET, 1994, p. 9).

Lévy-Bruhl defendeu a necessidade de fazer-se uma ciência dos costumes, a partir do conhecimento das leis que regem o universo moral humano, razão pela qual abriu a possibilidade de a moral ser estudada como disciplina científica.

Na tentativa de seguir os passos de Lévy-Bruhl, Piaget propõe em *O juízo moral na criança* não uma análise direta da moral infantil e dos comportamentos, tais como os vividos na escola, na família ou nos grupos infantis, ou dos sentimentos, o que é feito por La Taille (2006) mais recentemente. O que Piaget faz é estudar o próprio juízo moral, o que fez por meio do interrogatório de um grande número de crianças das escolas de Genebra e Neuchâtel, no início da década de 1930, com as quais conversou sobre problemas morais, como também sobre assuntos relativos à representação do mundo e à causalidade. O ponto de partida são as “regras do jogo social”, que conduzem às regras morais prescritas pelos adultos. Mas Piaget também estudou os princípios que emanaram das relações entre as crianças, nos grupos pesquisados. Em especial, a ideia de justiça foi explorada e acabou por embasar conclusões de comportamento e de formação do juízo moral (PIAGET, 1994, p. 10).

Como método de estudo, Piaget analisou com as crianças as regras do Jogo de Bolinhas de Gude, variação do Quadrado: “[...] traça-se no chão um quadrado, dentro do qual se colocam algumas bolinhas; o jogo consiste em atingi-las de longe e fazê-las sair desse quadrado”. Da observação das crianças e do interrogatório, Piaget pôde elaborar suas conclusões acerca das etapas de desenvolvimento e relacioná-las com a formação do juízo moral.

Nesse contexto, a presente dissertação tem como objetivo investigar as etapas do processo do desenvolvimento moral do indivíduo na perspectiva de Piaget, a constituição da moral e como esses aspectos contribuem na educação do sujeito. O que se propõe é avaliar os possíveis limites e alcances das noções de dever, cooperação e justiça, indicando os motivos para pensar hoje o desenvolvimento moral com e para além de Piaget. Com base na obra *O juízo moral na criança*, a presente pesquisa propõe-se a abordar a temática do desenvolvimento do juízo moral em Piaget e orienta-se pela seguinte pergunta: Como se

constitui o juízo moral da criança em Piaget e como se articula a ele o conceito de cooperação na educação ativa?

Para um adequado desempenho da pesquisa, juntamente com o enfoque de Piaget, a temática é também vista por meio de intérpretes e de autores que a aprofundam, tais como Yves de La Taille e Lia de Freitas. Assim, o método de abordagem é o bibliográfico, por meio da leitura e da interpretação das obras de Piaget e de autores que as avaliaram. Na pesquisa do tipo bibliográfico, o pesquisador assume “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza atividades de aproximações sucessivas da realidade, sendo que se apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p. 23). Considera-se, portanto, que o processo de pesquisa constitui-se como uma atividade científica básica que, através da indagação e da reconstrução conceitual, ressignifica o real.

O trabalho é dividido em três capítulos, tratando o primeiro da moral em Piaget, com enfoque nos conceitos básicos necessários ao aprofundamento do tema relacionados ao desenvolvimento da criança, como o de dever, de consciência e da prática das regras, analisando os estágios de desenvolvimento dessa prática. O segundo capítulo tem como objetivo analisar os dois respeitos, a coação e o realismo moral, buscando descrever de que maneira a criança concebe os deveres e os valores morais, ou seja, como é educada a sua vontade por meio do respeito unilateral e dos efeitos da coação adulta, um processo que se baseia nas relações interpessoais. Por fim, o terceiro e último capítulo analisa a cooperação, a noção de justiça e as duas morais na criança, assim como seus alcances educacionais. Neste, o estudo volta-se para a segunda espécie de moral, baseada no respeito mútuo, no ato de cooperação, na reciprocidade entre os indivíduos. Por fim, usando de todo o estudo feito na obra de Jean Piaget, o trabalho dedica-se às implicações educacionais a que as conclusões piagetianas podem levar.

## **2 REGRAS, COAÇÃO E REALISMO MORAL**

Nenhuma realidade moral é inata, pois, por mais que a constituição biológica esteja provida de tendências afetivas e de sentimentos como o de respeito – um dos componentes fundamentais para a moral do sujeito – a moral do indivíduo precisa ser adquirida. Essa constituição da moralidade se dá no decorrer do desenvolvimento da criança e, para este ocorrer, é necessário o contato com outrem. Nesse sentido, o objetivo deste primeiro capítulo é abordar os conceitos de dever e consciência das regras, para melhor compreender como cada componente constitui-se no sujeito no decorrer do seu desenvolvimento moral, bem como suas relações, as quais são indispensáveis para a compreensão da moral na perspectiva piagetiana. Para tanto, apresenta-se a concepção moral de Piaget e o modo como este interpreta o desenvolvimento do juízo moral na criança. Isso será feito explicitando a forma como Piaget compreende a realidade da criança a partir da prática dos jogos no convívio social.

### **2.1 Dever, consciência e prática de regras**

Segundo Piaget, “toda moral consiste num sistema de regras, e a sua essência se dá no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (1994, p. 23). A análise reflexiva de Kant, a sociologia de Durkheim ou a psicologia individualista de Bovet identificam-se nesse ponto e as divergências entre esses autores “só aparecem no momento em que se procura explicar como a consciência vem a respeitar as regras” (1994, p. 23). Esse respeito desenvolve-se inicialmente na forma de heteronomia. Piaget (1994) menciona que na heteronomia o respeito da criança às regras morais decorre da fusão entre os sentimentos de medo e amor. “Ora os pais inspiram, ao mesmo tempo, medo e amor, que eles inspiram respeito” (LA TAILLE, 2006, p.28). Tais sentimentos são, portanto, os dois sentimentos responsáveis pela obediência heterônoma, que consiste na primeira expressão do dever. A heteronomia não deixa de ser um primeiro passo em direção ao dever moral propriamente dito, que ocorrerá na terceira e última fase do desenvolvimento: a autonomia (LA TAILLE, 2006).

Na visão de Piaget, é na forma como são desenvolvidas as atividades pelas crianças que é possível demonstrar como se constrói o sistema de regras de cada indivíduo, ou seja, como se formam seu juízo moral e sua autonomia. A essas atividades, Piaget denomina “jogos infantis”. Os jogos infantis, além de serem considerados verdadeiras instituições

sociais, apresentam todo um sistema de regras, as quais existem para serem respeitadas pelos jogadores. O autor utiliza-se do jogo para compreender o desenvolvimento do juízo moral da criança. Piaget ocupou-se do jogo de bolinhas de gude para observar as crianças em todas suas fases podendo, dessa forma, descrever o respeito pelas regras no decorrer do desenvolvimento moral delas. O objetivo principal do autor era compreender como se dava a prática e a consciência das regras conforme as diferentes idades da criança.

Segundo Chatcau, o jogo proporciona “condições de distanciamento da realidade e artifícios de abstração que fazem dele um espaço único, um domínio demarcado e imediato, destinado ao exercício das condutas superiores, isto é, a aprendizagem da atividade adulta” (1987,apud CAIADO, 2012, p. 20). Assim, tem-se que é possível à criança fantasiar o ser adulto, ensaiando e imitando, fora de sua realidade infantil, o que virá a ser o mundo adulto, marcado por regras morais. Isso faz com que as forças da criança sejam mobilizadas no sentido de “afirmar suas conquistas e proclamar sua autonomia” (CAIADO, 2012, p. 20). O que diferencia o jogo da simples brincadeira seria o fato de que, nos jogos, já se encontra um conjunto de regras a serem seguidas, enquanto o brincar livre caracteriza-se por “livres composições” (MACEDO, 2005, apud CAIADO, 2012, p. 21).

Para Piaget, as crianças, de um modo geral, são inseridas no ambiente e geralmente são providas do cuidado adulto. Este último é o que leva até a criança todo um cabedal de conceitos sobre o mundo, dentre eles os conceitos sobre as regras. Estas, por sua vez, num primeiro momento, são recebidas prontas pela criança, sem necessitar de esforço para concebê-las, tendo em vista que sua tenra idade ainda não lhe permite o aprendizado das regras, muito menos a sua internalização ou criação. Em razão disso, como o autor descreve, a criança é influenciada pelos adultos desde seu nascimento, e o comportamento que esses vão estipulando para a criança é o marco inicial para o desenvolvimento moral do indivíduo, inclusive no que tange ao respeito pelas regras do jogo. Concomitantemente, através do jogo, observa-se a realidade da criança, como ela desenvolve ou estabelece as regras desse jogo sem a intervenção do adulto. Porém, isso ocorre com os primeiros ensinamentos sobre o respeito já instalados no contato inicial e nas leis de que o adulto lhe proveu (PIAGET, 1994).

Assim, tem-se que as regras morais que a criança aprende a respeitar lhe são transmitidas inicialmente pelos adultos. Desde o berço, a criança é submetida a múltiplas disciplinas e gradativamente toma consciência de certas obrigações já elaboradas pelo adulto, sem de fato haver uma necessidade emocional consciente própria da criança. Dessa forma, mais adiante, poderá existir dificuldade em observar e em diferenciar na criança o que provém

do conteúdo da regra ou o que provém do respeito da criança pelos pais. Pode-se confundir a autoridade da regra com a autoridade dos pais (PIAGET, 1994, p. 24).

Logo, a abordagem mais coerente a ser utilizada para observar esse contexto, no qual o autor em questão levou sua pesquisa adiante, é através da criança em contato com o brinquedo. É no contato com o lúdico, na relação entre as crianças, em que a intervenção adulta é praticamente inexistente, que elas têm a liberdade de estabelecer as próprias regras e de observar essa realidade, independentemente do conteúdo que esta realidade apresenta, de ser ou não moral (PIAGET, 1994, p. 24). Segundo Caiado, “a regra funciona como regulador das trocas sociais, determinando (ou restabelecendo) seu equilíbrio, encontra-se nela um sentido de obrigatoriedade que denota a existência de relações sociais” (2012, p. 21). E tal caráter regulador está relacionado ao tipo de comportamento social presente em cada etapa de desenvolvimento da criança (2012, p. 21).

No exemplo do jogo de bolinhas de gude, analisado por Piaget, as crianças menores são dirigidas pelos maiores no que se refere ao respeito às leis e às regras do jogo e iniciam esse respeito de boa vontade pois, segundo o autor, trata-se de uma característica própria do ser humano observar corretamente as regras do jogo. Nesse primeiro momento, ainda não há juízo moral, no sentido de que a criança ainda não internalizou a necessidade de cumprimento das regras. Mas, ainda assim, existe o respeito às regras do jogo e é isso o que Piaget considera para seguir sua análise. Nesse sentido, “a interação social no jogo propiciaria um uso mais circunstancial da regra e o desenvolvimento de comportamentos em conformidade com elas” (CAIADO, 2012, p. 21).

Piaget distinguiu dois grupos de fenômenos para estudar as regras do jogo<sup>1</sup>. O primeiro refere-se à *prática das regras* e diz respeito à maneira como as crianças em diferentes idades aplicam essas regras. O segundo refere-se à *consciência das regras* e diz respeito à maneira com que as crianças, em diferentes idades, apresentam o caráter obrigatório, a heteronomia e a autonomia inerente às regras do jogo (PIAGET, 1994, p. 24). O autor parte do pressuposto de que as regras do jogo constituem uma realidade social bem caracterizada, transmitida de geração a geração. Toda e qualquer inovação referente a essas regras terá sucesso se atender a uma necessidade geral e se for sancionada coletivamente.

O jogo com base em regras resultaria, portanto, da organização coletiva das atividades lúdicas, representando a exigência de reciprocidade social na medida em que instaura a regra

---

<sup>1</sup> Muitos autores salientam o fundamental papel psicopedagógico dos jogos de regras, definindo-os como instrumentos que propiciam a facilitação da aprendizagem, a elaboração de estratégias e a superação de erros, permitindo re-equilibrações construtivas para o sistema mental (MACEDO, 1995; MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997, 2000 e 2005; PETTY; PASSOS, 1996, apud CAIADO, 2012, p. 42-43).

como produto de uma regularidade imposta pelo grupo. Desse modo, constitui a atividade lúdica do ser socializado, o que explicaria seu desenvolvimento tardio e sua permanência após a infância (PIAGET, 1978, apud CAIADO, 2012, p. 35).

A esse respeito, deve-se de pronto mencionar que a escola, por ser um ambiente organizado de forma coletiva, onde as crianças são agrupadas por faixas etárias similares, proporciona possibilidades de utilização sistemática de jogos no desenvolvimento da aprendizagem. É no âmbito escolar que ocorrem, normalmente, os primeiros contatos da criança com um círculo social mais ampliado. Logo, a escola é o lugar adequado para a observação do comportamento da criança com o jogar e o brincar, possibilitando o contato com as regras obtidas anteriormente na relação quase que exclusiva com os pais. Essa convivência com mais crianças de mesma faixa etária, e até mesmo em fases diferentes de desenvolvimento, proporciona o surgimento dos conflitos, o nascimento das noções do que é “certo e errado” e do respeito às regras pelos membros do grupo. Ao mesmo tempo em que isso se dá de forma lúdica, até mesmo desinteressada, as crianças, agora sob o olhar profissional dos professores, são conduzidas a superar as fases e a desenvolver as habilidades necessárias às fases seguintes, visando à conquista da autonomia e do juízo moral.

No entanto, cabe perguntar, com base em Piaget (1994, p. 31) como os indivíduos se adaptam a essas regras e como observam essas regras em função de sua idade e de seu desenvolvimento mental? E, também, que consciência tomam da regra, ou seja, que tipo de obrigações resultam para eles?<sup>2</sup>

A criança ainda não tem uma opinião formada a respeito da origem das regras, como também de sua perpetuidade. Isso ocorre tendo em vista que o contato com o espaço social faz com que ela se aperceba de que as regras que, até este momento, foram impostas pelos pais, de agora em diante começam a ser impostas também pelos professores, pelos adultos, pelas crianças mais velhas e se dá conta de que ela também pode ser fonte de regras. Por outro lado, apesar de já perceber a existência das regras, a criança ainda não se deu conta de que elas existem como tais, ou seja, não sabe que a essência da regra é ser obedecida sempre e repetidamente, e não apenas ocasionalmente, o que leva à necessidade de repetição, de imposição e de confirmação da regra por parte dos adultos. Ou seja, a criança começa a

---

<sup>2</sup> Para responder à primeira pergunta formulada por Piaget, é importante que, no decorrer da observação com as crianças diante do jogo de bola de gude, o perito (entrevistador) demonstre ingenuidade, deixando a criança à vontade e sentindo-se de certa forma superior, e, então, colocando-se à disposição para jogar, a criança por sua vez organizará o jogo e ensinará ao entrevistador como se joga, como funcionam as regras de acordo como sabe. Posteriormente, na segunda questão relativa à consciência da regra, o perito propõe a mudança das regras e se isso é possível. De fato, o importante é observar o espírito infantil, acredita a criança no valor místico das regras ou em seu valor decisório? Crê numa heteronomia do direito divino ou está consciente de sua autonomia? (PIAGET, 1994, p. 31-32).



perceber que a regra deve existir para um melhor andamento do brincar e que, para um melhor andamento da brincadeira, dos jogos e de todas as demais atividades coletivas, muito próprias da educação infantil, há a necessidade de obediência a regras.

Esse aspecto fica claro quando Piaget distingue quatro estágios em sua pesquisa em relação à prática das regras do jogo. O primeiro estágio foi definido pelo autor como sendo puramente motor e individual, no qual a criança estabelece o contato com as bolinhas de gude, conforme seus desejos e seus hábitos motores, produzindo esquemas ritualizados e mais individuais (PIAGET, 1994, p. 33).

O segundo estágio em relação ao desenvolvimento da prática das regras é chamado egocêntrico, inicia-se no momento em que a criança recebe do exterior os exemplos das regras codificadas e ocorre entre os dois e os cinco anos de idade. Isso quer dizer que a criança, independentemente de brincar sozinha ou coletivamente, joga para si. Todas podem vencer ao mesmo tempo e não há preocupação com a codificação das regras. Trata-se de uma imitação dos outros e da utilização dos exemplos recebidos. Piaget denomina tal estágio de egocentrismo (1994, p. 33).

O terceiro estágio gira em torno dos sete ou oito anos de idade e é chamado de estágio da cooperação nascente, no qual cada jogador procura vencer seus companheiros. Aparece aqui uma necessidade de controle mútuo e da unificação das regras e, apesar de estarem num grupo em que as idades variam entre sete, oito e nove anos, suas ideias sobre as regras do jogo de bolinhas são geralmente bem diferentes, porque o desenvolvimento pode-se mostrar mais ou menos precoce em cada criança (PIAGET, 1994, p. 33).

O quarto estágio aparece por volta dos onze ou doze anos, é caracterizado pela codificação das regras e de ora em diante as partidas do jogo são minuciosamente regulamentadas. Nesse estágio, o grupo apresenta concordâncias sobre essa regulamentação.

Concomitantemente à prática das regras, o autor observa que ocorre o desenvolvimento da consciência da regra, havendo uma progressão ainda mais suave no pormenor, mas não menos nítida em suas linhas gerais. A consciência das regras pode ser expressa em forma de três estágios (PIAGET, 1994, p. 34), sobre os quais se passa a discorrer.

Durante o primeiro estágio, em razão de a noção da regra ainda não estar plenamente formulada, ela ainda não é “coercitiva”. Isso ocorre tendo em vista que ainda ou é “puramente motora”, física, voltada à ação, ou é “suportada”, inconscientemente e, portanto, é mais sentida como exemplo interessante do que propriamente como uma “realidade obrigatória”. Já, no segundo estágio, a regra, apesar de ainda não estar concluída, é considerada como “sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna”, inquestionável. É a fase em que

a criança vê o mediador da regra como o “herói”, alguém inatingível e, portanto, idolatrado como o portador e guardião da regra. Toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão. Por fim, no terceiro estágio, a regra é considerada como uma lei pelo “consentimento mútuo”, ou seja, elaborada e observada de comum acordo. Nesta fase, o respeito torna-se obrigatório, desde que se deseje ser “leal como jogador”. Isso não significa, contudo, imutabilidade, como antes, pois são possibilitadas à criança a transformação e a adequação das regras, em caso de haver o interesse e o consenso geral entre os participantes do jogo.<sup>3</sup>

Os estágios da prática de regras e os estágios da consciência das regras relacionam-se de forma quantitativa, pois expressam numericamente algumas fases que podem ser divididas de acordo com as práticas que revelam o comportamento da criança em cada uma delas mais presentemente. Esses estágios, porém, possuem também uma relação de continuidade. No início, é algo imposto pelo adulto e, portanto, a regra é coletiva e tomada como algo que vem do exterior do indivíduo, vista como absoluta. Posteriormente, o indivíduo passa a interiorizar essa regra como algo que ele percebe como uma questão que pertence a todos, inclusive a ele, pondo-se não como seu receptor, mas como o resultado de um consenso do qual ele faz parte naturalmente, e isso é o que o leva a segui-la, não mais a sacralidade vinda da autoridade adulta. Em relação à prática da regra, “é natural que ao respeito místico pelas leis, correspondam um conhecimento e uma aplicação ainda rudimentar de seu conteúdo”, ao passo que “ao respeito racional e motivado, corresponde uma observância efetiva e pormenorizada de cada regra” (PIAGET, 1994, p. 34).

De fato, existem dois tipos de respeito à regra, correspondentes a dois tipos de comportamento social. O respeito unilateral é a primeira forma de respeito que aparece no desenvolvimento do ser humano e é fundamental para a construção de outras formas de respeito. O respeito unilateral constitui-se nas relações de coação social, numa relação com os pais ou adultos e essa relação dá origem à obediência. Nesse caso, a regra é vista como

---

<sup>3</sup> Lawrence Kohlberg elaborou um modelo psicogenético de desenvolvimento moral, para este autor as histórias sobre situações do cotidiano infantil (utilizadas por Piaget) foram substituídas por dilemas hipotéticos de cunho existencial, Kohlberg estendeu suas pesquisas até a idade adulta, e estas confirmam as teses centrais de Piaget: há um desenvolvimento do juízo moral, e esse desenvolvimento segue um caminho necessário em direção à autonomia a partir de processos de auto-regulação, desencadeados pelas interações com o meio social (1992, apud VALE, 2012, p. 20).

A proposta de Kohlberg sobre a evolução do juízo moral segue em direção à legitimação de princípios universais de justiça. Pode-se afirmar que o autor nomeia essa virtude como o eixo do universo moral, e o desenvolvimento do juízo moral na sua teoria é, portanto, o desenvolvimento da noção de justiça. O autor arremata a questão nos seguintes termos: “a justiça é a virtude moral por excelência, e não apenas uma entre outras” (LA TAILLE, 2006, p. 24).

Nesse sentido, observa-se que Piaget, o autor analisado neste estudo, elege a justiça como objeto de pesquisa, diferentemente de Kohlberg, que afirma que a justiça é a virtude maior da moral.

sagrada pela criança e esta imita os exemplos trazidos pelo adulto, passando a valorizar as normas, os ensinamentos e os valores que o adulto tem. É dessa relação social que nasce posteriormente o respeito mútuo, o qual se dá na reciprocidade e no qual os valores tornam-se coletivos. O indivíduo, então, passa a se colocar mentalmente no lugar do outro, numa relação de cooperação. Aqui, a regra já não é mais vista como sagrada, ela é produto da vontade coletiva.

## **2.2 Estágios do desenvolvimento da prática das regras**

É importante levar adiante a análise detalhada de cada estágio do desenvolvimento da criança, a fim de que se possa compreender a relação entre ela e a percepção das regras em cada etapa desse desenvolvimento. Inicialmente, entretanto, deve-se dar ênfase aos dois primeiros estágios relativos apenas à *prática das regras*.

### **2.2.1 O primeiro estágio da prática das regras**

Para Piaget, o primeiro estágio não tem grande relevância para a formação da moral da criança, por ser puramente motor, considerado mais como um exemplo a ser observado. A criança age por imitação ou espontaneamente sem consciência da razão pela qual está seguindo a regra. A importância maior para o presente estudo é saber se as regras, que podem ser constituídas sem a colaboração das crianças, são do mesmo tipo que as regras coletivas.

Segundo Piaget, aqui se podem destacar três pontos: primeiramente, ainda não há “sequência e direção na sucessão de comportamentos” e a criança procura entender a natureza das bolinhas usadas no jogo e acomodar seus esquemas motores a essa realidade que ainda lhe é muito nova. A criança faz uso de todas as experiências, tais como atirar bolinhas, amontoá-las, reuni-las, fazê-las cair e, assim, sucessivamente, repetir cada ação. O jogo permanece incoerente, sem sentido, fica aderido à fantasia do momento e à criatividade da criança (PIAGET, 1994, p. 36). Ela ainda não se apercebeu de que há um objetivo, uma finalidade ou uma justificativa para as ações vinculadas ao jogo. As bolinhas representam apenas objetos e não ferramentas de um jogo. Nesse primeiro estágio, não se pode falar ainda numa socialização efetiva da inteligência, mas apenas em uma percepção sensório-motora, cujo sentido é unicamente de regularidade, não havendo, ainda, a percepção da regra como reguladora das condutas (CAIADO, 2012, p. 34).

Em segundo lugar, os comportamentos infantis se ritualizam e se esquematizam: “O gesto de juntar as bolinhas numa simples cavidade da poltrona” apresenta-se de início como uma tentativa apenas; porém, em seguida, “se torna um esquema motor ligado à percepção das bolinhas” (PIAGET, 2004, p. 36). Depois de algum tempo, esses comportamentos que num primeiro momento apresentam-se simplesmente como um ritual, sucedem-se sem uma finalidade de exibição de gestos motores, ações físicas, desprovidas de um sentido de ensino. Por fim, “é importante notar o simbolismo<sup>4</sup> que se insere de forma imediata nos esquemas motores da criança” (PIAGET, 2004, p. 36). De certa maneira, esses símbolos são mais do que pensados e implicam o uso da imaginação, como usar as bolinhas como “comidinha”, ovos para fazer ninho etc.

É possível que as regras do jogo derivem tanto dos rituais análogos àqueles que se acaba de referir como de um simbolismo que se tornou coletivo. “Os rituais e os símbolos parecem explicar-se pelas condições da inteligência motora pré-verbal” (PIAGET, 2004, p. 36). O fato de a criança segurar um objeto faz com que ela acomode e assimile esquemas motores já realizados em suas primeiras experiências, por volta dos quatro a oito meses de idade, período no qual iniciou a explorar seus brinquedos, agarrando-os, segurando-os e conhecendo-os. Entretanto, no momento em que pegar um novo objeto, irá assimilá-lo aos esquemas motores já existentes. Isso pode ser tomado como ponto de partida dos rituais e símbolos durante o jogo de bolinhas de gude, desde que a assimilação supere a própria acomodação.

Piaget descreve que o conhecimento se dá através da assimilação das informações do meio, as quais são determinadas por estruturas mentais que se modificam pelo contato com os objetos nele existentes, permitindo à criança utilizar-se da simbologia do objeto, transformando a vassoura em cavalo para brincar, por exemplo. Já a acomodação é um processo que serve para modificar as estruturas mentais, ou seja, as estruturas de pensamentos do sujeito para que ele consiga assimilar novos objetos e fatos do meio. É esse processo de acomodação que faz com que a criança transforme-se para tomar o aspecto do objeto imitado. No que diz respeito aos rituais, Piaget ressalta que, desde a idade de oito a dez meses, “os esquemas motores da criança dão origem, excluindo-se os momentos de adaptação propriamente dita, a uma espécie de funcionamento”, sem uma finalidade concreta, que simplesmente serve para dar prazer à criança, como se fosse mera brincadeira (1994, p. 37).

---

<sup>4</sup> Símbolo é termo empregado por Piaget “no sentido da escola linguística de Saussure, como sendo o contrário de sinal: um sinal é arbitrário, um símbolo motivado. Aliás é também é nesse sentido que Freud fala de pensamento simbólico” (1994, p.36, nota 11).

No entanto, trata-se de rituais que divertem as crianças pela sua própria regularidade e que “anunciam as regras dos futuros jogos” (1994, p. 37).

Quanto aos símbolos, aparecem por volta do fim do primeiro ano, quando à inteligência motora se juntam a linguagem e a representação e o símbolo torna-se objeto de pensamento:

No que se refere à regra motora ou ritual, ela comporta seguramente algo de comum com a regra: é a consciência da regularidade. Que alegria demonstra a criança de dez a doze meses ou de dois a três anos em repetir certo comportamento pormenorizadamente e respeitando escrupulosamente a ordem das operações [...]; não podemos deixar de reconhecer nisso a ‘Regelbewusstsein’ de Bühler. Se é preciso distinguir cuidadosamente esses comportamentos nos quais intervêm apenas o gosto pelo que é regular, dos comportamentos nos quais entra um elemento de obrigação: é essa consciência de obrigação que nos parece, juntamente com Durkheim e Bovet, distinguir a regra, propriamente dita na regularidade (PIAGET, 1994, p. 37-38).

Como se observa, a questão da obrigação só existirá para a criança no vínculo com outra pessoa. Isso pode-se dar na relação com o adulto, que impõe um ritual para ser obedecido, relativamente ao respeito pelos mais velhos, ou na relação entre as próprias crianças, que exige uma reciprocidade e um respeito mútuos, fazendo com que ela passe a ver a necessidade de obedecer a determinadas limitações ou regramentos, necessários ao saudável ritual da própria brincadeira. “Certamente, existem, de fato, todas as fases intermediárias entre a simples regularidade descoberta pelo indivíduo, e a regra à qual se submete todo um grupo social” (PIAGET, 1994, p. 38).

É assim que, numa análise piagetiana, ocorre a relação entre as regras e a percepção delas pela criança:

[...] podemos observar, no decorrer do estágio do egocentrismo, uma série de casos nos quais a criança serve-se da regra como de um simples ritual, flexível e mutável à vontade, embora procurando já se submeter às leis comuns. Do mesmo modo que a criança utiliza muito cedo a linguagem adulta e o sistema de conceitos gerais e abstratos, embora conservando para si própria muitas facetas egocêntricas de pensamento e mesmo procedimentos próprios do pensamento simbólico e lúdico, semelhantemente, sob as regras impostas, a criança, com toda a sua evidente sinceridade, se contenta, durante muito tempo, em manter a fantasia de suas próprias decisões. De fato esta continuidade entre o rito e a regra não exclui uma diferença qualitativa entre esses dois tipos de comportamento (PIAGET, 1994, p. 37-38).

Da análise do primeiro estágio, Piaget conclui que, antes do jogo comum, não poderia haver regras propriamente ditas já que, nesse estágio, existem “regularidades e esquemas ritualizados”, mas como obra do próprio indivíduo, não tendo propriamente a consciência do que está fazendo (1994, p. 39).

### 2.2.2 O segundo estágio da prática das regras

Já, no segundo estágio da prática de regras, o

[...] egocentrismo surge como uma conduta intermediária entre as condutas socializadas e as puramente individuais, pela imitação e pela linguagem, assim como o conjunto dos conteúdos do pensamento adulto que exercem pressão sobre o pensamento infantil, a criança começa a socializar em um certo sentido, desde o fim do primeiro ano (PIAGET, 1994, p. 40).

No entanto, é a própria relação que a criança mantém com o adulto que impede, num primeiro momento, essa socialização de atingir um equilíbrio, o qual seria o objetivo principal, o chamado estado de cooperação, no qual os indivíduos, considerando-se iguais, podem controlar-se mutuamente, atingindo assim a objetividade.

Isso quer dizer que, na fase inicial dos jogos, a criança ainda se vê como um ser isolado e que não percebe os demais e a relação existente entre eles. Da mesma forma, não consegue perceber que, no meio em que está inserida, está experimentando situações que agregam o desenvolvimento das regras mais precisamente do seu eu no mundo.

### 2.2.3 O terceiro e o quarto estágios da prática das regras

No terceiro estágio, o qual acontece por volta dos sete ou oito anos de idade – definido por ser um estágio de interesse social –, as crianças desenvolvem um objetivo em comum e sentem a necessidade de entendimento mútuo no domínio do jogo. O ato de querer ganhar o jogo é o critério que leva as crianças a sentirem essa necessidade. Por ser uma fase de interesse social, não se trata só de disputar o jogo, mas principalmente de regulamentá-lo por meio de um conjunto sistemático de leis discutidas e avaliadas reciprocamente pelos membros do grupo. Dessa forma, a diversão em participar do jogo não é mais muscular e egocêntrica, mas sim é marcada pela interação social. É neste estágio que a cooperação se estabelece entre os jogadores.

Segundo Macedo, é nesse estágio que “as propriedades concernentes às estruturas de jogo anteriores – a regularidade do exercício e a fantasia do símbolo – serão correlacionadas pela assimilação recíproca, característica dos jogos de regras” (1995, apud CAIADO, 2012, p. 35). Nesse momento, a criança passa a conhecer as normas e os limites necessários à convivência num contexto de socialização. Desse modo, “o jogo de regras, devido ao seu caráter coletivo e legislativo, acaba por reunir algumas das características relacionadas ao

exercício cooperativo por excelência, isto é, a possibilidade de efetivar trocas igualitárias e definir acordos consensuais” (CAIADO, 2012, p. 36).

Cooperação pode ser tida como a ação conjunta para alcançar um objetivo em comum, ou seja, trata-se de uma relação baseada entre indivíduos, utilizando métodos consensuais. Assim sendo, percebe-se de fato como sendo um estágio mais social que o egocentrismo e o respeito da criança pelo adulto, o qual caracterizava o início da vida coletiva observado nos estágios anteriores. Pode-se, então, dizer que é a partir do terceiro estágio que o jogo de bolinhas de gude torna-se verdadeiramente um jogo social.

No entanto, essa cooperação permanece em parte no estado de intenção no presente estágio e, no que diz respeito à criança, pode-se, quando muito, chegar a uma moral provisória, transferindo-se para mais tarde o cuidado de se constituir um código e uma jurisprudência. A criança que se encontra no terceiro estágio, no que tange às regras do jogo, chega a coordenações coletivas momentâneas, mas ainda não sente bem o interesse pela legislação do jogo, pois o domínio de todo jogo ao seu rigor vem a aparecer no quarto estágio por volta dos onze ou doze anos de idade (PIAGET, 1994, p. 46).

No quarto estágio, começam a existir novos interesses, pois não há só o objetivo de cooperar, de combinar, mas existe nele um prazer particular em prever todos os casos possíveis durante o jogo e ainda codificá-los. Neste, o interesse dominante parece ser o interesse pela regra tal como ela é, o que é percebido quando a criança se diverte em complicar as coisas por prazer; isso demonstra que a criança procura a regra pela regra. Em suma, a aquisição e a prática das regras do jogo obedecem a leis muito simples e naturais, podendo ser definidas da seguinte maneira: 1º) simples práticas regulares individuais; 2º) imitação dos maiores com egocentrismo; 3º) cooperação; e 4º) interesse pela regra em si mesma (PIAGET, 1994, p. 50).

### **2.3 Os estágios de desenvolvimento da consciência das regras**

Uma vez apresentados os estágios relativos à prática das regras, cabe, agora, abordar a consciência das regras do jogo na vida moral da criança, que Piaget também separa por estágios. Aqui, o que o autor quer, de fato, é demonstrar como a criança sente e como ela interpreta para si as regras adquiridas no decorrer dos jogos, tanto as que ela recebeu dos adultos como as que ela passou a desenvolver a partir do segundo estágio de prática.

### 2.3.1 O primeiro estágio de consciência das regras

Logo no primeiro estágio, assim como já se observou anteriormente na prática das regras, a atuação da criança é somente individual. Ela busca uma satisfação física, simplesmente motora, o brincar por brincar, sem um propósito específico. A criança utiliza-se de sua fantasia simbólica para extrair diferentes formas de brincar, porém já se iniciam hábitos ritualizados, que se constituem como um tipo de regras individuais. A criança, desde já, usa o ato de adaptação sem mesmo ocupar-se de sua inteligência, e simplesmente inventa tais rituais para seu próprio prazer (PIAGET, 1994, p. 50).

Em relação a esses esquemas individuais que acontecem no decorrer do primeiro estágio, convém destacar a influência do adulto sobre a criança em impor a noção de regularidade. Essa influência explica, por assim dizer, o desenvolvimento desses esquemas ritualizados que o próprio adulto faz uso cotidianamente e que precisam ser adquiridos pela criança nessa fase. Para Piaget, destaca-se, por exemplo, a alternância dos dias e das noites que são visualizados pela criança juntamente com o adulto durante passeios e até mesmo quando é verbalizado pelo adulto (luz do sol, a lua que aparece no anoitecer). Tudo isso vai promovendo na criança uma “consciência da legalidade”, termo este utilizado pelo próprio autor e que remete a todo conjunto de regularidades existentes (PIAGET, 1994, p. 51).

Com o passar do tempo, também são impostas pelo adulto outras formas de regularidade, como o horário das refeições, o horário do sono, a hora do banho, a hora das brincadeiras, mais tarde a hora de ir para escola etc. Conforme ela vai sendo educada, vai-se adaptando e as regras vão sendo interiorizadas e repetidas sem uma consciência concreta de que aquilo é de fato uma regra. Ela repete os atos porque os presencia, não exatamente porque sabe que são regras obrigatórias (PIAGET, 1994, p. 51).

Sendo assim, observa-se que, desde cedo, a criança é introduzida num espaço todo regulamentado por regras, o que dificulta discernir o que é da própria criança ou do adulto que lhe impõe. Por outro lado, quando se observa o ritual estabelecido pela criança em seu modo de brincar é que se pode saber o que foi inventado pela criança, descoberto pela natureza ou imposto pelo adulto (PIAGET, 1994, p. 51). Ainda para Piaget (1994), de fato, algumas condutas são ritualizadas pela própria criança e, se não houver nenhuma outra intervenção, essas regras motoras não darão origem a uma obrigação propriamente dita. Já, num outro sentido, algumas regras, inventadas, imitadas ou recebidas do exterior pela criança são, de certa forma, sancionadas pelo ambiente, e, portanto, as regras são acompanhadas de um sentimento de obrigação.



Importante, nesse caso, é levar em conta a tese de Bovet sobre a gênese da obrigação consciente: “o sentimento de obrigação só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito” (PIAGET, 1994, p. 52). Certamente, isso se confirma com o que já foi mencionado anteriormente, e, de certo modo, se encontra com a doutrina de Durkheim sobre a gênese social do respeito e da moralidade. O que Piaget amplia nas teses de Bovet e Durkheim é a questão relativa ao respeito unilateral do menor pelo maior, um respeito mútuo de igualdade. E, nesse sentido, a regra coletiva surgirá tanto “da aprovação recíproca de dois indivíduos como da autoridade de um sobre o outro” (PIAGET, 1994, p. 52).

O que Piaget questiona é se é possível, ainda no primeiro estágio, haver uma consciência sobre a regra, ou seja, se ela existe e do que se trata. Quando a criança se põe a jogar, sem ao menos ter visualizado alguém o fazendo antes, é possível admitir que se trate tão somente de rituais puramente individuais. Por si própria, a criança estabelece esquemas de ação, mas nada ainda implicando uma regra obrigatória observada ou imposta por alguém que não seja ela mesma e sua criatividade. Isso mesmo sabendo que, desde o início, ela já está incumbida de regras e de obrigações impostas pelos seus responsáveis, e de antemão já tenha a noção do que é proibido e do que é permitido. É possível, sim, que, desde o primeiro contato com as bolinhas de gude, a criança já esteja persuadida de que certas regras se impõem a esses novos objetos, o que surge exclusivamente da observação e do manuseio dos próprios objetos pela criança. E isso demonstra que as origens da consciência da regra, mesmo num jogo de bolinhas de gude, estão condicionadas pelo conjunto da vida moral da criança. Ou seja, desde cedo já passa a existir as regras em si, sem a interferência externa.

### 2.3.2 O segundo estágio de consciência das regras

No segundo estágio, que inicia no momento em que a criança, por imitação dos atos dos adultos ou por contato verbal feito com outras pessoas, começa quando a criança manifesta o interesse em querer jogar de acordo com as regras recebidas do exterior e que já lhe são perceptíveis. Para Piaget (1994), tudo começa a se tornar mais claro para a criança nesse segundo estágio no que diz respeito à conscientização acerca da existência das regras e de onde elas provêm, assim como a necessidade de segui-las literalmente como elas lhe foram passadas. O autor faz uso de três questões para orientar seu estudo neste segundo estágio: “Podemos mudar as regras?”, “As regras sempre foram como são hoje?”, e “Como elas começaram?” (PIAGET, 1994, p. 52).

A primeira questão, a menos verbal, coloca o indivíduo na presença de um fato novo, de uma regra inventada por ele próprio. Torna-se fácil observar as reações da criança como resultado de suas próprias criações, ou seja, a partir da formulação da regra por ela mesma. Essa formulação diz respeito a como a criança, com a mesma bola de gude, cria diversas formas de jogar, formulando limites para aquela atividade que ela está desenvolvendo, para aquilo que ela está criando.

Desde quatro ou cinco anos de idade já é possível encontrar atitudes mais nítidas e explícitas, pelas quais a criança se põe a imitar as regras dos outros e considera as regras sagradas e intocáveis e, ainda, recusa-se a mudá-las, pois isso implicaria numa falta, num desrespeito ao que lhe foi passado, o que é inadmissível já que internalizou não apenas a regra, mas também a necessidade de segui-la. Isso se destaca porque nesta idade ainda é difícil para a criança distinguir o que vem dela própria ou o que vem dos outros nos seus próprios conhecimentos. Essa situação se deve à dificuldade de retrospectiva e até mesmo da memória ainda desorganizada que a faz acreditar que, mesmo aprendendo algo no momento, já tem a impressão de ter conhecimento a respeito desse algo. Isso exprime para ela uma verdade eterna. Para tanto, pode-se dizer que há um respeito à regra que lhe foi passada, porém existe a aceitação da mudança, desde que a certa autoridade vinculada a quem lhe passou as primeiras e já conhecidas regras (PIAGET, 1994, p. 53).

Essa atribuição de autoridade àquele que lhe passou a regra dá à criança a sensação de que consegue inserir-se no mundo mais facilmente pois, se conhece quem fez a regra que está seguindo, consegue conhecer a si própria e aceitar melhor tanto a regra quanto a necessidade de segui-la em razão da autoridade paterna (de quem lhe impôs a regra) que lhe aparece como divina. Trata-se de uma fase em que inventar não significa criar, mas descobrir em si mesma uma realidade que entende aceitável por ser preexistente ou eterna. O pai é quem “inventou” a regra; a limitação da regra limita-se à existência do pai, não havendo nada além e antes do pai (PIAGET, 1994, p. 54). Logo, por mais que esteja inventando uma regra, a criança sempre terá a sensação de que aquela regra já existia, já era pré-existente, fazendo-a confundir os conceitos de invenção e reminiscência.

Por mais que inventem regras, as crianças nessa fase têm a sensação de que elas são idênticas às que já conheciam e que não vieram de sua criatividade, mas ainda se deve à atuação da autoridade, ou seja, à “palavra do Mais Velho ou do Adulto do que a uma cooperação efetiva entre os contemporâneos” (PIAGET, 1994, p. 55). O respeito às regras ocorre não em razão da convivência e da cooperação que dela surge, mas da coação exercida pela autoridade dos que impõem a regra. E seguir a regra não implica uma consciência de sua

necessidade, mas “produz simplesmente uma espécie de mística, de sentimento difuso de participação coletiva, o qual, como muitas místicas, combina muito bem como egocentrismo”, que, como mencionado anteriormente, é a característica dessa fase (PIAGET, 1994, p. 58).

### 2.3.3 O terceiro estágio de consciência das regras

O terceiro estágio da consciência das regras ocorre por volta dos dez anos de idade, mais ou menos. Aqui, a consciência da regra transforma-se completamente, “a heteronomia sucede a autonomia”. O que antes era visto como sagrado e imposto pelo adulto não o é mais. A criança já apresenta autonomia para decidir livremente e a regra deve ser respeitada não mais porque resulta da imposição dos adultos, mas porque é livremente consentida, resultado da cooperação. Nota-se essa evolução em três sintomas: “primeiramente a criança aceita que se mudem as regras”, tudo pode ser feito, à medida que se obriga a respeitar as novas decisões. Em segundo lugar, a criança deixa de considerar as regras como eternas e como sendo transmitidas como tais através de gerações. Em terceiro lugar, ela tem, a respeito da origem das regras do jogo, ideias que não diferem das do adulto. Além de o jogo de bolinha ser usado como diversão, as regras são estabelecidas pouco a pouco pela iniciativa das próprias crianças, longe de terem sido impostas pelos adultos (PIAGET, 1994, p. 60).

Desde então, observa-se a presença de uma realidade social, racional e moralmente organizada e especificamente infantil; obtém-se, no terceiro estágio, a união da cooperação e da autonomia. A regra aqui é concebida como uma livre decisão das próprias consciências, não é mais coercitiva nem exterior e pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. A regra “não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e à sua permanência histórica, mas é uma construção progressiva e autônoma”. E, assim, é “a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva” (PIAGET, 1994, p. 63-64).

Em se tratando da cooperação, também é no terceiro estágio relativo à prática das regras que se complica, pouco a pouco, a necessidade de codificação e de aplicação integral da lei. Portanto, os dois fenômenos estão em relação. Mas, como o autor pergunta, “será a consciência de autonomia que nos conduzirá ao respeito prático da lei, ou é o respeito à lei que nos levará ao sentimento de autonomia?”. Neste momento, a criança não tem mais fidelidade apenas ao que é do exterior, mas passa a depender de uma realidade mais livre e coletiva. Com isso, nasce a consciência da criança como indivíduo e a obediência individual

às regras já não é mais espontânea. O objetivo da cooperação é levar a criança justamente a essa conscientização, “à prática da reciprocidade, portando, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros” (PIAGET, 1994, p. 64).

Esse aspecto anterior indica a união da autonomia com o verdadeiro respeito à lei, o que quer dizer que as crianças tomam consciência da razão de ser das leis. “A regra torna-se para elas, a condição necessária do entendimento” (PIAGET, 1994, p. 64), o que também demonstra o quanto a autonomia conquistada aqui nesse terceiro estágio “conduz melhor à regra que a heteronomia do estágio anterior. Esse é o sentido verdadeiramente político e democrático com o qual as crianças de doze, treze anos distinguem a fantasia anárquica e a inovação introduzida por via constitucional” (PIAGET, 1994, p. 65). Isso significa que, em termos sociais, a lei emana do povo soberano e não da tradição imposta pelos antigos. Antes, era o costume que predominava sobre o direito. No contexto do presente trabalho, isso significa dizer que a construção da regra deu-se pelo “povo” (pelas próprias crianças) e por isso deve ser obedecida, e não pelo fato de ter sido imposta pelos “antigos” (os adultos). Até o surgimento dessa consciência, o que prevalecia era o costume de seguir a regra, sem contestá-la, pelo simples fato de ser regra, tradicionalmente imposta e respeitada. Porém, neste terceiro estágio da consciência das regras, a criança distingue uma regra verdadeira em si do simples costume, atual ou futuro, quando “está exatamente sujeita ao costume e nunca a uma razão ou a uma realidade jurídico-moral distinta desse costume e superior a ele” (PIAGET, 1994, p. 65).

Assim, a partir do ponto de vista da obra estudada, pode-se perceber que existem diferenças de percepção entre as regras impostas e as surgidas do próprio convívio social, do que decorre a distinção entre a sanção imposta e a obediência pela noção de cooperação, como esclarece Piaget:

Faz parte, na realidade, da essência da cooperação, por oposição à coação social, comportar ao lado da situação, das opiniões recebidas, um ideal de direito funcionalmente implicado no próprio mecanismo da discussão e da reciprocidade. A coação da tradição impõe opiniões e usos, e termina aí; já a cooperação não impõe nada, a não ser os próprios processos do intercâmbio intelectual ou moral (1994, p. 66).

A cooperação que existe nas relações leva a distinguir as noções de justo e injusto, as quais regulamentam as práticas diárias do indivíduo, tornando-se reguladoras do costume.

Ainda nesse sentido, para Freitas (2003, p. 62-63), o agir moral identifica-se como um simples dever. Mas esse agir como um simples dever não é suficiente para que identifique a moralidade no agir. A autora cita que o agir pelo dever se dá em situações nas quais, por

exemplo, se deseja obter um benefício, dado o medo da punição decorrente do descumprimento desse dever, por vergonha ou até mesmo pelo prazer. Isso dá licitude ao ato, que externamente traz a aparência de legalidade (está conforme a regra). O juízo moral, contudo, implica mais do que as simples ações de seguir a regra, levando à necessidade de que tais ações sejam sustentadas internamente pelo desejo de seguir a regra. Segue-se não porque ela existe, mas porque se tem consciência de que ela deve ser seguida, por isso ela se torna moral.

Importa, aqui, a referência a Kant, para quem o respeito não é o sentimento recebido por alguma influência, mas um sentimento *sui generis* oriundo de um conceito da razão. “Aquilo que eu reconheço imediatamente como uma lei para mim, reconheço-o com respeito, e este respeito significa somente a consciência da subordinação de minha vontade a uma lei, sem a mediação de outras influências sobre a minha sensibilidade” (KANT, 1951, apud FREITAS, 2003, p. 62).

Outra questão fundamental concerne à descoberta da democracia na criança. Nesse sentido, cabe ressaltar a existência de um sincronismo: quando a criança percebe que pode mudar as regras, ela passa a não acreditar mais na verdade absoluta que lhe é passada e na origem adulta da regra. A partir de então, considera as regras como possíveis de modificação e variação e acredita que as próprias crianças podem realizar essas invenções e modificações (PIAGET, 1994, p. 67).

Para o encerramento desse primeiro capítulo sobre o dever, a prática e a consciência das regras, destacam-se, com base em Piaget, os pontos principais aqui analisados para, posteriormente, dar-se início à análise referente à coação e ao realismo moral.

Primeiramente, cumpre referir que duas questões são relevantes: a primeira é a que diz respeito às diferenças de estrutura e às diferenças de grau, pois, tanto na prática como na consciência, a regra evolui de certa forma com a evolução da idade. A questão que se põe é se tal mudança diz respeito à natureza ou ao grau. Como demonstra Bergson, “no domínio psicológico, toda diferença de grau é uma diferença de qualidade”, embora não possa haver modificação de natureza “sem uma continuidade pelo menos funcional, o que permite reencontrar entre duas estruturas, uma gama de graus sucessivos” (apud PIAGET, 1994, p. 74). Assim, poder-se-ia afirmar que se trata de uma mudança de grau, tendo em vista que é possível perceber ainda nos adultos traços de mentalidade própria de crianças, do mesmo modo como é possível perceber nos adultos que demonstram egocentrismo, característica predominantemente infantil. Ao mesmo tempo, já se podem perceber algumas atitudes tipicamente adultas manifestadas precocemente em crianças. Mas também se pode afirmar ser

uma modificação de natureza, pois algumas condutas não simplesmente sucedem às outras, numa evolução gradativa, mas as substituem, transparecendo ser de outra natureza.

Piaget afirma que qualquer tentativa de impor recortes da realidade psicológica em estágios é arbitrária, uma vez que estão presentes sempre diferenças funcionais e de estrutura. Da mesma forma, “os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos nos planos superpostos do comportamento e da consciência”, não se podendo falar de estágios globais caracterizados pela heteronomia e pela autonomia, mas apenas de fases de heteronomia e autonomia que se manifestam ao mesmo tempo, em diferentes situações práticas (PIAGET, 1994, p. 75).

Na escola, independentemente de as faixas etárias serem agrupadas em salas, é possível observar que cada criança encontra-se em uma fase diferente de desenvolvimento, apresentando comportamentos diversos das demais do mesmo grupo. A própria aprendizagem se dá de maneira diferenciada para cada criança, a depender de sua natureza, do estágio de sua maturidade, da fase em que se encontra dentro desse estágio.

A outra questão diz respeito ao social e ao individual. Pode-se afirmar que existem diferentes condutas sociais: motoras, egocêntricas (com coação exterior) e cooperação. E, para cada um desses três tipos de comportamento social, correspondem três tipos de regras: a regra motora, a regra devida ao respeito unilateral e a regra devida ao respeito mútuo. Porém, não há nenhum absolutismo, pois tudo pode ser motor, individual e social ao mesmo tempo. Em certos aspectos, a regra de cooperação deriva da regra coercitiva e da regra motora. Além do mais, coação existe desde os primeiros dias de vida e as relações sociais contêm os germes da cooperação (PIAGET, 1994, p. 76).

Com relação a esse aspecto, convém mencionar Durkheim, que traz o sentido de moral teórica, ou moral laica, e para quem, “quem diz disciplina, diz coação” e as “regras morais têm por função conter os apetites, os desejos e as necessidades individuais, quando eles se tornam imoderados”. Mais do que isso, Durkheim vê a moral como uma disciplina. Para ele, agir “moralmente é agir tendo em vista um interesse coletivo”, ou, ainda, “conformar-se às regras morais” (DURKHEIM, 1992, apud FREITAS, 2003, p. 68). Essa visão do pensador sociólogo justifica-se na medida em que ele não vê a sociedade como uma soma de indivíduos, ou seja, as regras não surgem pela soma das individualidades, mas a sociedade está acima dos indivíduos, dela emanando a autoridade moral que faz com que sejam sentidas como obrigatórias as regras que são impostas a cada indivíduo.

O que se pode perceber é que Durkheim trabalha com a noção de prática e de consciência de regra no primeiro estágio exposto por Piaget, já que não se trata de regras

oriundas da cooperação e da consciência de sua necessidade para o grupo, mas simplesmente de imposição e de obediência pelo simples fato de serem “boas” para a sociedade.

Cabe agora discriminar os processos de conjunto citados por Piaget, que comandam a evolução da noção da regra. O jogo parece revelar a existência de três tipos de regras: “a regra motora, oriunda da inteligência motora pré-verbal e independente de toda relação social, a regra coerciva, oriunda do respeito unilateral, e a regra racional, oriunda do respeito mútuo” (PIAGET, 1994, p. 76). A regra motora confunde-se com o hábito (o modo como pega objetos, p. ex.), com a ritualização de esquemas que se cristaliza. Disso decorre que a educação deve começar bem precocemente. Mas nem todo hábito resulta em consciência da regra. Isso só ocorrerá se houver a contrariedade e o habitualmente feito seja posto à prova. É preciso que “se perceba que a sucessão é regular, ou seja, que haja julgamento ou consciência da regularidade (Regelbewusstsein)”; o que define a inteligência motora é o processo de assimilação aos esquemas anteriores e de acomodação às condições atuais (PIAGET, 1994, p. 76-77).

A assimilação dos hábitos não significa, contudo, que os comportamentos demonstrem a existência de consciência acerca da “obrigação ou do caráter necessário da regra”. A ideia de regularidade é básica para a aquisição da noção de obrigação, mas não é suficiente. No próximo capítulo, mais precisamente no item 3.1, será examinado o principal valor para o juízo moral.

### 3 COAÇÃO ADULTA E REALISMO MORAL

Da exposição do capítulo anterior, constata-se que as regras são concebidas pela criança como sendo obrigatórias a partir da coação exercida pelos adultos, ou seja, a partir das regras que os mais velhos impõem no momento de ensinar o certo e o errado – a partir do convencionalizado socialmente – para as crianças, e que essas regras, além de serem percebidas como obrigatórias, devem ser conservadas em todo e qualquer momento (PIAGET, 1994, p. 92). Considerando o exposto, o objetivo do presente capítulo é descrever de que maneira a criança concebe os deveres e os valores morais, ou seja, como é educada a sua vontade através do respeito unilateral e dos efeitos da coação adulta, um processo que se baseia nas relações interpessoais.

No primeiro capítulo, fora, estudadas a prática das regras e a consciência das regras e observou-se que a heteronomia não é suficiente para transformar a consciência e que a cooperação é necessária para conquistar a autonomia moral. No entanto, para que se possa estudar a coação e o realismo moral, convém deter-se na consciência das regras e no elemento-chave que é o juízo moral, sua formação por meio da educação da vontade. Essa pode ser observada nos juízos da criança em suas condutas durante o jogo, como a mentira e a verdade, o que também será objeto de estudo no presente capítulo.

Piaget demonstra como o jogo se transforma de egocêntrico para um envolvimento social, conceituando-o como um lugar de diálogo e de reciprocidade, em que as crianças de mesma faixa etária passam a querer controlarem-se mutuamente, o que as leva a atingir o estado de cooperação (CAIADO, 2012, p. 37). Esse exercício cooperativo é a condição primordial para que as crianças desenvolvam o juízo moral autônomo.

A partir dessa condição, as sanções deixam de ser pautadas em punição e se baseiam na reciprocidade. Por sua vez, a noção de justiça separa-se da noção de sanção (justiça retributiva) e começa a atrelar-se à noção de equidade (justiça distributiva). A cooperação também fornece as bases para que a criança passe a contestar a autoridade, defendendo a ideia de igualdade.

No que diz respeito ao campo cognitivo, objeto específico deste estudo, a cooperação que surge nesta fase permite que a criança passe a modificar seu comportamento egocêntrico para inserir-se no campo da reciprocidade.



### 3.1 Os dois respeitos

Para que se possa dar continuidade ao estudo do comportamento da criança, é importante que se tenha em vista a necessidade da existência de um “sentimento de respeito e de autoridade” que resulta da interação entre os indivíduos. É a socialização que dá a noção de obrigação, a interindividualidade. Assim, depois do respeito unilateral, surge o respeito mútuo e a regra torna-se, desse modo, racional, pois acontece pela reciprocidade (PIAGET, 1994, p. 77).

Essa inter-relação influencia diretamente a constituição da regra. Num primeiro momento, isso ocorre pela imposição de regularidades, já revelando um ser social. Depois, todas as influências do meio social agem sobre o comportamento da criança, que se interessa por todos os comportamentos adultos, os quais observa e, em razão da admiração nutrida por aqueles, acaba repetindo. A intervenção do social sobre o comportamento da criança passa em seguida pela coação e as regras começam a ser não só seguidas como percebidas pelas crianças, que a elas passam a se submeter.

Desse modo, o respeito mútuo e a autonomia da consciência relacionam-se, ocorrendo uma mesma relação entre o respeito unilateral e o egocentrismo; acrescenta-se a isso a circunstância essencial de que o respeito mútuo, mais que o respeito unilateral, encontra o elemento de racionalidade anunciado desde a inteligência motora inicial, ultrapassando o episódio marcado pela intervenção da coação e do egocentrismo (PIAGET, 1994, p. 82). Vê-se, no entanto, a ligação entre a cooperação para consciência da autonomia no momento em que as crianças começam a se submeter de fato às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real. Isso forma uma nova concepção sobre a regra: pode-se mudá-la desde que haja o entendimento mútuo, pois a verdade da regra não está na tradição e sim na aceitação mútua e na reciprocidade.

Conforme a cooperação vai substituindo a coação, a criança aprende a dissociar seu eu do pensamento do outro e, quanto mais a criança se desenvolve, menos sofre o prestígio do mais velho. Por conseguinte, passa a discutir de igual para igual, tendo a oportunidade livre de opor, colocar seu ponto de vista ao ponto de vista de qualquer outra pessoa, como também aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele. Dessa forma, percebe-se que a cooperação é fator de personalidade, se personalidade for entendida não como o “eu” inconsciente do egocentrismo infantil, nem como o “eu” anárquico do egoísmo em geral, mas o “eu” que se situa e se submete – para se fazer respeitar – às normas da reciprocidade e da discussão objetiva. No entanto, a personalidade é o contrário do eu acima citado, o eu

egocêntrico, o que explica porque o respeito mútuo de duas personalidades uma pela outra é um respeito verdadeiro, para não confundir com o mútuo consentimento de dois “eus” individuais (PIAGET, 1994, p. 82-83).

Tendo-se a cooperação como fonte da personalidade, as regras deixam de ser exteriores e a autonomia sucede assim à heteronomia. Observa-se o quanto o respeito mútuo atinge resultados quantitativamente novos em relação aos do respeito unilateral. O respeito mútuo é a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, quando as diferenças desaparecerem entre a criança e o adulto, o menor e o maior, assim como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação, nas mesmas circunstâncias.

A grande diferença entre coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras feitas, para serem adotadas, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral. É possível atribuir um efeito propriamente moral por meio do respeito mútuo? Levando em conta, a existência de uma má conduta do adulto (considerando as regras morais não mentir, não roubar etc), isso não levaria as crianças a impelirem e a concordarem com essas condutas?

Numa sociedade onde condutas ditas negativas existem, podem também existir um altruísmo e uma certa honra entre os indivíduos do grupo, o que, para Piaget, de certa forma, resolve essa dificuldade. Primeiramente, deve-se distinguir o mútuo consentimento em geral e o respeito mútuo: pode haver mútuo consentimento no vício, porque nada impede que as tendências anárquicas de um indivíduo dirijam-se para as de outro, mas, ao contrário, quem diz “respeito” diz admiração por uma personalidade, enquanto, justamente, esta personalidade se submete às regras. Entretanto, só poderá haver respeito mútuo por aquilo que os próprios indivíduos considerarem como moralidade (PIAGET, 1994, p. 84).

Desde que haja cooperação, tanto no campo moral como no intelectual, é preciso distinguir o método de constituição e seus resultados, ou seja, a “razão constituinte” e a “razão constituída”. Sendo assim, existem duas espécies de regras: “as regras de constituição, que tornam possível o exercício da cooperação, e as regras constituídas, que resultam desse mesmo exercício” (PIAGET, 1994, p. 84).

Em conclusão, pode-se afirmar que a razão é anunciada pela inteligência. Nesse sentido, as crianças não nascem boas ou más, seja intelectualmente falando, seja do ponto de vista da moral. Isso é algo que se constrói, inclusive por meio do jogo, que se adapta, com o passar do tempo e do desenvolvimento das crianças. A esse respeito, Piaget defende que a regra motora funciona como uma espécie de “legalidade experimental”, dentro de um

esquema lúdico. Tudo começa na regra motora, à qual vão sendo acrescentadas a linguagem e a imaginação da criança e que passam a servir à satisfação dela mesma. Aos poucos, a pressão adulta vai impondo à consciência, que se está desenvolvendo, realidades que inicialmente não se sobressaem e permanecem exteriores.

Coação e egocentrismo intercalam assim, entre a inteligência motora e a razão. É então que à ‘regra motora sucede a regra coercitiva’ e, à medida que a ‘coação é eliminada pela cooperação’ e o eu dominado pela personalidade, a regra racional, que assim se constitui, encontra o benefício da regra motora (PIAGET, 1994, p. 85).

De acordo com o já contextualizado até o momento, Piaget faz uma comparação entre o que os sociólogos Durkheim e Bovet referem acerca da natureza do respeito e das regras morais. E aponta duas direções: “o respeito se dirige ao grupo e resulta da pressão do grupo sobre o indivíduo, tese esta sustentada por Durkheim, ou, o respeito se encaminha às pessoas e provém das relações dos indivíduos entre si, esta sustentada por Bovet” (1994, p.86).

Piaget busca estabelecer um método para passar do estudo das regras do jogo para a análise das realidades morais impostas pelo adulto à criança. Em primeiro lugar, pode-se analisar e explicar as regras em termos objetivos, e, para Durkheim, o simples fato de as pessoas viverem em agrupamentos é motivo bastante para surgirem características de obrigação e de regularidade. Assim, “a regra não é outra coisa senão a condição primeira de existência do grupo social, e, se aparece como obrigatória à consciência, é porque a vida comum transforma esta consciência em sua própria estrutura, inculcando-lhe o sentimento do respeito” (PIAGET, 1994, p. 87).

Nesse contexto, autonomia e heteronomia estariam em relação com a forma e com o funcionamento do grupo como um todo; tanto as sociedades tradicionais quanto as sociedades mais estratificadas gerariam “formação de personalidades” (PIAGET, 1994, p.87).

Bovet, em vez de se empenhar numa discussão estéril sobre os limites do social e do individual, reconhece que o respeito, a consciência da obrigação e a constituição das regras supõem a interação de dois indivíduos (PIAGET, 1994, p.89).

Como, então, pergunta-se Bovet, aparece a consciência no dever? Duas condições são necessárias para tanto:

1º) é preciso que um indivíduo receba instruções de outro indivíduo; a regra obrigatória é então psicologicamente diferente do hábito individual ou de que chamamos regra motora; 2º) é preciso que o indivíduo, recebendo a instrução, a aceite, isto é, respeite aquele que a comunicou (PIAGET, 1994, p. 90).

O que se observa é que Piaget refere que as doutrinas de Bovet e Kant se opõem, pois que a primeira considera o respeito como “um sentimento que se dirige à pessoa e não à regra como tal: não é o caráter obrigatório da regra prescrita por um indivíduo que nos incita a respeitar esse indivíduo, mas o respeito que temos por esse indivíduo que nos faz considerar como obrigatória a regra fixada por ele” (PIAGET, 1994, p. 90).

A regra surge para a criança como sentimento de dever quando “os mais velhos (no jogo) ou os adultos (na vida) impõem instruções e a criança respeita os mais velhos e os pais” (PIAGET, 1994, p.90).

A grande questão enfrentada por Bovet diz respeito ao fato de saber-se se a moral do dever permite o aparecimento da “moral do bem”, ou seja, como a criança sabe quando se trata daquilo que chama de bom ou de mau dever. Assim, em primeiro lugar, tem-se que a consciência primitiva do dever é essencialmente heterônoma, uma vez que o dever consiste na simples “aceitação das instruções recebidas do exterior”(PIAGET, 1994, p. 90).

Segundo Bovet, é a forma como as influências e as contradições das instruções impostas à criança e que a dividem em caso de haver divergência nas regras que lhe são impostas fazem nascer nela uma razão que tende a “unificar a matéria moral. Aí já há autonomia, mas, como a razão não cria deveres novos e se limita a escolher entre as instruções recebidas, essa autonomia permanece relativa” (PIAGET, 1994, p. 90). Logo, além da consciência do dever, ocorre uma consciência plenamente autônoma.

Nota-se, então, que o respeito unilateral ou o respeito do menor pelo maior leva, num primeiro momento,

[...] a criança a aceitar todas as instruções transmitidas pelos pais e é assim o grande fator de continuidade entre as gerações. Na medida em que os indivíduos decidem com igualdade, as pressões que exercem uns sobre os outros tornam-se colaterais. E as intervenções da razão, que Bovet observou, para explicar a autonomia adquirida pela moral, dependem, precisamente, dessa cooperação progressiva. De fato, as normas racionais, dentre elas a reciprocidade, não podem desenvolver-se senão na e pela cooperação. A cooperação pode ser um resultado ou uma causa da razão, ou ambos ao mesmo tempo, não há como afirmar com certeza, mas a razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em ‘se situar’ para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (PIAGET, 1994, p.91).

Diante do já observado, percebe-se que Piaget deixa em evidência que a cooperação por si só já garantiria o desenvolvimento intelectual e moral e que a chave para que se

concretize esse desenvolvimento é a interação da criança com o ambiente e a resposta que Piaget encontra no jogo de bolinhas de gude é a mediação das relações de cooperação.

O objetivo para o tópico seguinte é apresentar de que forma ocorre essa concessão dos valores e deveres morais, e também tentar esclarecer de que maneira a moral da coação adulta é parcialmente substituída por uma moralidade de cooperação, baseada no respeito mútuo e não mais unilateral.

### **3.2 Coação adulta e realismo moral**

O realismo moral diz respeito à tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente. Pode-se dizer que, para Piaget, a coação moral está muito próxima da coação intelectual. O que de verdade a criança atribui às regras que recebe de fora, em razão do contato com o adulto, assemelha-se às atitudes que adota a respeito da linguagem ou das realidades intelectuais impostas pelo adulto. A moralidade da criança, assim, parte das imposições do adulto.

O realismo moral comporta pelo menos três características: em primeiro lugar, o dever é essencialmente heterônomo. Trata-se de uma obediência à regra ou mesmo uma obediência aos adultos, não ainda elaborada pela consciência, mas que é recebida pronta. O bom é definido rigorosamente pela obediência, enquanto qualquer ato não adequado à regra imposta é julgado mau (PIAGET, 1994, p. 93). Em segundo lugar, toda e qualquer regra deve ser notada como absoluta e isso quer dizer que o conteúdo material da regra é que deve ser observado e não o que esta representa. No entanto, do ponto de partida da evolução moral da criança, a coação adulta produz, ao contrário, uma espécie de “realismo do texto” (PIAGET, 1994, p. 94). Em terceiro lugar,

o realismo moral acarreta uma concepção objetiva da responsabilidade. Concebendo as regras ao pé da letra e definindo o bem apenas pela obediência, a criança começará, com efeito, por avaliar os atos não em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas. Daí a responsabilidade objetiva, cujas mais nítidas manifestações veremos no juízo moral da criança (PIAGET, 1994, p. 94).

Aqui, o juízo moral da criança ainda se resume a um palavreado, não está no seu domínio intelectual. Para Piaget, ainda como decorrência da observação do jogo de bolinhas, as crianças podem, em determinados momentos, agir pura e simplesmente de forma

voluntária, enquanto que em outros podem criar, usando para isso de sua intelectualidade. Assim, o autor afirma que “à prática egocêntrica da regra, que segue paralela a um sentimento de respeito pelo mais velho e pelo adulto, corresponde um juízo teórico que faz da regra uma realidade mística e transcendente” (PIAGET, 1994, p. 99), ou seja, a criança age por si mas motivada pelo seu ego, que foi condicionado pelo adulto.

Esse “egocentrismo é inconsciente, enquanto o respeito ao qual a criança se acredita submissa durante sua ação é apenas consciente”, no que La Taille (2006, p. 86) concorda com Piaget de que uma criança pequena desenvolve-se moralmente a partir de sua capacidade e de sua motivação de “agradar” aos adultos, ou seja, corresponder às expectativas das pessoas que lhe rodeiam. É o que La Taille chama de generosidade. Enquanto isso, a prática racional da regra, que surge com o respeito mútuo, corresponde ao juízo teórico, passando a criança a atribuir à regra uma característica de autonomia, ou seja, ela passa a criar as próprias regras porque tem consciência de sua necessidade e não porque lhes foram impostas.

A partir dessa fase, a criança introjeta os ensinamentos dos adultos, passa a tomar consciência deles e, aos poucos, vai trazendo-os para o seu agir. De início, ela faz sua própria interpretação daquilo que lhe foi passado, teorizando, mas não necessariamente aplicando. Essa fase de desencontro entre o que Piaget chama de juízo verbal e juízo efetivo pode durar em torno de um ano para que então a criança adquira a consciência da autonomia (PIAGET, 1994, p. 99).

As práticas da criança no decorrer de suas brincadeiras vão-se refletir diretamente na formação do seu juízo concreto e prático e vão desembocar nos domínios que interessam à vida social, em especial as ligadas à mentira, à regra, à justiça e a outros campos indispensáveis para a constituição da moral do sujeito, ou para suas virtudes, na linguagem de La Taille (2006). Resta saber se a coação moral exercida pelo adulto sobre a criança, na fase em que a regra é tida como uma realidade obrigatória e intocável, desencadeia nela o fenômeno da responsabilidade objetiva (PIAGET, 1994, p. 101).

As respostas de um interrogatório feito por Jean Piaget explicitam “dois tipos diferentes de atitudes morais: julgar os atos segundo seu resultado material ou levar em conta apenas as intenções” (PIAGET, 1994, p. 109). Ou seja, a criança assume, aos poucos, a consciência da responsabilidade por suas atitudes (responsabilidade subjetiva), aprendendo que há consequências de seus atos, fazendo com que se sinta responsável por eles e abandone paulatinamente a postura de que os efeitos de tais atos não correspondem à sua intenção (responsabilidade objetiva). “A responsabilidade objetiva diminui, em geral, com a idade, enquanto a responsabilidade subjetiva aumenta em importância, correlativamente” (PIAGET,

1994, p. 109). A noção objetiva da responsabilidade aparece como um produto da coação moral exercida pelo adulto. Para Piaget, é importante saber como essa responsabilidade é repassada para a criança, qual o sentido dessa coação e porque, no caso dos desajeitamentos e do roubo, por exemplo, ela se exerce de uma forma bastante diferente do que se observa no caso da mentira.

A passagem da fase da responsabilidade objetiva para a responsabilidade subjetiva depende muito de como o adulto, em especial os pais, lidam com as situações de “desajeitamento” da criança. Se ela é sancionada e punida em razão das consequências materiais dos seus atos, e da gravidade dessas consequências, a responsabilidade acaba se deslocando para o objeto e adiando a assunção da responsabilidade subjetiva. Essa deve ser considerada uma conduta injusta por parte do adulto, pois não leva em consideração os aspectos psicológicos da situação. Já, se a criança é sancionada ou punida de acordo com a moral da intenção, ela assume a responsabilidade como sujeito que praticou intencionalmente aquele ato e a fase da responsabilidade subjetiva é atingida mais rapidamente.

Cabe mencionar que a predominância da responsabilidade objetiva decorre do próprio fato de que as regras são impostas pelo adulto de modo verbal ou moralmente antes de serem assimiladas pelas crianças, ou seja, são mais vistas como um ritual e o que é proibido passa a ser visto como um tabu, sem significação intelectual. Nesse momento, o realismo moral aparece como fruto da coação e é unilateral, pois decorre unicamente da intervenção adulta. As regras impostas pelo adulto, verbalmente (proibição de roubar, de pegar sem cuidado objetos frágeis etc.) ou materialmente (repreensões ásperas e castigos), constituem, antes de serem assimiladas espiritualmente, obrigações categóricas para a criança – pouco importando que tais regras sejam aplicadas ou não. Adquirem, assim, o valor de necessidades rituais, e as coisas proibidas ficam constituindo tabus (PIAGET, 1994, p.111).

Para a passagem da responsabilidade objetiva para a responsabilidade subjetiva, é importante que os pais façam predominar a intenção sobre a regra. Geralmente os pais conseguem fazer predominar na criança a consideração da intenção sobre a das regras, concebida como um sistema de proibições rituais, mas é importante diferenciar quando a criança está obedecendo aos pais mais para agradá-los que para obedecê-los. Nesse sentido, a intenção supõe a cooperação e o respeito mútuo, e, uma vez essa relação dando certo, os pais conseguem ter seus desejos aceitos com força de lei e então nasce o realismo moral. O adulto precisa colocar-se no nível da criança, propor um sentimento de igualdade e insistir sobre suas obrigações, podendo corrigir suas insuficiências (PIAGET, 1994, p. 112).

A passagem da obediência para a cooperação mútua marca o triunfo da moral e da intenção sobre o da responsabilidade objetiva. A criança, encontrando uma sociedade que se desenvolve de acordo com a necessidade de cooperação e de simpatia mútua, criará em si uma moral da reciprocidade e não da obediência. Esta é a verdadeira moral da intenção e da responsabilidade subjetiva. É sempre a cooperação que fará predominar a intenção sobre a letra e o respeito unilateral que suscitará o realismo moral (PIAGET, 1994, p. 113). La Taille (2006) denomina essa intenção moral de virtudes, que são as qualidades éticas do sujeito, seus valores, aqui, portanto, que nascem da moral e que se traduzem nos atos, na vivência.

### 3.2.1 A responsabilidade objetiva e a mentira

Para Piaget, a mentira cria para a criança um problema muito mais grave que o próprio desajeitamento e os atos anormais, como o roubo por exemplo. Isso se revela pelo fato de ser uma tendência natural que vem ao encontro das atitudes egocêntricas (atitude própria da criança), e choca-se com a coação moral do adulto, ou seja, a percepção do adulto sobre a mentira e sua forma de intervenção no cuidado com a criança (PIAGET, 1994, p. 114).

Nesse sentido, o autor analisa de que forma a criança avalia e julga a mentira e qual sua consciência sobre o ato. A partir do seu interrogatório com as crianças, Piaget relata três aspectos importantes para responder a essa questão: (i) a definição da mentira, (ii) a responsabilidade em função do conteúdo e (iii) a responsabilidade em função das consequências materiais que a mentira provoca, aspectos esses que serão retratados nas linhas seguintes. O autor ainda declara que as noções de responsabilidade objetiva e de intencionalidade parecem dominar esse assunto referente à mentira (PIAGET, 1994, p. 114).

A primeira questão (definição de mentira) está naturalmente ligada ao problema da responsabilidade objetiva e do realismo moral, pois é preciso saber se “a criança compreendeu que mentir é trair consciente e intencionalmente a verdade”. Nos interrogatórios que o autor avaliou, aparece uma definição puramente realista para a mentira: é “um nome feio” (PIAGET, 1994, p. 114). E, assim sendo definida pela criança, pode-se dizer que esta sabe muito bem que mentir consiste em não dizer a verdade. A mentira é associada pela criança às blasfêmias ou aos palavrões que está proibida de pronunciar. Logo, a mentira é uma falta moral que se comete por meio da linguagem (PIAGET, 1994, p. 116). Dessa maneira, a assimilação que a criança faz das blasfêmias que são julgadas como “feias” indica a primeira



avaliação da mentira como algo errado, mas que até então ainda é exterior à consciência da criança, um conceito que ainda não está totalmente internalizado nela.

A definição de mentira acima citada trata de hipótese que diz respeito a crianças com idade inferior a sete ou oito anos de idade. Um pouco mais tarde, entre seis e dez anos, aparece uma definição um pouco mais formada em relação à mentira: “uma mentira é uma coisa que não é verdade” (PIAGET, 1994, p. 116). Quanto a essa última definição, Piaget entende ser necessário saber se a criança confunde a mentira com toda espécie de falsidade ou se ela acha que há mentira somente no momento em que o indivíduo faz questão de trair a verdade. A esse respeito, observam-se duas conclusões. A primeira é que “as crianças distinguem mais ou menos na prática um ato intencional de um erro involuntário” e é por volta dos três anos que aparece a primeira noção de intenção. Isso é possível verificar na fase dos porquês, sendo esta ainda uma interpretação bastante distante da interpretação que o adulto tem, pois ainda não dissocia os atos involuntários, mecânicos, da ação psicológica consciente. Algum tempo mais tarde, por volta dos seis ou sete anos de idade, é possível que essa diferenciação entre a mentira por intenção e o erro involuntário já esteja a caminho de se firmar (PIAGET, 1994, p. 118).

A segunda conclusão aponta que essas duas realidades ainda não estão totalmente dissociadas no plano da reflexão moral, pois se diz que o erro é concebido ele próprio já como uma mentira. Logo, a mentira é definida de um modo inteiramente objetivo, mais como uma afirmação do que como uma realidade. Há nisso uma assimilação análoga àquelas já tratadas no primeiro capítulo, e essa assimilação é facilitada por um resto de indissociação entre as noções de ato intencional e de ato involuntário. Com efeito, pode ser que essas noções permaneçam indiferenciadas mais tarde no plano da reflexão e não no da prática. Entretanto, a assimilação entre o erro e a mentira desaparece totalmente por volta dos oito anos de idade, justamente quando também desaparecem outros fatos de indissociação entre a noção do intencional e a noção do involuntário (PIAGET, 1994, p. 118).

“É mentirosa toda afirmação intencionalmente falsa”. Essa afirmação só é totalmente aceita pela criança por volta dos dez, onze anos. Um pouco antes, por volta dos oito anos, a criança ainda não percebe a verdadeira natureza da mentira, ela ainda não associa a mentira com o engano. A obrigação de não mentir, imposta pela coação adulta, ainda é exterior à sua consciência. Para ela, a mentira não está de acordo com a verdade, independentemente da intenção do indivíduo em não dizer a verdade (PIAGET, 1994, p. 120).

De acordo com os exemplos citados por Piaget (1994, p. 125), quanto mais a mentira contada for difícil de acreditar por ser um conteúdo irreal, mais é percebida pela criança como

grave (exemplo de mentira dita pela criança: “o cachorro tão grande como uma vaca”). Assim como os conteúdos ditos inexistentes, observam-se também mentiras por interesses, mentiras fantasiosas ou exageradas. Todavia, os exemplos observados revelam a abstração da intenção das mentiras, como a mentira é julgada do ponto de vista mais exterior e mais objetiva, como se essa afirmação mentirosa ainda não fosse totalmente real para eles. Isso não quer dizer que lhes falte psicologia, que as mentiras sejam avaliadas de forma objetiva. As crianças, nessa fase, ainda não sentem o dever em julgar a mentira intencionalmente no aspecto do juízo moral (PIAGET, 1994, p. 125).

### 3.2.2 A mentira e os dois respeitos na formação do realismo moral

Convém, agora, compreender como a criança ultrapassa o realismo moral para avaliar as condutas em função das intenções. Conforme a evolução da idade, toda essa compreensão a respeito da mentira vai evoluindo concomitantemente. Para a compreensão dessa evolução, o autor compara essa fase com a observação do desenvolvimento das regras do jogo, o que de antemão deixa clara a existência de dois processos diferentes a respeito dos juízos morais infantis: em primeiro lugar, a coação do mais velho ou do adulto, sem banir a mentalidade e a conduta egocêntricas da criança, a qual refere um resultado exterior e realista da regra, em que não existe ainda uma ação eficaz sobre a prática em si; por outro lado, a cooperação, a qual, parece reprimir o egocentrismo prático e a mística da coação, para ressaltar numa aplicação efetiva, assim como numa noção interiorizada e compreensiva da regra (PIAGET, 1994, p. 131).

Levando em consideração o quanto já se disse no que se refere à mentira, o autor supõe, em primeiro lugar, que o realismo moral nasce do encontro da coação com o egocentrismo. A criança, em razão de seu egocentrismo inconsciente, é levada de forma espontânea a transformar a verdade em prol de seus desejos, ignorando seu valor real. Em segundo lugar, a partir do momento em que os hábitos da cooperação convencerem a criança da necessidade de não mentir é que a regra lhe será compreensível, interiorizar-se-á e dará origem a julgamentos de responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1994, p. 131). De acordo com Piaget,

[...] é na proporção dos encontros do pensamento próprio com o de outro que a verdade tomará valor aos olhos da criança, e por consequência, se tornará uma exigência moral. Enquanto a criança permanece egocêntrica, a verdade como tal não

pode interessá-la, e ela não pode ver nenhum mal em transpor a realidade em função de seus desejos (PIAGET, 1994, p. 132-133).

Quando as crianças começam a apresentar as primeiras mentiras, os pais mostram-lhe que ela acaba de cometer um erro, aproveitando-se da situação para impor o respeito da verdade. As instruções impostas pelo adulto pelos quais a criança tem respeito são suficientes para desencadear nela as obrigações de consciência, ou seja, os sentimentos de deveres mais precisos, como o de não mentir.

A criança vai agindo mais conforme a situação e com o que ela enxerga. O resultado da mentira é levado mais em consideração do que a própria intenção. De fato, “a criança é realista em todos os domínios, e assim é natural que, no domínio moral, insista mais sobre o elemento exterior e palpável que sobre a intenção oculta” (PIAGET, 1994, p. 133). Porém, é importante e necessário que a criança experimente

[...] o desejo real de uma troca de pensamentos entre indivíduos para descobrir tudo o que a mentira acarreta; e esta troca de pensamentos não é possível na relação entre adultos e crianças, pois a desigualdade é muito grande no início, e porque a criança procura imitar o adulto, e ao mesmo tempo, proteger-se contra ele, mais do que trocar propriamente pensamento com ele. Há, aqui, a necessariamente do respeito unilateral, e não poderá ser transformada senão pelo respeito mútuo. A criança concebe a mentira como ‘o que não é verdade’, independentemente da intenção que teve o indivíduo. Chega mesmo a comparar a mentira a esses tabus linguísticos que constituem as ‘palavras feias’. Em relação ao juízo de responsabilidade, quanto mais a mentira está afastada do real, mais é grave. A responsabilidade objetiva é a consequência quase fatal do respeito unilateral em seus inícios (PIAGET, 1994, p. 133-134).

A mentira, nessa fase, como já mencionado, está muito ligada ao real, ao seu produto, àquilo que causou no mundo dos fatos. Logo, não há uma experiência subjetiva, abstrata com relação à mentira e, portanto, as consequências também são associadas a essa realidade sentida, ou seja, objetiva. A compreensão real da mentira e o juízo de responsabilidade subjetiva na criança decorrem naturalmente da passagem do respeito unilateral ao respeito mútuo, o qual possibilita na criança a liberação do seu realismo moral.

Porém, duas questões importantes colocam-se a esse respeito: “conhecer primeiramente como a criança representa a utilidade moral que há em nunca mentir, e, em seguida, saber a partir de que momento e sob a influência de que circunstâncias considera que há uma falta moral em mentir aos seus semelhantes” (PIAGET, 1994, p. 134). De acordo com Piaget, observa-se que, com o passar da idade da criança, as respostas também evoluem. Aos poucos, o respeito unilateral, decorrente de ordens absolutas e literais, vai cedendo espaço para o respeito mútuo, surgindo a compreensão moral. Podem-se distinguir três etapas nessa

evolução. Na primeira delas, a mentira é vilã porque dela pode decorrer uma punição que, suprimida, tornaria a mentira cabível; na segunda, a mentira é vilã por si mesma e, se as punições fossem suprimidas, não haveria consequências; por fim, há a consciência de que a mentira é vilã porque fere a confiança e a afeição entre os partícipes da relação. “A consciência da mentira interioriza-se então pouco a pouco, e podemos apresentar a hipótese de que isto sucede sob influência da cooperação” (PIAGET, 1994, p. 137).

A inteligência psicológica da criança vai sendo despertada nesse processo de interiorização da regra da mentira. E a mentira é mais naturalmente entendida num contexto de solidariedade, pois, nas relações entre as crianças, observa-se que elas exteriorizam sentimentos de que a mentira é ruim porque “engana”. Nesse sentido, para Piaget, assim como para Bovet, “o respeito é um sentimento que se constitui em função das trocas que a criança estabelece com o meio social” (FREITAS, 2003, p. 75).

A escola, nesse contexto, deve proporcionar à criança um ambiente pedagógico que seja favorável ao florescimento da “bondade” interior e controlar a “maldade” interior. O papel da escola, mais do que somente transmitir conhecimentos e habilidades, é estimular os valores da cultura. Isso é reforçado pelas “consequências de seus comportamentos e pelas estimulações ambientais planejadas”, já que “o responsável pelo desenvolvimento humano é o ambiente, pois o homem é produto das contingências de reforçamento ambientais” (TORRES, 2005, p. 33).

O papel da educação também é promover a interação do indivíduo com o ambiente e a sociedade em que vive, a fim de favorecer um crescimento saudável. E isso ocorre de forma mais assertiva se forem observadas as características de desenvolvimento de cada um dos estágios sucessivos apontados por Piaget, cujo objetivo final é o alcance de um estágio ou nível de desenvolvimento mais elevado na vida adulta (TORRES, 2005, p. 35).

Diante de tudo o que se expôs, pode-se afirmar que o pensamento moral efetivo, a “experiência moral”, é fruto da ação, do contato com os fatos de valor que permitem ao indivíduo orientar-se a si próprio em cada caso particular e avaliar os atos de outrem quando lhe interessam mais ou menos diretamente. E, num segundo plano, percebe-se o afastamento do pensamento, que se torna teórico e que vem à tona sempre que é exigido da criança que reflita e julgue atos de terceiros, atos esses afastados de sua ação, ou, ainda, ou a elaborar princípios que se relacionam à sua própria conduta, mas de forma abstrata (PIAGET, 1994, p. 139).

Apesar de não se poder definir estágios estagnados, é possível verificar que os resultados decorrem mais ou menos da mesma forma nas crianças de mesma idade. Nesse

sentido, pode ser citado o fato de que o “respeito moral teórico da criança podia obedecer a princípios provenientes do respeito unilateral”, em que está presente a heteronomia e, conseqüentemente, a responsabilidade é vista como objetiva, e, ainda, “a princípios provenientes do respeito mútuo”, quando se interioriza a responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1994, p. 139).

Nesse contexto, importa saber “a que correspondem esses resultados verbais em relação ao pensamento moral e efetivo da criança”. Piaget vislumbra duas soluções possíveis: “considerar o pensamento verbal como constituinte de uma tomada de consciência progressiva do pensamento concreto” em que “o realismo moral corresponderia a um realismo moral efetivamente influenciando na ação”, mas, por outro lado, que “o pensamento verbal não corresponde a nada no pensamento efetivo” (PIAGET, 1994, p. 140).

Conclui o autor que o realismo moral resulta de ambas as causas: uma própria ao pensamento espontâneo da criança e outra à coação exercida pelo adulto. Essa conjunção resulta dos processos gerais da psicologia da criança, e aqui se está falando tanto do intelectual como também do domínio moral. Também conclui o autor que o realismo moral aparece como um produto natural e espontâneo do pensamento da criança. Primeiramente, as ordens morais permanecem quase necessariamente exteriores à criança e isso ocorre durante os primeiros anos, em que a maioria dos pais impõe à criança um grande número de deveres, cuja razão é, por muito tempo, incompreensível para ela, como, por exemplo, não dizer mentiras.

O realismo apresenta-se, também, como “um produto da coação adulta”, pois é do contato com o adulto que representa a “ordem no mundo” que se forma o realismo infantil. O que se põe como problema é o fato de o adulto reforçar o egocentrismo, impedindo a criança de sair espontaneamente dele. Isso pode ser feito de forma intelectual ou moral. Por muito tempo, os adultos sujeitam a criança a uma série de hábitos de asseio e de higiene alimentar, dos quais ela não pode de imediato saber o porquê. Isso se impõe como ordem no mundo, sendo que, desde o início, existe uma moral da regra exterior e uma moral da reciprocidade. Enquanto essas não realizarem uma unidade, a primeira conduz a certo realismo.

Em segundo lugar, “observa-se, infelizmente, que a maioria dos pais são medíocres psicólogos e praticam a mais contestável das pedagogias morais”; o adulto “induz a criança à noção objetiva da responsabilidade e, em conseqüência, consolida uma tendência que já é natural na psicologia espontânea dos pequenos”, acumula leis, usa sanções e até mesmo de sadismo, pensando ser necessário “quebrar a vontade da criança” ou “fazer sentir à criança

que há uma vontade superior à dela”, impedindo-a de evoluir para a responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1994, p. 147-152).

Essa forma de pedagogia pode causar ambivalência de sentimentos da criança para com o adulto e com o futuro ambiente social, já que não consegue separar o que é certo e o que é criticável na atitude dos pais. Com isso, acaba cedendo à autoridade, o que gera ambivalência de sentimentos a respeito deles e, pior, reproduzindo as mesmas atitudes, que podem passar de geração em geração. Há, assim, um duplo aspecto na formação do realismo moral: decorre espontaneamente da psicologia infantil, mas vai sendo consolidado e moldado pela coação adulta. “Um dos traços mais notáveis da mentalidade egocêntrica do ponto de vista intelectual é o sincretismo desses dois aspectos, isto é, a percepção, a concepção ou o raciocínio por esquemas globais e inalisáveis” (PIAGET, 1994 p. 153). Ora, esse sincretismo verbal conduz a criança ao verbalismo. Sendo assim, o realismo moral e o verbalismo constituem as duas manifestações mais claras da combinação da coação adulta com o egocentrismo infantil.

Cooperando com a criança, permitindo-a discutir em pé de igualdade, proporciona-se que haja a análise. A palavra do adulto, ainda revestida de autoridade, faz consolidar, é claro, o verbalismo infantil. Frequentemente, observa-se isso na pedagogia familiar e escolar, prestigiando-se a autoridade da palavra em vez de a “experiência ativa e qualquer discussão livre”. Não quer o autor com isso dizer que a escola seja a responsável pelo verbalismo infantil, mas a responsabiliza por nem sempre propiciar um ambiente em que haja a superação desse verbalismo e, mais, por consolidá-lo e utilizar-se dele.

Pode-se concluir, de acordo com Piaget, que “a coação moral é caracterizada pelo respeito unilateral”, e “este respeito é a origem da obrigação moral e do sentimento de dever”, ou seja, a moral do dever é essencialmente heterônoma. “O bem é obedecer à vontade do adulto, já o mal é agir pela própria opinião”; contudo, certamente, “as relações da criança com os pais não são apenas relações de coação; há uma afeição mútua que impele a criança desde o princípio a atos de generosidade”. Num segundo momento, o “bem é um produto da cooperação, mas a relação de coação moral, que é geradora do dever, só poderia conduzir por si própria à heteronomia. Em suas consequências extremas, ela resulta no realismo moral”, um efeito da inteligência, que trabalha por meio das regras morais como de todos os dados, diferenciando-os (PIAGET, 1994, p. 154-155).

O questionamento final que o autor faz é a respeito de como a criança chegará à autonomia propriamente dita e aponta que o sinal é dado quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos e não apenas por ser

imposição do adulto. A reciprocidade parece ser fato de autonomia. “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado”. É a partir daí que se pode dizer que o indivíduo adquiriu autonomia e se fala na noção de justiça (PIAGET, 1994, p. 155).

## **4A NOÇÃO DE JUSTIÇA, AS DUAS MORAIS NA CRIANÇA, A COOPERAÇÃO E SEUS ALCANCES EDUCACIONAIS**

Como visto, o estudo das regras do jogo desenvolvido por Piaget refere a existência de dois tipos de respeito e duas morais deles decorrentes: uma moral da coação ou da heteronomia e uma moral da cooperação ou da autonomia” (PIAGET, 1994, p. 156). A primeira moral já foi objeto de análise no capítulo anterior. Agora, o estudo volta-se para a segunda espécie de moral, baseada no respeito mútuo, no ato de cooperação, na reciprocidade entre os indivíduos.

A análise da primeira moral dá-se por meio da observação e do estudo das regras e, por meio do interrogatório, é possível extrair elementos dessa moral. Já, a segunda moral deve ser “procurada sobretudo nos movimentos íntimos da consciência ou nas atitudes sociais pouco fáceis de definir nas conversações com a criança”. As regras (aspecto jurídico) ficam afastadas e importa o estudo do jogo social das crianças de 10 a 12 anos de idade, no qual é necessário um esforço maior, cujo enfoque está na análise da consciência da criança (PIAGET, 1994, p. 156).

A análise de Piaget tem como enfoque a noção de justiça, pois, se a afetividade e a reciprocidade escapam ao interrogatório, esta, a justiça, revela-se sem mais dificuldades, pois o sentimento de justiça nada mais necessita do que “o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças”. E a justiça é condição de equilíbrio das relações sociais, o que a faz destacar-se autonomamente, “na medida em que cresce a solidariedade entre crianças”. Revela-se, de pronto, que, à “justiça distributiva, que se define pela igualdade, a consciência comum sempre ligou a justiça retributiva, que se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção” (PIAGET, 1994, p. 157).

Os temas serão trazidos para estudo à medida que Piaget os apresenta em seu livro: primeiramente o problema das punições, depois o da responsabilidade coletiva e o da justiça “imaneente”; depois os conflitos da justiça retributiva e da justiça distributiva; por fim, as relações entre a justiça distributiva e a autoridade e o estudo da justiça entre as crianças e justiça e cooperação.

A partir das deduções de Piaget sobre o desenvolvimento moral pela visão da Psicologia, será possível compreender o agir moral do indivíduo e como isso influencia na sua autonomia e contribui para o agir pedagógico. Assim, a última parte do capítulo dedica-se a demonstrar como os estágios do desenvolvimento da criança influenciam nos aspectos educacionais e como podem ser por eles influenciados.



#### 4.1 O problema da sanção e da justiça retributiva

A justiça retributiva parte do pressuposto de que a consequência deve ser dosada na proporção exata do mérito ou da falta. Já a noção de justiça distributiva implica apenas a ideia de igualdade, não havendo correlação entre atos e consequências (PIAGET, 1994, p. 157). A justiça retributiva liga-se à coação adulta e é a mais primitiva, pois vai sendo superada ao longo do desenvolvimento mental da criança. A moral da autonomia tende a eliminá-la. O que se põe para estudo é descobrir se uma supera a outra ou se ambas desenvolvem-se paralelamente.

O autor refere uma dificuldade em descobrir por meio do interrogatório se a criança considera justas as sanções tendo em vista que, nas respostas, sua tendência é responder àquilo que ela tem de moral coletiva (usual e familiar) e não exatamente de seu sentimento íntimo (PIAGET, 1994, p. 158). Piaget propõe decompor a dificuldade de se saber se as crianças consideram justas as sanções em duas situações: apresentar tipos de sanção e perguntar qual a mais justa; e, depois, comparar situações em que há sanções com aqueles em que os pais se limitam a “repreender e explicar aos filhos o alcance dos seus atos” e perguntar quais os que se dispõem a rever suas atitudes. Geralmente, em indivíduos de menor faixa etária, as sanções tidas como justas são aquelas em que existe a punição, ou ainda que consistem em tratamento de simples reciprocidade o que não é descartado até mesmo na vida adulta, dependendo de como se deu o desenvolvimento de suas relações familiares e sociais; para os maiores, a punição aparece como inútil, sendo mais válido repreender e explicar do que castigar.

O autor refere, a partir de histórias descritas, ser possível classificar as sanções a partir de dois princípios distintos:

Todo ato julgado culpado por um dado grupo social consiste numa violação das regras reconhecidas pelo grupo, portanto, numa espécie de ruptura do próprio elo social. A sanção, como bem o mostrou Durkheim, consiste, numa recolocação em ordem, num restabelecimento do elo social e da autoridade da regra (PIAGET, 1994, p. 161).

Quanto aos tipos, as sanções são classificadas pelo autor em expiatórias e de reciprocidade. Neste ponto, “Piaget decide avaliar o quanto ela se faz por meio da expiação e por meio da reciprocidade” (CAIADO, 2012, p. 40). As sanções expiatórias vão ao encontro da coação e com as regras de autoridade. A isso se refere uma regra imposta, externa, que vem de fora da consciência. O único meio de recompor o estado de ordem é levar o indivíduo

a voltar a obedecer, para o que lhe é impingida uma repressão suficiente, acompanhada de um castigo doloroso. A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser “arbitrária”: “a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta” (PIAGET, 1994, p. 161).

Em segundo lugar, estão as sanções de reciprocidade, as quais parecem andar junto com a cooperação e as regras da igualdade. Uma regra bem compreendida pela criança, a qual a liga a seus semelhantes por um elo de reciprocidade, em que apenas a ruptura do elo social provocada pelo culpado basta para o entendimento do erro cometido, sem haver necessidade de uma repressão dolorosa para isso. Basta fazer funcionar a reciprocidade. As sanções por reciprocidade são “motivadas”, o que significa que há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição e a necessária proporcionalidade entre a gravidade da falta e o rigor da punição.

O autor cita como exemplos de sanções expiatórias as seguintes: não ir ao parque nem ao cinema, copiar cinquenta vezes uma poesia, privar a criança de seus brinquedos, dar-lhe umas palmadas ou submetê-la a condenação (PIAGET, 1994, p. 162). Contudo, outras punições podem-se revestir do caráter expiatório, segundo o caráter de sua aplicação. Nas respostas aos interrogatórios trazidos nos exemplos do autor, é frequente a opção pela sanção expiatória, razão pela qual, segundo Piaget, as crianças justificam a escolha tendo em vista ser a mais severa.

As sanções de reciprocidade podem ser classificadas nas seguintes modalidades: a exclusão, que pode ser momentânea ou definitiva, o que quer dizer que a criança é afastada do próprio grupo social. É utilizada na vida cotidiana nas situações em que a experiência mostrou que a criança não sabe comportar-se e quebrou momentaneamente o elo social. Em segundo lugar, estão as sanções que trabalham com a consequência direta e material dos próprios atos, com privação de bens em decorrência de atitudes do próprio indivíduo. Muitos autores, dentre eles Rousseau, defenderam essa como uma forma de educar a criança, apenas pela consequência “natural” de uma falta. Conforme Piaget,

A sanção é, de fato, uma ‘consequência natural’, do ato, uma vez que a consequência da mentira é acreditarmos inteiramente no mentiroso ou então não acreditarmos mais nele. [...] Mostrar à criança que o elo de confiança mútua está rompido: portanto, existe um elemento de reciprocidade. A sanção dita natural implica a reciprocidade, porque sempre existe a vontade do grupo ou do educador de fazer o culpado compreender que o elo de solidariedade está rompido (1994, p. 163).

Em terceiro lugar, está a sanção que priva o culpado de uma coisa da qual abusa. Trata-se de uma mistura entre as duas anteriores: “é uma espécie de ruptura de contrato decorrente do fato de que as condições do contrato não foram observadas” (PIAGET, 1994, p. 163).

Em quarto lugar, o autor menciona a sanção por reciprocidade simples ou propriamente dita, em que se faz à criança exatamente o que ela própria fez:

É evidente que este tipo de sanção, perfeitamente legítimo quando se trata de fazer compreender à criança o alcance de seu ato [...], torna-se vexatório e absurdo, quando é apenas questão de devolver o mal com o mal e de responder a uma destruição irreparável com outra destruição irreparável (PIAGET, 1994, p. 164).

Em quinto lugar, estão as sanções de natureza “restitutiva”: pagar ou substituir o objeto quebrado ou roubado. As sanções restitutivas podem ser puras ou comportar um “elemento retributivo”. O próprio autor refere a possibilidade de haver uma sexta categoria, consistente na simples repreensão do fato, “que não se impõe autoritariamente, mas que se limita a fazer compreender ao culpado em que rompeu o elo de solidariedade”, não aprofundada pelo autor (PIAGET, 1994, p. 164).

Denota-se que, até o momento, é possível inferir que o autor, a partir dos exemplos citados, menciona ser mais tendente aos pequenos serem levados às sanções expiatórias enquanto que os mais velhos tendem às sanções por reciprocidade. No que tange à sanção expiatória, as crianças consideram o castigo e o proporcionar ao culpado uma dor bastante aguda como forma de sanção mais eficaz para prevenir a reincidência. Já, no que tange à sanção por reciprocidade, as crianças têm uma reação bastante diferente: o valor de uma punição não é mais o medido pela sua severidade. O essencial é fazer ao culpado algo similar a que ele mesmo faz, de maneira que “compreenda o alcance dos seus atos; ou, ainda, puni-lo pela consequência material direta de sua falta, onde isto é possível” (PIAGET, 1994, p. 169).

Há a existência de certa evolução, com a idade, nos julgamentos da criança referentes às punições. Em todas as idades, as respostas refletem mais as ideias do ambiente do que o sentimento pessoal da criança. Entretanto, é preciso notar uma diferença de atitude entre os maiores e os menores no que se refere à justificação da punição. Para os pequenos, a ideia da expiação combina-se, necessariamente, com a ideia de prevenir a reincidência:

É o que parece confirmar, finalmente, o breve interrogatório abstrato a respeito da utilidade e o fundamento das punições em geral: enquanto os menores misturam em todas as respostas uma ideia de expiação, os mais velhos limitam-se a legitimar sanções, invocando sua utilidade preventiva. É que se trata aqui, para os maiores, de defender à sua maneira o que sustentamos em geral ao redor deles, enquanto, nas histórias referentes à reincidência, as respostas são mais pessoais e mais espontâneas (PIAGET, 1994, p. 176).

As duas atitudes correspondem às já citadas morais: à de heteronomia e da reciprocidade. E do dever puro, a que corresponde a noção de expiação. Nela, a lei moral compõe-se por regras impostas pela vontade dos adultos. A desobediência das crianças traz irritação aos adultos que se concretiza sob forma de sofrimento “arbitrário” que é infligido ao culpado. Qualquer outra forma de sanção, na moral de autoridade, é ininteligível, pois não houve a reciprocidade entre o que manda e o que obedece.

Já, a moral da autonomia e da cooperação tem por base a sanção por reciprocidade, em que a repreensão pode ser acompanhada de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou a fazer compreender a consequência dos atos.

A relação entre as atitudes relativas aos tipos de justiça retributiva com essas duas morais depende de uma compreensão acerca de sua origem e de suas consequências. Assim, na superação das atitudes individuais pelas sociais, há uma grande influência da coação moral do adulto sobre as tendências instintivas. Acerca disso, é preciso mencionar essencialmente que há tendências vingativas e tendências de compaixão, que nascem espontaneamente na criança.

A vingança aparece já nas primeiras manifestações de defesa: é muito difícil, por exemplo, dizer se os acessos de raiva de um bebê de alguns meses exprimem simplesmente a necessidade de resistir aos tratamentos que ele não quer, ou se já há vingança. As tendências vingativas são suscetíveis de serem ‘polarizadas’ muito cedo sob a influência da simpatia: sofrendo com aquele que sofre, em virtude de suas admiráveis faculdades de introjeção e de identificação afetiva, a criança tem necessidade de vingar-se a si própria, e experimenta uma alegria ‘vingativa’ de qualquer sofrimento infligido ao autor dos sofrimentos de outrem (PIAGET, 1994, p. 177-178).

Piaget refere uma “percepção afetiva da justiça”, relativa a uma estrutura moral que a criança desenvolve desde cedo e que lhe permite aprender o “mal e a causa deste mal, a inocência e a culpabilidade” (1994, p. 178). Essas noções acabam por serem polarizadas em razão das introjeções feitas pelos adultos. Nesse contexto, a sanção está ainda ligada à ideia de justiça como vingança, e se estabelece tão somente no sentido de “vingar o inimigo”, que é definido de acordo com aquilo que ela simpatiza ou não. O que estabelece a noção de justiça, nessa fase, é a falta de regras, e é a noção do bem e do mal que determina a vingança, que será

arbitrária. Ao contrário, quando surgem as regras, o julgamento passa a se dar com base em culpabilidade, inocência e “‘estrutura’ moral de justiça retributiva” (PIAGET, 1994, p. 178).

As regras surgem justamente da intervenção do adulto nas atitudes da criança. Sem essa intervenção, a justiça fixar-se-ia na ideia de vingança. Contudo, com a intervenção adulta e a imposição de ordens que fazem nascer as regras, a sanção torna-se expiatória e não apenas vingativa.

A noção de sanção expiatória resulta, então, totalmente, da conjunção de duas influências: influência individual, que é a necessidade de vingança, aí compreendidas as vinganças desinteressadas e derivadas, e influência social, que é a autoridade adulta impondo respeito das ordens e o respeito da vingança em caso de infração. Em suma, do ponto de vista da criança, a sanção expiatória é uma vingança semelhante à vingança desinteressada (porque vinga a própria lei) e que emana dos autores da lei (PIAGET, 1994, p. 179).

A passagem do primeiro para o segundo tipo de justiça retributiva vem da “evolução geral do respeito unilateral para o respeito mútuo”. Tomam forma as relações de reciprocidade, que suplantam as relações de respeito unilateral. Essa superação se dá com a evolução decorrente da idade da criança. A expiação perde seu valor e a lei de reciprocidade acaba por dominar a ideia de sanção. Da retribuição, resta a noção de que não há necessidade de substituir a falta por um sofrimento proporcional. Medidas mais adequadas à noção de solidariedade e igualdade passam a permear a noção de justiça, tendo em vista que há a percepção da existência de elo de solidariedade que, se rompido, deve ser reparado. Logo, a justiça passa a ter um caráter muito mais distributivo do que retributivo.

Na sua gênese, a ideia de reciprocidade é quase sempre associada a uma espécie de vingança regrada, matemática, proporcional e é aos poucos substituída pela “moral do perdão e da compreensão”, resultando em obrigações positivas, que façam compreender à criança que o essencial é a cooperação, fazer o bem.

#### **4.2 A responsabilidade coletiva e comunicável**

Na questão da justiça retributiva, convém ainda discutir a responsabilidade coletiva decorrente de atitudes individuais reprováveis e nas quais não se pode identificar, de pronto, o autor das infrações. Ou seja, quando há uma falta individual, é legítimo punir o grupo todo ao qual o indivíduo pertence, ou apenas este indivíduo? Essa discussão desperta dois interesses. O primeiro, de caráter pedagógico, é importante porque seu uso é ainda muito difundido no âmbito escolar, devendo-se compreender os efeitos dessa prática na consciência da criança. O

segundo é de caráter psicológico e diz respeito à evolução relativa à separação entre a responsabilidade do indivíduo e de seu grupo, ou seja, a responsabilidade passa de coletiva a individual, mas isso ocorre muito tardiamente na história da humanidade.

A partir de estudos feitos com grupos de criança e a noção de responsabilidade coletiva, Piaget relata várias conclusões. A primeira delas é que deve haver sanção para todo o grupo, a fim de evitar que o culpado escape impune. Para a criança, em especial as menores, é necessário atingir esse culpado, ainda que o grupo todo seja punido. A segunda conclusão é no sentido de que se forma uma solidariedade entre os membros do grupo, que preferem aplicar a punição coletiva a quebrar essa solidariedade. Essa noção encontra-se entre os maiores enquanto que entre os menores há a predominância da ideia de punição como expiação, que desaparece gradativamente, conforme se vai formando a ideia de solidariedade voluntária, a ideia de grupo que se quer afirmar solidário:

Na primeira fase, a coação adulta desenvolve as noções de responsabilidade objetiva e sanção expiatória. Neste sentido, a primeira condição para que haja responsabilidade coletiva está realizada.

Mas a segunda não está: com efeito, durante este estágio a criança é essencialmente egocêntrica, e, se experimenta um sentimento de estreita comunhão com grupo [...], é principalmente com o adulto e com o mais velho que se estabelece esta participação. Portanto, não poderia haver responsabilidade coletiva (PIAGET, 1994, p. 192).

Na segunda fase, naturalmente, a criança, em razão da idade, começa a interagir com seus semelhantes, os grupos de iguais (exemplos: turmas na escola, nas equipes de esportes, nas atividades extracurriculares etc.) e começa a surgir de fato a noção de coletividade e de cooperação e a oposição solidária àquela autoridade adulta, surgindo a possibilidade de punição coletiva. Deixa de existir aqui a noção de moral de coação para dar espaço à moral da cooperação e as sanções expiatórias, decorrentes da responsabilidade objetiva cedem lugar à responsabilidade subjetiva. Assim, com o passar do tempo, a tendência é que não se aceite a responsabilidade coletiva, vista como injusta, pois é simplesmente expiatória.

### **4.3 A justiça imanente**

A justiça imanente parece inteiramente natural à criança. Qualquer atitude tida como inadequada acarreta automaticamente uma sanção. Para a criança, “a natureza não é um sistema de forças cegas regidas por leis mecânicas e agindo ao acaso, mas um conjunto

harmonioso, obedecendo às leis tanto morais como físicas, sobretudo impregnadas por uma finalidade antropocêntrica ou mesmo egocêntrica”(PIAGET, 1994, p. 196). Para ela, em tudo há intenção de vida e por isso relacionam uma cumplicidade entre o ato de desobediência e uma consequência natural da vida, que não teria nenhuma relação com aquele fato e foge completamente ao poder dos pais. Há uma confusão entre a autoridade dos pais e a lei da natureza. Logo, a justiça seria imanente às regras da natureza (PIAGET, 1994, p. 196).

Conforme a evolução da idade, denota-se também que tal mentalidade vai desaparecendo (a partir de oito anos aproximadamente) e essa crença na justiça imanente nas coisas diminui proporcionalmente. As crianças que não superam essa noção de justiça imanente não procuram saber “como” as coisas se dão. Aos poucos, a ilusão vai sendo substituída pela noção de ciência, e o mecanismo casual da justiça imanente cede lugar às explicações lógicas para sua origem.

Convém, contudo, precisar como nasce e como desaparece a crença na justiça imanente das coisas. E para isso há três soluções: “a crença na justiça imanente é inata no indivíduo, ou resulta diretamente do ensinamento dos pais, ou ainda é um produto indireto da coação adulta” (PIAGET, 1994, p. 197).Embora pouco provável, a primeira solução sustenta que o castigo da natureza gera “sentimentos espontâneos de remorso e a autopunição em atos ou em pensamento”, a partir de que “se poderia inferir a generalidade de uma predisposição, do indivíduo, para ver nos acontecimentos da vida a marca da justiça imanente” (PIAGET, 1994, p. 198).

Quanto à segunda solução, muitas crianças acreditam que uma queda ou um corte no dedo constitui-se como uma sanção, pois geralmente os pais dizem “bem feito”, “foi castigo”. Podem ocorrer também “situações nas quais a criança, com toda espontaneidade, considera como sanção um acidente do qual é vítima, e isto sem que os pais o tenham dito a ela nem mesmo lhe sugerindo coisas análogas em outras circunstâncias” (PIAGET, 1994, p. 198).Assim, nem sempre as atitudes das crianças se dão por influência do adulto:

[...] o indivíduo é o único a saber o que lhe acontece e se abstém de falar, após o ocorrido, aos seus familiares. Seguramente, não podemos comprovar que as crianças nunca ouviram os pais invocarem a justiça imanente: talvez todos os pais o façam. Mas a facilidade com que a criança interpreta todas as coisas em função da justiça imanente, parece-nos indicar que existe aí uma tendência correspondente à sua mentalidade, e aí está tudo o que queríamos estabelecer. A crença na justiça imanente provém, portanto, de uma transferência para as coisas, dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta. Mas dizer isto não esclarece ainda completamente a significação moral do fenômeno. Para compreendê-la, precisamos ainda perguntar-nos como tais crenças desaparecem ou, pelo menos, diminuem de importância com tal idade mental. É, com efeito, um resultado digno de atenção a

diminuição progressiva, com a idade, das respostas que afirmam a existência destas crenças (PIAGET, 1994, p. 199).

Pode-se invocar a experiência somada à inteligência crescente. A experiência faz perceber que as más ações serão punidas, enquanto a inteligência faz com que essa percepção seja mais presente. Somente a experiência não basta para que se desfaça a noção de justiça imanente; é preciso uma avaliação moral e uma “atitude de conjunto”. A experiência tem que ser qualificada pela moral para que a criança aprenda com ela, permitindo que uma noção de justiça retributiva instale-se no indivíduo.

#### **4.4 Justiça retributiva e justiça distributiva**

Importa, aqui, analisar os efeitos positivos da cooperação no campo da justiça e, para fazê-lo, devem-se analisar “os conflitos entre a justiça distributiva e igualitária e a justiça retributiva” (PIAGET, 1994, p. 200). A esse respeito, deve-se mencionar que a justiça retributiva, em suas formas evoluídas, convive com a noção de justiça distributiva, que é decorrência, por sua vez, da evolução da noção de cooperação, uma vez que tem como fundamento a igualdade.

Os conflitos entre essas espécies de justiça passam por duas questões: a de severidade do adulto e a do conflito entre a retribuição e a igualdade. Nesse sentido, analisando os casos que servem de laboratório, Piaget refere que, para as crianças menores, a necessidade da sanção prevalece a ponto de não existir igualdade:

Para os maiores, a justiça distributiva tem primazia sobre a retribuição [...] Mas é muito natural que a evolução do juízo moral, sobre um assunto tão delicado, seja menos regular que o de um juízo simplesmente de constatação, dada a multiplicidade de influências possíveis. Num ambiente onde se pratica a punição em alta dose e onde uma regra rígida pesa sobre as crianças, essas, admitindo que não se tenham revoltado interiormente, admitem, por muito tempo, que a sanção tem primazia sobre a igualdade. Numa família numerosa, onde a educação moral está assegurada pelo contágio dos exemplos, mais do que por uma vigilância constante dos pais, a ideia de igualdade poderá desenvolver-se muito mais cedo (PIAGET, 1994, p. 203).

Piaget (1994) refere que ocorre nas crianças, na fase entre seis e treze anos de idade, uma evolução no sentido de que algumas delas já começam a perceber a noção clara de igualdade e a reclamar o tratamento igualitário na forma como os pais reagem diante de atitudes reprováveis, embora algumas delas ainda estejam, em especial até os nove anos, ligadas à noção de simples retribuição.



Numa palavra, podemos supor que as crianças que colocam a justiça retributiva acima da justiça distributiva são aquelas que seguem o ponto de vista da coação adulta, enquanto as que preferem a igualdade à sanção são aquelas às quais as relações entre crianças levaram à melhor compreensão das situações psicológicas e a julgar segundo um novo tipo de normas morais (PIAGET, 1994, p. 204).

O fato de a noção de justiça evoluir de retribuição para igualdade não significa que a criança deixe de dar importância às punições aplicadas pelos pais. Pelo contrário, o medo delas permanece e surge para agregar a essas punições familiares, as punições escolares. Ambas passam a ter uma percepção de gravidade diferente, pois passam a tocar a consciência, fortalecendo o que é o mais justo no que tange à justiça distributiva. O igualitarismo, do qual decorre a justiça distributiva, pode surgir como consequência da coação adulta ou mesmo ser resultado da convivência entre as crianças. Nesse segundo aspecto, a noção de retribuição decorre naturalmente de um sentimento, que nasce das injustiças decorrentes da interação, de que a prática da igualdade é benéfica para um melhor convívio social.

Sobre a igualdade decorrente da autoridade, Piaget faz referência aos conflitos oriundos da percepção da criança, em especial aquelas que chama de mais delicadas com relação às sanções impostas pelos adultos. Tais conflitos podem resultar em sentimentos de inferioridade em razão de se ter compreendida determinada atitude adulta como desigualdade de tratamento. Isso pode resultar em impressões de injustiças ainda que de fato não haja fundamento para tanto.

Em crianças menores, o sentimento de justiça em relação às ordens adultas tende a ser mais frequente. Experiências citadas por Piaget demonstram também que as crianças maiores, por sua vez, tendem a observar como injustas não só as consequências de um tratamento desigual como a própria atitude do adulto. Por exemplo, quando um dos filhos não desenvolve uma tarefa atribuída pelos pais, fazendo com que ela seja designada para outro filho, que já havia desempenhado a sua tarefa, este acaba por perceber, se for menor, que deve obediência, pois os pais estão determinando que a cumpra; se for maior, perceberá a ordem como injusta, já que não trata de forma igualitária os membros do grupo (PIAGET, 1994, p. 210).

Na prevalência entre obedecer às ordens e ter o sentimento de igualdade, quatro atitudes podem ser percebidas nos estudos referidos por Piaget: crianças que acham justa a ordem do adulto; crianças que acham a ordem injusta mas que ainda assim deve ser cumprida; crianças que acham a ordem injusta e preferem a justiça à obediência; por fim, crianças que entendem a ordem como injusta, mas preferem acatá-la a provocar discussão a respeito (PIAGET, 1994, p. 211).

O primeiro grupo, o das crianças que percebem as ordens como justas, tende a atribuir perfeição moral aos adultos, dando-lhes autoridade e reprimindo a possibilidade de desenvolvimento de uma noção de justiça distributiva. O que prevalece é a questão do respeito unilateral o que pode desenvolver ou enterrar a “constituição da justiça igualitária”, já que a justiça só faz sentido se emanada de uma autoridade. O segundo grupo já desenvolveu a noção de justiça, mas ainda assim prefere obedecer à ordem, dando-lhe primazia. Crianças do terceiro grupo demonstram que a igualdade deve prevalecer sobre qualquer ordem e preferem não se submeter às exigências do adulto, justamente por entenderem como injustas.

Por fim, as crianças do quarto grupo, embora percebam a ordem como injusta, preferem realizar a tarefa solicitada por entenderem ser benéfica, constituindo-se, assim, como uma gentileza de sua parte para com o grupo. Ao contrário do segundo grupo, em que, em um processo de heteronomia, entende que a ordem deve ser executada pelos simples fato de emanar do adulto, para este quarto grupo há um princípio de autonomia. Surge, aqui, a noção de reciprocidade, de inteira autonomia, de equidade, levando a criança a prestar serviços por simples complacência ao grupo.

É natural que essas quatro etapas apresentem-se conforme o desenvolvimento da criança, não necessariamente ligadas a uma determinada idade. A passagem de uma fase para outra dependerá das experiências educativas proporcionadas pelo adulto. Embora a noção de justiça distributiva já possa estar presente desde as primeiras relações das crianças entre si, o respeito pela autoridade faz prevalecer a noção de justiça retributiva. Uma ordem emanada de um adulto será obedecida e será tida como justa. Com o passar do tempo, a criança atinge autonomia suficiente para entender que o mais justo não é exatamente o que decorre de uma ordem, mas o que privilegia a igualdade.

A partir daí, surge a segunda etapa, em que o igualitarismo prevalece sobre qualquer outra consideração e nasce a noção de justiça distributiva, que se opõe à obediência. Em decorrência disso, numa terceira etapa, surge a equidade, como uma definição de igualdade refinada, ou seja, avaliando as situações em particular para definir o que é justiça (PIAGET, 1994, p. 216).

Uma última questão com relação à ideia de igualdade e de autoridade, citada como importante por Piaget, é a da prevalência da solidariedade sobre a autoridade. Isso fica claro quando refere os exemplos de casos de “delação”, ou seja, a criança deveria, em oposição ao sentimento de solidariedade como grupo, referir os atos contrários às ordens praticados por algum membro. A tendência decorrente dos casos estudados, demonstra mais uma vez que as crianças menores têm um maior compromisso com a obediência e optam por delatar as

atitudes tidas como inadequadas pelos adultos a serem solidários com os membros do grupo, enquanto que as crianças maiores preferem omitir dos adultos pois a solidariedade entre os membros do grupo prevalece. O sentimento de reciprocidade vem à tona, subjungando o sentimento de obediência. Isso demonstra claramente a oposição entre a moral da autoridade e a moral da solidariedade igualitária, a qual se desenvolve, com a idade, às custas da submissão à autoridade adulta e em correlação com a solidariedade entre crianças. Logo, o igualitarismo parece derivar dos hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo, mais do que do mecanismo dos deveres que derivam do respeito unilateral (PIAGET, 1994, p. 222).

Já no que diz respeito à justiça entre as crianças, dois pontos devem ser explorados: “as sanções entre crianças e o igualitarismo”. Mesmo no grupo, há ainda noções de justiça retributiva: a criança tende a retribuir de forma sancionadora a atitude tida como inadequada por um membro do grupo. Mas, a sanção aqui se diferencia daquela emanada da autoridade adulta. Nesta, há a noção de expiação, ou seja, a sanção está sendo imposta em razão de uma ordem descumprida, por meio de uma privação. Por sua vez, a sanção entre as crianças não se baseia no sentimento de autoridade, mas na reciprocidade, pois aumenta a noção de solidariedade e de igualdade entre as crianças (PIAGET, 1994, p. 223).

Podem-se referir dois tipos de sanções praticadas entre as crianças: as sanções coletivas e as sanções particulares. As coletivas dizem respeito especificamente àquelas que devam ser aplicadas durante o jogo e as particulares que servem de ideal de retribuição, ou seja, atribuir ao outro o mesmo sentimento ou a mesma “dor” experimentados por aquele que está praticando a justiça retributiva. No que diz respeito às sanções coletivas, na maioria das vezes baseiam-se em reciprocidade, mas podem também decorrer do sentimento de expiação por respeito unilateral, decorrente de um fator de autoridade, percebido pelo grupo e tido como justo, uma vez que confirma a tradição passada de geração em geração. É, assim, baseada muito mais na noção de expiação do que de reciprocidade.

As sanções particulares aparecem como retribuição decorrente de um sentimento de vingança, de retribuir o mal sofrido com outro mal. Segundo os estudos apontados por Piaget (1994, p. 225-226), essa vingança pode ocorrer pelo apelo a um adulto, que fica responsável pela punição dos atos faltosos, ou pode-se dar pelos próprios atos, com a criança revidando uma atitude faltosa na mesma proporção, como, por exemplo, se receber socos, deve dar socos.

Piaget afirma que a tendência é de que as crianças que ainda estão submissas à autoridade adulta busquem “respeitar as ordens recebidas mais do que fazer reinar a justiça e a igualdade pelos meios próprios da sociedade infantil”. Já as que preferem revidar as atitudes

tidas como inadequadas, “trata-se, entre elas, de igualdade e de justiça, muito mais do que de de vingança propriamente dita” (PIAGET, 1994, p. 229).

No que diz respeito à justiça distributiva, Piaget aponta dois enfoques: a dos grupos cujas crianças estão na mesma faixa etária e a dos grupos em que há diferenças de idade. Para o primeiro caso, ou seja, aquele em que as crianças encontram-se na mesma faixa etária, a ideia de justiça distributiva transparece como uma moral de igualdade, revelando a superação da submissão à autoridade adulta. Já nos grupos de crianças de diferentes idades, podem prevalecer diferentes critérios de justiça, como o respeito à idade pelos menores, e o respeito à equidade pelos maiores. Outra questão diz respeito à obediência às regras do jogo: os menores, por estarem ainda sob a submissão da autoridade, preferem a prevalência da regra, enquanto os maiores não têm problemas com a quebra da regra em prol do favorecimento dos menores, numa demonstração clara do sentimento de solidariedade, de reciprocidade, próprios da justiça distributiva.

O autor conclui que “as noções de justiça e de solidariedade se desenvolvem, correlativamente, em função da idade mental da criança” (PIAGET, 1994, p. 234). Nesse sentido, a reciprocidade surge com o amadurecimento decorrente da idade, funcionando independentemente de uma autoridade adulta, superando-se a noção de sanção expiatória pela sanção por reciprocidade. Da mesma forma, a noção de solidariedade surge com a idade, desenvolvendo-se a partir da fixação das tendências anteriormente mencionadas. Por exemplo, mentir e trapacear passam a ser tidos como quebra da igualdade no grupo e não como desobediência à regra imposta pelo adulto (PIAGET, 1994, p. 234-235).

Assim, a noção de justiça para as crianças pode ser resumida em quatro tipos: a) “as condutas contrárias às ordens recebidas do adulto: mentir, roubar, quebrar, enfim, tudo que é proibido”; b) “as condutas contrárias às regras do jogo”; c) “as condutas contrárias à igualdade”; e d) “as injustiças relativas à sociedade adulta, que seriam as injustiças de ordem econômica ou política” (PIAGET, 1994, p. 235).

#### **4.5 As duas morais da criança: coação e cooperação**

Piaget elabora sua tese da moralidade humana aprimorando teorias morais anteriormente elaboradas, dentre elas a já citada, de Lévy-Bruhl, e também a de Durkheim, para quem a sociedade constitui a única origem da moralidade. Durkheim elabora uma

doutrina moral, pela qual unifica os fatos morais vistos pela Psicologia aos fatos sociais (PIAGET, 1994, p.254). Em verdade, afirma Piaget,

Durkheim compreendeu as razões sociológicas profundas do conflito entre a moral independente e a moral transcendente, mas, onde acreditamos que a primeira é preparada pela solidariedade das crianças entre si e a segunda procede da coação do adulto sobre a criança, Durkheim considera toda moral como imposta pelo grupo ao indivíduo e pelo adulto à criança (1994, p. 254).

Durkheim divide a sociedade em dois grandes grupos: o grupo formado por aquelas pessoas a que chama conformistas, em que a solidariedade é segmentária e mecânica, e o outro formado por aquelas diferenciadas pela “divisão do trabalho social e pela solidariedade orgânica”. Infere que as “primeiras são exclusivas da liberdade interior e da personalidade, as segundas marcam o desabrochar da dignidade individual”(PIAGET, 1994, p.255). Esse segundo grupo é o que permite, justamente em razão da valorização da individualidade, que surja a cooperação.

Valorizando essa superação, Piaget refere que é necessário que se estabeleça um equilíbrio entre o interior e a coação material, externa, aquela vinda das chamadas “instituições tradicionais”. Assim, “é preciso ganhar em moralidade interior, em preocupação pessoal pela solidariedade (PIAGET, 1994, p.255). Nesse sentido, “no que se refere à coação, a definição de Durkheim abrandou-se até aplicar-se a todos os fenômenos sociais. Atração do interior do indivíduo pelos ideais humanos e universais, ou coerção da opinião e da polícia coletivas, tudo é coação” (PIAGET, 1994, p. 255).

O que se pode constatar é que os elementos presentes em cada indivíduo, no que diz respeito à formação de sua moral, podem ser formados a partir de um sentimento de respeito às regras externas, impostas, presentes no início da formação da obrigação de consciência e de dever, ou ainda de um “sentimento de simpatia experimentado pela criança em relação aos seus semelhantes e que torna possível a cooperação” (PIAGET, 1994, p. 256).

O que importa, segundo o autor, é que, independentemente da origem das noções da moral da criança – heterônoma ou autônoma, incorporada a partir da pressão ou de forma livre –, a moral será sempre social, pois só fará sentido no grupo.

Com efeito, o que a coação impõe é um sistema já completamente organizado de regras e opiniões, sistema que SE deve aceitar ou recusar, sendo inconciliável com o conformismo qualquer discussão ou interpretação pessoal. Pelo contrário, nas sociedades diferenciadas como as nossas, novas relações entre indivíduos são concebíveis (PIAGET, 1994, p.258).

Nessa complexidade, cada indivíduo tem certa “liberdade de inovar”, mas isso só será possível à medida que tornar possível a compreensão por seus pares, ao mesmo tempo em que compreendê-los. “Esta cooperação ainda está longe de prevalecer em todos os domínios sobre a coação social, se bem que constitua o ideal das sociedades democráticas, é a única a permitir a distinção entre o direito e o fato” (PIAGET, 1994, p.258).

Acerca da importância da cooperação, Piaget refere que a coação, ao mesmo tempo em que é exercida pela sociedade – como defendeu Durkheim –, também é

[...] na medida em que a sociedade cresce em volume e densidade que a divisão do trabalho, o individualismo e a cooperação prevalecem sobre o conformismo obrigatório. Portanto, podemos levantar a hipótese de que em todas as sociedades uma coação é exercida pelo todo social sobre os indivíduos, tomando esta coação a forma de solidariedade cooperativa, em nossas civilizações e permanecendo limitada ao conformismo obrigatório, nas sociedades primitivas (PIAGET, 1994, p.258).

Portanto, o autor defende que a cooperação é a forma ideal de equilíbrio social, levando à superação do conformismo: à medida que a sociedade se aproxima do limite, os caracteres da vida social diferem qualitativamente dos caracteres primitivos, se bem que o movimento entre ambos seja contínuo (PIAGET, 1994, p. 258-259).

É a partir da cooperação que se tornaram possíveis o desenvolvimento das ciências, da indústria, a divisão econômica do trabalho, a própria moral racional, externada nas regras do Direito, além do aparecimento das ideias democráticas, fruto da conquista da autonomia, o que não seria possível num estágio em que havia a imposição da coação de uma geração sobre as outras (PIAGET, 1994, p.259-260).

Do ponto de vista da psicologia, podemos considerar a coação social como oriunda em parte da coação exercida pelo adulto sobre a criança, exercendo, por consequência, um efeito de “consolidação” sobre a mentalidade infantil. A cooperação surge como relação social essencial, que tende para a eliminação dos fenômenos infantis. É bastante dizer que a cooperação, embora constituindo a forma ideal de equilíbrio para a qual se dirige a coação, na medida em que a condensação social libera as jovens gerações, acarreta resultados qualitativamente opostos. É preciso notar vigorosamente a diferença que existe entre um processo social tal como a coação, que consagra o que é, e um processo social tal como a cooperação, que impõe um método que permite a emancipação do direito em relação ao fato (PIAGET, 1994, p. 260).

Piaget (1994) faz uma análise crítica acerca da forma de abordagem da educação moral de Durkheim, pondo à prova sua legitimidade, tendo em vista que o ponto de partida de Durkheim não é a criança em relação à escola e à sociedade, mas a sociedade para chegar à criança. Piaget inicia apontando que há três elementos constitutivos na moralidade segundo Durkheim: “o espírito de disciplina, o apego aos grupos sociais e a autonomia da vontade”

(1994, p. 261). Para Durkheim, o elemento essencial é o primeiro, ou seja, o espírito de disciplina, pois por meio da interiorização de mandamentos vindos de uma autoridade reconhecida como superior regula-se a conduta em sociedade (PIAGET, 1994).

Já o apego aos grupos sociais é um elemento que diz respeito à necessidade de que o indivíduo participe de grupos que, para Durkheim, constituem-se em um fim legítimo. Assim, o indivíduo só alcança autoridade e prestígio se for membro de um grupo social que está acima dele e de onde emana a autoridade de imposição da moral (PIAGET, 1994, p. 264).

A união entre esses dois primeiros elementos explica a noção de dever e de bem. O dever, segundo Durkheim, emana da existência de um comando, é a moral que resulta da autoridade exercida sobre o indivíduo. Já, o bem é a moral tida como boa, a que, naturalmente e não de forma impositiva, atrai a vontade para seu cumprimento, independentemente de uma autoridade. O ponto trazido por Durkheim e enfaticamente referido por Piaget, é que a sociedade tem insistido de que o bem prevaleça sobre o dever e o fato de que cabe à educação resgatar a “unidade de nossa consciência, reconciliando o bem e o dever” (PIAGET, 1994, p. 264).

Há ainda um terceiro elemento da moralidade citado por Durheim, consistente na autonomia da vontade. Em resumo significa dizer que os indivíduos, apesar de aceitarem a existência de regras morais vindas da autoridade, só aceitam segui-las se houver um elemento de logicidade, de científico, de natural. Então, entendem-nas como legítimas porque cabem num conceito de verdade que lhes é aceitável e, por tal razão, não se recusam de cumpri-las.

Durkheim pergunta-se, nesse ponto, como se pode influenciar a criança a ponto de que ela seja induzida a desenvolver os elementos necessários à constituição da moralidade. Propõe inicialmente, que, uma vez que a criança ainda não tenha os elementos, é possível instruí-la nesse sentido. E propõe que isso seja feito a partir do conhecimento da natureza da criança. Piaget critica essa posição de Durkheim, defendendo a existência não só de sociedades impostas por adultos, mas também o fato de existirem sociedades infantis espontâneas, como demonstrou por meio dos jogos.

#### **4.6 Os alcances educacionais da noção de cooperação do jovem Piaget**

Nos estudos sobre a moralidade, Piaget explicou como se dá o desenvolvimento moral a partir do ponto de vista da Psicologia. Com base nisso, pode-se compreendero agir moral do indivíduo. Em razão dos interesses deste estudo, esse agir volta-se em especial para a ação

pedagógica. Sob esse olhar, acrescentam-se à análise feita na presente dissertação duas outras obras de Jean Piaget: *Para onde vai a Educação* (1988) e *Pedagogia* (1998), em suas edições em Língua Portuguesa, que revelam olhares do autor sobre como os estágios do desenvolvimento da criança influenciam nos aspectos educacionais e como podem ser por eles influenciados.

Na obra de Piaget, observa-se a teoria, os modelos abstratos sobre como funcionavam as estruturas mentais dos indivíduos, de como o indivíduo parte de uma estrutura temporal, biológica, para uma estrutura atemporal, que só pode ser observada e inferida. Assim,

[...] seu objetivo, ao observar sistematicamente o comportamento da criança e do adolescente, era verificar a validade de seus modelos para explicar o funcionamento das estruturas mentais [...] Ele não construiu seus modelos a partir daquilo que observou (se assim fosse, não seriam modelos abstratos, mas modelos empíricos); pelo contrário, ele os criou (FREITAS, 2003, p. 51).

A esse respeito, o que mais importa referir é que Piaget faz uma reflexão sobre o movimento da escola ativa. Suas reflexões partem da escola tradicional que, segundo ele, tinha por objetivo preparar a criança para as leis do mundo exterior, bem como para a vida social pela palavra e pela obediência ao professor. Pensava-se que a autoridade imposta levaria o aluno a apreender as regras da vida. Porém, Piaget se opôs a tal método: se o objetivo da educação é formar seres autônomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade deverá ser abolido (1998, p. 12).

Nema autonomia da pessoa, que pressupõe pleno desenvolvimento da personalidade humana, neta reciprocidade, que evoca o respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, poderão desenvolverem uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais (PIAGET, 2007, p. 87).

O autor defende a nova escola que inova introduzindo métodos novos. São os métodos da escola ativa que ressaltam a importância do princípio de liberdade, de atividade e de interesse da criança com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento natural, pelo trabalho em equipe, cooperativo e, portanto, emancipatório.

Nesse cenário, segundo Piaget, o egocentrismo do pensamento da criança pequena é um problema para a pedagogia. A criança, nesta fase, tem dificuldade em gerir a lógica das relações, e o trabalho em grupo implica a colaboração livre dos alunos e pressupõe, por conseguinte a cooperação, a qual contribui para reduzir o egocentrismo e oferece para as crianças a oportunidade para conciliarem os seus interesses individuais com uma disciplina comum.



[...] a escola é considerada um espaço privilegiado neste processo, não podendo se isentar da reflexão sobre a socialização do indivíduo e conseqüentemente sobre o desenvolvimento moral dos seus alunos. De forma intencional ou não, a escola influencia o desenvolvimento moral de seus alunos, na medida em que valores e regras são transmitidos pelas atitudes dos professores, pelos livros didáticos, pela organização da instituição escolar, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos alunos, enfim, por inúmeras situações do sistema escolar. Dessa forma, questões morais fazem parte da rotina de qualquer escola (LUKJANENKO, 1995, p. 32).

Outra técnica utilizada pela escola ativa é o *self-government*, um método de educação que confia às crianças a organização da disciplina escolar, onde o aluno desenvolve em classe uma nova solidariedade, um sentimento de igualdade e de justiça e a noção de sanção fundada na reciprocidade. Assim, este método visa a “ensinar os indivíduos a sair do seu egocentrismo para colaborarem entre si e a submeterem-se a regras comuns.”(PIAGET, 2007, p. 88).

No plano intelectual, volta-se ao egocentrismo inicial da criança e à cooperação. As pesquisas psicológicas demonstraram que o desenvolvimento natural da criança evolui do respeito unilateral, isto é, da obediência cega a uma fonte de autoridade, ao respeito mútuo, o qual, por intermédio da cooperação, permite um intercâmbio igualitário de pontos de vista. Piaget não se cansa de evocar o método *self-government*, que, enquanto fonte de autonomia, permite ao aluno interiorizar as normas e desenvolver a sua personalidade.

Mas o que é então o desenvolvimento da personalidade?O autor especifica que o desenvolvimento da personalidade é acompanhado em contrapartida pelo respeito aos direitos e liberdades às outras personalidades. Argumenta que é necessário estabelecer a distinção entre indivíduo e personalidade. O indivíduo é o eu centrado sobre si mesmo e que obstaculiza, por meio desse egocentrismo moral ou intelectual, as relações de reciprocidade inerente a toda vida social evoluída. A pessoa é o indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina, ou contribui para o estabelecimento da mesma, e, dessa forma, submete-se voluntariamente a um sistema de normas recíprocas que subordinam a sua liberdade ao respeito de cada um. A personalidade é, pois, uma certa forma de consciência intelectual e de consciência moral. O desenvolvimento da personalidade humana para Piaget consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, uma reciprocidade que implica uma disciplina autônoma e uma descentralização fundamental da atividade própria (PIAGET, 1988, p. 52).

A questão levantada nesta escola “ativa”,articula-se em torno do seguinte problema pedagógico: será possível formar personalidade autônoma por meio de técnicas que implicam, nos diferentes graus, em constrangimento intelectual e moral? De acordo com o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito à educação não é apenas o direito de

frequentar escolas; é também o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio e de uma consciência moral desperta (PIAGET, 1988, p. 53)

A escola abre um caminho maior para a educação do sujeito, já que tudo o que ali é mostrado para o aluno faz com que este desenvolva tudo o que ele já traz consigo, como valores e princípios. Mas, na escola aprende a ter o foco, uma direção para o caminho a seguir.

A arte da Educação é como a arte da Medicina: uma arte que não pode ser praticada sem “dons” especiais, mas que pressupõe conhecimentos exatos e experimentais, relativos aos seres humanos sobre os quais é exercida. Conhecimentos estes que não são anatômicos e fisiológicos como os do médico, mas sim psicológicos (PIAGET, 1988, p. 54).

Em relação à Educação Intelectual, o autor usa o exemplo do ensino da Matemática, que acaba se tornando um problema pedagógico, em que muitos professores encontram dificuldades. É frequente verem-se comentários de que quem sabe matemática tem um “dom”. O autor refere que a matemática nada mais é que uma lógica, que prolonga da forma mais natural a lógica habitual e constitui a lógica de todas as formas um pouco evoluídas do pensamento científico (PIAGET, 1988, p. 54-55). Ora, para estudar psicologicamente o desenvolvimento da inteligência matemática espontânea da criança e do adolescente, são importantes certas observações:

todo aluno normal é capaz de um bom raciocínio matemático desde que se apele para a sua atividade e se consiga assim remover as inibições afetivas que lhe conferem com bastante frequência um sentimento de inferioridade nas aulas que versam sobre essa matéria (PIAGET, 1988, p. 57).

O que se pode perceber é que uma das causas essenciais da passividade das crianças (matemática e física) decorre da insuficiente dissociação entre as questões de lógica e as considerações numéricas ou métricas. O estudo psicológico das noções lógicas e matemáticas da criança revelou o quanto são importantes os conhecimentos reais adquiridos ainda em família ou na escola em relação a formas, peso, volume. Essa elaboração intelectual espontânea é bastante rica, põe em evidência uma lei de evolução muito clara: todas as noções de matemática principiam por uma construção qualitativa antes de adquirirem caráter métrico.

A matemática também consiste em “ações exercidas sobre as coisas, e as próprias operações são também sempre ações, mas bem coordenadas entre si e simplesmente imaginadas ao invés de serem executadas materialmente” (PIAGET, 1988, p. 59). O texto

também revela que a verdadeira causa dos fracassos da educação formal decorre pois essencialmente do fato de se principiar pela linguagem ao invés de o fazer pela ação real e material. É a partir da escola maternal que deve ser preparado o ensino da matemática por uma série de manipulações voltadas para os conjuntos lógicos e numéricos, cumprimentos, superfícies etc.

O autor usa o exemplo da matemática para que se possa perceber que, enquanto a educação escolar ficar entravada na prática do ensino tradicional, será difícil atingir o pleno desenvolvimento da personalidade que assegura uma autonomia intelectual. Nada é mais difícil para o adulto do que saber apelar para a atividade real e espontânea da criança ou adolescente. Porém, é nessa atividade real e estimulada pelo professor, mas permanentemente livre nas experiências, tentativas e até erros, pode conduzir à autonomia intelectual. O objetivo da educação intelectual “é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despender tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe” (PIAGET, 1988, p. 61).

Então, a escola tradicional, baseada na heteronominia,

[...] não conhece outro relacionamento social além daquele que liga um professor, espécie de soberano absoluto detentor da verdade intelectual e moral, a cada aluno considerado individualmente: a colaboração entre alunos e mesmo a comunicação direta entre eles acham-se assim excluídas do trabalho da classe e dos deveres de casa (PIAGET, 1988, p. 62).

Por sua vez, a escola ativa propõe um trabalho em grupo, comunitário, alternado com o trabalho individual, “porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus aspectos intelectuais (PIAGET, 1998, p. 62).

Em relação à educação moral, sentimentos como amor, medo e um sentimento misto composto por afeição e temor, é que se apresentam na constituição mental da criança. Essas tendências afetivas, segundo os moralistas, é que desenvolveria a vida moral do sujeito. O respeito, um sentimento de indivíduo para indivíduo, começa com a mistura de afeição e de medo que a criança experimenta em relação aos pais e em relação ao adulto em geral. A consciência moral, bem como a consciência intelectual, se constitui em estreita conexão com o meio social que a criança/sujeito está inserida, suas relações, a maneira como recebe as ordens e recomendações. É de grande importância para a criança a primeira forma de relação moral - primeiramente o respeito da criança para com o adulto é unilateral, mas heteronômico. É necessário que o adulto saiba respeitar esse pequeno ser, seu tempo de desenvolvimento, assim sendo, a formação de valores morais está no respeito mútuo, é recíproco.

Para Piaget, o alcance educativo do respeito mútuo e dos métodos baseados na organização social espontânea das crianças entre si é precisamente o de possibilitar-lhes que elaborem uma disciplina, cuja necessidade é a descoberta na própria ação, ao invés de ser recebida inteiramente pronta antes que possa ser compreendida. Tanto na educação moral, quanto na educação da inteligência, é importante que a criança construa ela própria, os instrumentos que a irão transformar, partindo do interior e não apenas superficialmente (PIAGET, 1988, p. 64-67).

Uma maneira de infundir confiança ao invés de castigar, recorrendo à reciprocidade, mais que à autoridade é o que favorece o desenvolvimento da personalidade moral. No total, quer se trate de uma educação da razão e das funções intelectuais, ou de uma educação da consciência moral, o “direito à educação” implica que esta tenha em vista “o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (PIAGET, 1988, p. 71). Assim, se para Kant o conhecimento se dá *a priori*, Piaget não aceita nem uma forma de inatismo. Para o autor, todo conhecimento é adquirido em contato com o meio, a partir de um processo de construção. Nesse sentido, a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.

O ideal é que a criança tenha um ambiente que a faça superar o egocentrismo, a submissão e o respeito unilateral, o que depende da existência de relações democráticas, fundamentadas na cooperação, no respeito mútuo e na reciprocidade que estabelecem entre si crianças e adultos. Nessa perspectiva, ao proporcionar um ambiente cooperativo, que exija práticas de reciprocidade e no qual o adulto respeite a participação ativa nos processos de tomada de decisões, está-se permitindo que a criança desenvolva a autonomia moral e intelectual, conseqüentemente, atinja a moralidade autônoma.

Ora, sendo um dos primeiros grupos sociais de que a criança participa, a escola revela-se como um “local privilegiado para a criança conviver com sujeitos da mesma faixa etária, com quem possam manter relações em que não estejam presentes prestígio e/ou autoridade, condição essencial para a cooperação (sem negar que também ocorrem relações de coação entre crianças)” (ARAÚJO, 1995, p. 110). De acordo ainda com Araújo, existe a possibilidade de a criança sentir-se com um agente do ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil,

[...] que participa efetivamente da organização das regras e das decisões da sala de aula, e seja constantemente solicitada a trabalhar em grupo. O que está se chamando de ambiente escolar cooperativo é

um ambiente assim denominado porque nele a opressão do adulto é reduzida ao máximo possível, e nele encontram-se as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, e onde as crianças têm oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente (1995, p. 110).

O ambiente escolar cooperativo não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional. O quem muda o quadro é que esse professor não é o que determina tudo dentro da sala de aula e nem deixa que os alunos determinem, porque ele é quem conhece os objetivos pedagógicos. Ele não estabelece as regras da classe monocraticamente, não as impõe e nem os alunos fazem sozinhos. O educador, porque ele pertence ao grupo e tem maior conhecimento sobre a competência legislativa deste grupo, por exemplo, não pode legislar sobre assuntos que envolvam outras classes ou outros professores, ou sobre assuntos que tenham legislação superior, como a existência ou não de avaliação na escola. Essa postura rompe com a dicotomia tradicional do professor “autoritário” *versus* “bonzinho”, porque assume uma posição dialética que busca o equilíbrio nas relações dentro da sala de aula. Essa postura tem de ser construída gradativamente pelo grupo e elas só serão possíveis se as relações presentes forem baseadas no respeito mútuo, na reciprocidade e em princípios de justiça.

Apesar de difícil, é possível implantar esse tipo de ambiente cooperativo nas escolas, e pelo fato de um número considerável de educadores não acreditarem nesses pressupostos educacionais, com apoio de muitos países, isso não significa que eles estejam certos. Esse é um dos papéis de – dentro do contexto escolar –, investigar de forma objetiva as “verdades” que são assumidas por pessoas imbuídas de prestígio e/ou autoridade, e quem muitas vezes baseiam-se apenas na tradição, no senso comum ou em interesses pessoais.

O que deve distinguir sensivelmente o ambiente dessa classe é a forma como as relações interpessoais são estabelecidas em todas as atividades. Tudo na sala de aula deve ser objetivo e o trabalho em grupo e o desenvolvimento da autonomia das crianças.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se pôde perceber ao longo de todo o trabalho, o desenvolvimento moral não é puramente afetivo, e o desenvolvimento cognitivo é condição necessária mas não suficiente para o desenvolvimento do juízo moral. Nesse sentido, a moral não diz respeito àqueles valores que são culturalmente estabelecidos e internalizados, nem tampouco às emoções e/ou aos impulsos espontâneos. Pelo contrário, tem relação direta com a noção de justiça, ordem, respeito, o que Piaget denomina de reciprocidade e que deve existir entre os indivíduos no contexto social.

A análise realizada pelo autor em questão aponta que o desenvolvimento do juízo moral se dá no contato com o outro, de sua interação com o meio. Desde muito cedo, os indivíduos estão expostos a um sistema de regras que, de antemão, lhe é estabelecido pelo adulto e a criança apenas segue o que lhe é imposto.

Na primeira fase do desenvolvimento moral, à qual Piaget dá o nome de anomia, toda e qualquer expressão dos interesses da criança é puramente motor ou mesmo simbólico. Nesta fase, a criança ainda não consegue aceitar que todo e qualquer jogo ou brincadeira como relação social são seguidos de regras. Já, na fase da heteronomia, existe o interesse por brincadeira ou jogo em grupo, sendo a regra recebida como sagrada, imutável, e sua modificação é vista como trapaça. Fica claro, nesta fase, que a criança apresenta um respeito unilateral pela figura de autoridade; tudo é cumprido sem discussão.

Na última fase do desenvolvimento moral, a fase da autonomia, na qual a criança ou o já pré-adolescente entende que a moral é um sistema de regras, o fundamental é o respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Logo, aqui, a regra já é seguida com consciência, havendo a cooperação entre indivíduos. No que tange à brincadeira ou ao jogo, há um consentimento mútuo sobre as regras ou a modificação delas. Dessa forma, a cooperação é o fator principal do desenvolvimento moral do indivíduo nesta última fase.

Ao longo das obras de Piaget, percebe-se que a educação moral nos primeiros anos de vida, a qual se dá por meio do contato com a família ou como os responsáveis pela educação da criança, é de extrema importância, porém, torna-se limitada, principalmente porque, na família, o desenvolvimento da moral é essencialmente afetivo, e, como Piaget coloca muito bem, é onde prevalece o processo da heteronomia. Entretanto, o desenvolvimento moral humano tem seu progresso no ambiente escolar: na escola, a criança tem mais oportunidades de estar em contato com o social, o qual lhe proporciona concomitantemente o contato com a regra, com o dever, com a rotina, com a diversidade.

Portanto, a base filosófica da moralidade para Piaget é o respeito, inicialmente aquele associado à coação, que os adultos e os mais velhos exercem com sua autoridade e, mais tarde, às normas e regras discutidas, aceitas e respeitadas pelos grupos sociais a que pertence e, conseqüentemente, pelo respeito aos seus componentes.

A partir do “Jogo de Bolinhas de Gude”, Piaget procurou comprovar a relação entre respeito e moralidade, levando crianças de 6 a 12 anos a responderem sobre questões morais em forma de dilemas. Também se utilizou de perguntas livres sobre o tema.

A partir das inferências de Piaget, observa-se que a questão moral é construída na criança gradativamente, havendo conseqüências de cada etapa dessa formação no convívio e no equilíbrio social. A escola é um lugar em que, inicialmente, as questões sociais passam a ficar em evidência e, ainda, onde podem ser tratadas eventuais distorções na formação moral que tende ao egocentrismo em detrimento dos ganhos sociais.

Historicamente, contudo, a questão educacional – em razão das fortes tradições de instituições religiosas, militares e de imposição patriarcal – acabou reproduzindo um sistema de imposição de normas, havendo até mesmo uma distorção no que diz respeito à questão moral nesse contexto. Por muito tempo, moral estava ligada a um moralismo, a uma castração, a um cerceamento. Piaget, contudo, aponta que a moral pode ser vista como uma forma de emancipação individual e até mesmo de melhorar o convívio social.

A moral “[...] cuja finalidade primeira é garantir a felicidade e o bem-estar dos indivíduos” (LA TAILLE, 2006, p. 44-45), tem sido desvalorizada em sua capacidade de possibilitar a vida grupal, facilitar o convívio dos indivíduos, melhorar as relações interpessoais. No sentido de contribuir para alcançarmos a felicidade, há diversos meios; “[...] a moralidade não é a única maneira de colher tais frutos. Mas é a maneira mais barata e a menos vagarosa” (PIAGET, 1994, p. 293).

Conforme demonstrou Piaget, aos poucos surge para as crianças a necessidade de cooperação, que conduz ao respeito mútuo. E isso, por sua vez, conduz necessariamente à percepção da criança de que cooperar contribui para o fortalecimento das relações sociais, o que, naturalmente, as leva ao amadurecimento intelectual. Esse desenvolvimento intelectual e a conscientização acerca da origem comum e compartilhada das regras e a possibilidade de alterá-las – desde que preservados os interesses do grupo e não os individuais –, corresponde à moral autônoma. Nela, estão presentes o desejo de se ver respeitada, o que decorre reciprocamente do respeito que demonstra pelos demais membros do grupo. Essa maturidade leva à possibilidade de discussão das regras, pois se sente membro do grupo, respeitada e mutuamente respeitando.

Alcançado esse estágio, a justiça passa a ser executada não pela autoridade, por imposição, mas em razão da igualdade e, mais especificamente, da equidade, que implica a sanção equivalente à falta, não somente no sentido da retribuição, mas especialmente no sentido da distribuição, de se manter a correção perante as expectativas do grupo.

A cooperação – que deve ser estimulada, proporcionada, cultuada e propiciada no ambiente escolar –, conduz a uma forma de regulamentação moral que contribui para o desenvolvimento do grupo e do próprio indivíduo, que incrementa, naturalmente, seu grau de consciência de pertencimento, de responsabilidade e de liberdade. Se seu desenvolvimento for freado na fase da heteronomia e do egocentrismo, os indivíduos jamais chegarão à autonomia e a uma consciência do seu papel na moral no grupo. “Ora, a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar” (PIAGET, 1994, p. 298-299).

A educação formal e, mais especificamente, a escola como seu principal ambiente propiciador, têm um papel fundamental na formação desse sujeito moral e, portanto, está diretamente relacionada à construção de uma sociedade mais equilibrada, vale dizer, mais democrática. Para tanto, deve-se ter consciência de que a moralidade, o respeito mútuo e a cooperação não são inatos, mas decorrem da construção social e pedagógica. Piaget sabe da necessidade e da importância dos grupos sociais e dos próprios sistemas sociais – como o educacional – na organização das estruturas cognitivas dos indivíduos.

Numa sociedade cada vez mais complexa e carente de valores, o significado da moralidade carece de espaços de construção, encontrando, repita-se, na escola, o *locus* ideal para isso. É certo que o estado, no sentido de ente público destinado ao cumprimento de fins sociais e da prestação de serviços considerados essenciais pela sociedade, tem enfrentado diversas crises – em especial estruturais e de identidade. Contudo, apesar de todas as dificuldades, a escola continua tendo papel fundamental na ambientação das condições para que a autonomia do indivíduo floresça e para que ele se torne sujeito ativo socialmente. A escola, ao cooperar com a criança, possibilitando-lhe participação ativa e igualitária nas discussões, proporciona um ambiente construtivo da identidade moral do sujeito que participará ativamente da sociedade democrática que se deseja.

Conclui-se, assim, que as propostas de uma escola ativa – e construtivista, cuja discussão não foi possível aprofundar no espaço deste trabalho, tem como inspiração a teoria piagetiana. E o agir pedagógico implica a compreensão do desenvolvimento moral da criança, de modo que possam interferir de forma positiva e assertiva nas ações estabelecidas em sala de aula de forma a proporcionar a construção e a consolidação da autonomia moral.



## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses F. *O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal*. 1995. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/psi/txt1.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- CAIADO, Ana Paula Sthel. *A regra em jogo: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- COAN, Cherlei Marcia. *Autonomia e autoridade em Kant e Piaget*. 2005. 124 f.; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.
- FREITAS, Lia B. de. *Vontade: instrumento de autorregulação em situações de conflito*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/coppem/wp-content/uploads/2011/08/39-Lia-B.-de-L-F.-eix01.pdf>>. Acesso em: out. 2016
- \_\_\_\_\_. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. Piaget e a Consciência Moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 15, v. 2, p. 303-308, 2002.
- LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed: 2006.
- \_\_\_\_\_. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LUKJANENKO, Maria de Fatima Silveira Polesi. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. 1995. 167f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000094421>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- MACEDO, L. *A importância dos jogos de regras para a construção do conhecimento na Escola*. São Paulo, 1995 (texto).
- MACEDO, L., PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. O lúdico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar. In: MACEDO, L.; PETTY, A.L.S. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PIAGET, Jean. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vai a Educação?* Tradução de Ivete Braga, 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O juízo moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia*. São Paulo: Horizontes Pedagógicos, 1998.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

SOUZA, M. T. C. C. de. As relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*: 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000200005>>. Acesso em: set. e out. 2016.

VALE, Liana Gama do. *Desenvolvimento Moral: a generosidade relacionada à justiça e à gratidão sob a ótica das crianças*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TORRES, Clérisson. *Análise do juízo moral de docentes e discentes universitários*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

## CIP – Catalogação na Publicação

F681d Fontanive, Meriane Carla

Desenvolvimento moral e cooperação n'ó juízo moral na criança de Piaget / Meriane Carla Fontanive. – 2017.

73 f. ; 30 cm.

Orientação: Professor Doutor Angelo Vitório Cenci.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

1. Cooneracão. 2. Juízo de menores. 3. Ética. 4. Piaget. Jean

---

---

Catálogo: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113