

UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA

Rosemary Sartori Pottker
Departamento de Pedagogia
UNICENTRO, Irati, PR

Resumo: Este artigo aborda a questão do desenvolvimento moral, sob os enfoques filosófico, sociológico e psicológico. Nele são levantados alguns pontos para uma reflexão sobre a relação entre a Moral e a Ética, a visão dos filósofos, ao longo do tempo, acerca da moral e a contribuição, ainda em construção, da Psicologia, para o enriquecimento do debate sobre o assunto. Finalmente, alguns conceitos da teoria Histórico-Cultural são apresentados para explicar o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: moral, ética, desenvolvimento moral, criança.

Abstract: This article approaches the moral development under the philosophical, sociological, psychological and historical point of view. In this article will be studied some reflections between Moral and Ethics, the philosopher's view through the time about moral and its contribution in psychology. Finally, some concepts about Cultural-Historic theory will be presented to explain children's development.

Key-words: moral, ethics, moral development, child.

Introdução

As realizações do homem não têm garantido a paz nas relações sociais, a elevação nos ideais de moralidade, maior sensibilidade, humanidade e tolerância nas relações interpessoais e entre nações, nem têm assegurado a sobrevivência do planeta, aceleradamente devastado; no meio de todas as contradições efervescendo na sociedade humana, a felicidade tornou-se uma meta individual cada vez mais difícil de ser alcançada; a imagem de um bebê morrendo de fome pode a qualquer minuto invadir nossa sala, pela televisão, enquanto fazemos a digestão de nosso jantar.

O temor de não conseguir deixar um planeta habitável aos nossos descendentes, a impossibilidade de ignorar outros seres humanos que têm uma vida indigna de um ser humano, e, ao lado disso, contraditoriamente, o orgulho de fazermos parte de

uma espécie cientificamente pródiga, são as constatações que nos levam a refletir sobre questões tais como: há evolução moral? A evolução científica do homem pode ser relacionada à evolução moral? A ciência tem podido corrigir os males sociais? Por que o homem provoca e incrementa as tragédias que não têm causa natural, quando ele as poderia evitar? Uma criança nasce moralmente determinada ou seu desenvolvimento moral se dá pela intervenção social? Como educar nossas crianças, de forma a ter, no futuro, adultos moralmente íntegros? As respostas e reflexões advindas dessas questões não são simples nem propõem soluções fáceis.

A filosofia dos gregos da Antiguidade já se orientava para a questão moral e os filósofos de todos os tempos se ocuparam em algum momento dessa questão.

Atualmente, com a desvinculação da Filosofia e Ciências Humanas, a questão moral passou a ser discutida principalmente no âmbito da Psicologia. Diversas obras foram escritas; Jean Piaget foi um dos pioneiros, realizando uma pesquisa na década de 30 sobre o julgamento moral na criança. Lawrence Kohlberg, seu seguidor, fez um estudo transcultural e longitudinal para avaliar como se dá o desenvolvimento moral.

Em todos os estudos, a moral é colocada ao lado da Educação, em virtude da relação inerente entre as duas áreas.

A intenção, ao escrever este artigo, é levantar algumas questões acerca da moralidade e mostrar como a Psicologia tem estudado essa questão.

Moral e ética

Etimologicamente, o significado de “moral” e “ética” se confundem: moral = *mos* ou *mores*: costume (latim); ética = *ethos*: caráter (grego). Para VÁZQUEZ (1969), o significado dos dois termos é bem definido e distinto. Como não há consenso entre os pensadores, sobre os dois conceitos em questão, adotamos provisoriamente a distinção de Vazquez.

A moral é uma forma específica de comportamento humano, dos indivíduos ou grupos sociais. Em inúmeras situações o sujeito tem que escolher entre várias opções de conduta, e geralmente decide baseado em normas estabelecidas, que podem ser explicitadas ou não. A ação está sujeita a um juízo moral, e ambos, ação e juízo, pressupõem normas orientadoras.

O comportamento prático- moral é encontrado mesmo em comunidades primitivas; sobre o comportamento e o juízo moral, foi formulada e sistematizada a reflexão teórica, chamada ética, que representa o plano teórico da moral vivida e praticada. Os problemas éticos, diferentemente dos morais, são teóricos e gerais, e definir o que é certo ou errado não cabe aos indivíduos em casos particulares; é um problema teórico, a ser estudado pelo investigador da moral, ou seja, do ético.

A Ética se relaciona com ciências como a Psicologia, a Sociologia, Antropologia, História, Economia Política, que contribuem, com seus estudos, para uma

análise mais abrangente do comportamento moral. Entretanto, a Ética tem uma personalidade própria; não pode ser reduzida a nenhuma dessas ciências.

Um breve histórico da moralidade

A moral é histórica. Diferentes sociedades, em diferentes períodos, apresentaram comportamento moral diverso. O conjunto de regras e normas reguladoras das relações dos indivíduos em um dado grupo social - a moral, assim como seu significado, função e validade, variam historicamente. Sendo a moral um fato histórico, a Ética, conjunto de teorias explicativas da moral não pode pensá-la como dada, imutável e definitiva, mas sim como um fato humano sujeito às transformações sociais.

Segundo Vazquez, a tendência a-historicista de uma ética absolutista e apriorista coloca a origem da moral fora da história e fora do homem real. A primeira direção seguida é a de Deus como fonte da moral. Todas as normas derivam dos mandamentos sobre-humanos, constituintes dos princípios e normas morais. Nesta primeira direção, a fonte da moral está fora e acima do homem.

Uma segunda direção, explica Vazquez, privilegia a natureza como origem da moral. O homem é natural e biologicamente programado para a solidariedade, disciplina, amor, lealdade. Também neste caso, a origem da moral não está no homem concreto e real, mas no instinto presente em todos os homens e animais.

A terceira explicação coloca no Homem eterno, abstrato, ideal, de essência imutável que está presente em todos os indivíduos, a fonte da moral. A moral faz parte dessa essência e ultrapassa, inalterada, mudanças históricas e sociais.

As três concepções apresentadas procuram a origem da moral fora do homem concreto e real, o que impossibilita a percepção do caráter histórico - social dela. Reconhecer suas alterações históricas suscita a questão das causas ou fatores determinantes dessas alterações e da direção seguida por elas. Assim, Vazquez se propõe o desafio de constatar se houve progresso moral através dos tempos e a refletir sobre isso olhando retrospectivamente as origens históricas da moral e procurando a relação entre mudança histórico-social e mudança moral.

Os mitos

Presume-se que a Filosofia tenha surgido na Grécia, em torno de 600 a.C. Antes dela, as perguntas do homem eram respondidas através das religiões e de seus mitos. Durante milênios, predominou a explicação mitológica para questões tais como: de onde viemos, como as plantas nascem, o que tem depois da morte, etc. A luta entre o Bem e o Mal e o precário equilíbrio entre essas duas forças sempre esteve no centro da preocupação e da explicação mitológica. Além de preocupar-se com essas questões, o homem queria participar delas, através de cerimônias ou rituais religiosos, que incluíam o

sacrifício de animais ou pessoas, em oferecimento aos deuses - para que estes se tornassem fortes o suficiente para combater o mal.

Homero e Hesíodo, em torno do ano 700 a.C. escreveram sobre a mitologia grega. O fato de se escrever sobre os mitos, fez com que se pudesse discutir sobre eles, e os primeiros filósofos gregos sinalizam a semelhança entre os mitos e os homens. “Pela primeira vez na história da humanidade foi dito claramente que os mitos talvez não passassem de frutos da imaginação do homem.”(GAARDER, 1995, p.30).

Em seguida, com o advento da filosofia, na Grécia, o pensamento humano avançou, deixando as explicações mitológicas e passando a usar a experiência e a razão ao buscar explicações naturais para os processos da natureza.

O homem primitivo, ao tentar dominar a natureza para subsistir e defender-se, percebeu que, isoladamente, pouco resultado conseguiria. A natureza, muito mais forte que ele, lhe parecia hostil e incontrolável. “Seu trabalho adquire necessariamente um caráter coletivo e o fortalecimento da coletividade se transforma numa necessidade vital.”(VÁZQUEZ, 1969, p.28).

A vida em coletividade impôs limites e obrigações, e assim surgiu a moral, para assegurar que o comportamento de cada um estivesse sintonizado com os interesses coletivos. Bom era tudo o que mantivesse ou fortalecesse a vida coletiva e as atividades tribais; era considerado mau tudo o que enfraquecesse a união. O que intensificava essa união era a partilha dos víveres ou presas de guerra de maneira igualitária, e ainda, a vitória coletiva de um agravo contra um membro da tribo.

A moral era coletivista, válida para todo e qualquer participante da comunidade, mas não se estendia além dos limites da tribo; os princípios e normas eram exclusivos dela. O comportamento individual era regulado pela comunidade, e isto significa que o indivíduo não tinha que fazer escolhas pessoais; não assumia responsabilidade por elas - já estava tudo determinado comunitariamente. Essa é uma moral pouco desenvolvida - a força da tradição é que faz as normas serem aceitas e observadas. A responsabilidade pessoal, fundamentadora de uma moral mais sofisticada, apareceu quando as condições sócio-econômicas se transformaram e quando surgiu a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes, criando uma nova forma de relação entre o indivíduo e a comunidade.

A preocupação dos primeiros filósofos era a explicação da natureza: sua constituição, sua transformação, as suas substâncias primordiais.

Na Grécia, Heráclito (540-480 a.C.), além das questões naturais, falava de uma “razão universal”, ou “lei universal”, que seria a mesma para todos: a partir dela, todos se orientariam. Esses “todos”, entretanto, referia-se aos homens livres; a moral, com a divisão dos homens em livres e escravos, também foi dividida. O próprio tratamento desumano e cruel dado aos escravos, não era considerado imoral pelos grandes filósofos daquele tempo.

Quando Atenas se tornou o centro cultural do mundo grego, em torno de 450 a.C., os sofistas - filósofos e mestres itinerantes provindos de colônias gregas, para lá convergiram, ensinando os cidadãos, para ganhar seu sustento.

O sofista Protágoras (487 - 420 a.C.) disse que “o homem é a medida de todas as coisas”. Isto significa que, para se avaliar o certo e o errado, o bem e o mal, deveriam ser consideradas as necessidades do homem.

Em virtude das numerosas viagens que os sofistas faziam, levando o conhecimento aos cidadãos de variadas paragens, puderam comparar os diversos sistemas de governo, os diferentes costumes e tradições das cidades-Estado. O contato com as várias comunidades possibilitou o surgimento da reflexão e discussão sobre o que é natural e o que é criado pela sociedade. Ilustrando: eles puderam argumentar que não há sentimento “natural” de pudor. A vergonha da nudez, por exemplo, está ligada aos usos e costumes de determinada sociedade. Os sofistas afirmaram que não havia normas absolutas determinantes do que é certo e do que é errado; esta afirmação gerou inflamadas polêmicas na sociedade de Atenas.

Sócrates (470-399 a.C.) pensava que se poderia encontrar “definições claras e válidas universalmente para o que é certo e o que é errado. Contrariamente aos sofistas, ele acreditava que a capacidade de distinguir entre o certo e o errado estava na razão, e não na sociedade.”(GAARDER, 1995, p.84).

À época do nascimento e morte de Jesus, os dois círculos culturais - o semita e o indo-europeu, se mesclaram e confundiram. O cristianismo entrou no mundo greco-romano, e esse encontro dramático dos dois universos culturais representou grande transformação histórico-cultural.

O mundo antigo, assentado sobre a instituição da escravidão, desapareceu. Em seu lugar, desde os séculos V e VI de nossa era, até aproximadamente o século XVI, predominou a sociedade feudal, dividida em senhores feudais e camponeses servos.

No início da Idade Média, foi Agostinho, bispo da Igreja Católica, o pensador mais importante a tratar da questão do bem e do mal. Antes de sua conversão ao cristianismo, ele foi, por um período, *maniqueu*. Os maniqueus dividiam tudo em bem e mal, claro e escuro, corpo e alma.

A cisão radical entre Bem e Mal não satisfazia o jovem Agostinho, que começou a procurar a origem do mal. Seus estudos filosóficos o levaram a conhecer e admirar Platão e a compartilhar de seu pensamento. Para Agostinho, o Mal era a ausência de Deus; o Mal não existiria autonomamente, seria algo que não é. Deus só criou o Bem, e, segundo Agostinho, é a desobediência do homem a Deus que faz surgir o Mal.

A humanidade foi dividida entre aqueles que serão salvos, pela graça divina, e os amaldiçoados. Para Agostinho, porém, esse fato não significa que o homem não deva assumir a responsabilidade por sua vida e por sua salvação.

Ao final da Idade Média, foi outro padre que preocupou-se em refletir sobre essas questões: Tomás de Aquino.

Para São Tomás de Aquino, Deus havia se revelado aos homens através da Bíblia e da razão. Existe, portanto, uma ‘teologia revelada’ e uma ‘teologia natural’. O mesmo vale para o campo da moral. Podemos ler na Bíblia como devemos viver segundo a vontade de Deus. Mas Deus também nos dotou de uma consciência, que nos habilita a distinguir ‘naturalmente’ o certo do errado. Assim, ‘dois caminhos’ levam também à vida moral. (GAARDER, 1995, p.201).

A Igreja Católica predominava sobre a vida espiritual e moral da sociedade, o que garantia uma certa unidade entre os vários segmentos. Ao mesmo tempo, havia uma multiplicidade de códigos morais, segundo as classes, e entre eles, o mais contraditório era a moral cavaleiresca da aristocracia feudal: valentia e crueldade, consideração e hipocrisia, amor e promiscuidade se confundiam e eram aceitos como valores morais.

O nobre feudal possuía nobreza moral natural, porque seu sangue já era nobre, e entre os servos ia se construindo e difundindo um outro código de ética, que incluía a liberdade pessoal, o amor ao trabalho cujo produto era partilhado, a ajuda mútua e a solidariedade. A Igreja oferecia a idéia de igualdade e liberdade no plano espiritual, a felicidade após a morte, o reconhecimento da dignidade pessoal em vida - o que garantia a possibilidade de uma vida moral, que lhes era negada, por sua condição de servos.

Uma nova maneira de regular as relações entre os indivíduos e a comunidade começou a ser gerada. Era a velha sociedade feudal desmoronando e dando lugar a novas relações sociais, às quais correspondiam uma nova moral. De um lado, os burgueses - donos dos meios de produção; de outro, os proletários - vendedores de sua força de trabalho.

Os burgueses tinham como meta o desenvolvimento da produção e a expansão do comércio, o que seria conseguido com a libertação dos servos para garantir mão de obra livre e com a criação de um mercado nacional único, além de um Estado forte e centralizado que acabaria com a fragmentação econômica e política.

As revoluções na Inglaterra, França e Países Baixos consolidaram a nova classe dominante emergente; desapareceu a aristocracia feudal-latifundiária. O homem passou a ser considerado como um meio de produção, e a economia, com sua lei do máximo lucro, despertou e fez florescer o espírito de posse, o egoísmo, a hipocrisia e o individualismo exacerbado.

O proletário não tem propriedade; sua relação com a esposa e filhos já não tem coisa alguma em comum com as relações da família burguesa; o trabalho moderno industrial, a sujeição moderna ao capital, iguais na Inglaterra como na França, nos Estados Unidos como na Alemanha, desnudou-o de todos os traços de caráter nacional. Lei, moralidade, religião são para ele tantos preconceitos burgueses, atrás dos quais, furtivamente emboscados, estão os interesses burgueses. (MARX; ENGELS, 1996, p.26).

Nas passagens da sociedade escravista à feudal, e depois à burguesa, houve mudanças decisivas na moral vivida, demonstrando assim que as transformações ocorridas na sociedade interferem e provocam mudanças na moral.

A realização da liberdade do homem no capitalismo, segundo CHAUI (1994), se dá com o mercado como centro organizador: ele precisa do conceito de homens livres e iguais, que se relacionam através de contrato - válidos apenas se cumpridos os requisitos de liberdade e igualdade.

A história da moral não acabou. Com nossas ações e julgamentos continuamos a escrevê-la, e sua seqüência poderá ser, no mínimo, previsível, se conhecermos e compreendermos as fases históricas desde a origem da socialidade do homem.

A psicologia e a questão da moral

A Psicologia, como outras ciências humanas e a Filosofia, interessou-se pelo problema da moral. Henri Wallon, psicólogo voltado para o desenvolvimento na infância, adotando a concepção do materialismo dialético, procura mostrar os vínculos entre os domínios afetivo, cognitivo e motor, e as implicações destes domínios no todo que é a personalidade.

A teoria de Wallon supera tanto a psicologia introspectiva da concepção idealista quanto o materialismo mecanicista, que situa os fenômenos psicológicos exclusivamente na matéria e no organismo. O organismo, para Wallon, é condição primordial da vida psíquica, mas não condição suficiente; o objeto do pensamento é externo, provém do grupo social no qual o sujeito está inserido. O homem tem dupla história: sua determinação é fisiológica e social.

“A existência do homem, ser indissociavelmente biológico e social, se dá entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência.” (GALVÃO, 1995, p.30).

Segundo Wallon, o indivíduo passa por vários estágios de desenvolvimento, definidos principalmente pela predominância ou da afetividade ou dos aspectos cognitivos. Nas etapas caracteristicamente cognitivas, é a elaboração do real e o conhecimento do mundo físico que se apresentam como principais ocorrências. Nas etapas afetivas, há a construção do “eu” e as relações com os outros absorvendo a energia psíquica.

Basicamente, até o terceiro ano de vida, a personalidade da criança como que está fundida às dos outros seres, objetos e situações vividas. A partir desse período, a criança passa a assumir seu próprio ponto de vista, empregando com mais freqüência o pronome “eu”. É a construção do eu psíquico acontecendo.

Para Wallon, a principal característica do pensamento infantil é o *sincretismo*.

Essa ausência de partes distintas no conjunto constitui o estado denominado *sincrético*. A percepção, como o pensamento, pode ser sincrética. Trata-se, em ambos os casos, de um estágio primitivo no qual estão sempre juntos: ausência

de elementos decomponíveis entre si e a subjetividade, e ausência de imagens e de circunstâncias confrontáveis e a afetividade. (GALVÃO, 1971, p.83)

A dinâmica do sincretismo parece mais com associações livres da poesia do que com a lógica formal. A lógica e a objetividade são substituídas pelos critérios afetivos na atividade mental, porque a origem desta é a afetividade. Enquanto a inteligência não se diferencia da afetividade, objetos e situações se misturam, confundindo motivos afetivos e objetivos, numa relação que faz sentido apenas para a criança.

A evolução do indivíduo é marcada por períodos de *antagonismo* entre duas forças psíquicas, como por exemplo, a emoção e a representação. Quando a criança (ou adulto) se empenha em observar, refletir ou imaginar, como que anula o poder da emoção; no esforço de representá-la, a emoção é reduzida a menores proporções.

O que é importante na densa teoria walloniana, e que precisa ser recuperado pela Educação, é sua orientação em não fragmentar o homem em vários aspectos; a prática pedagógica, utilizando as reflexões de Wallon, pode se tornar mais adequada às necessidades e potencialidades da criança, e pode adotar como meta educacional não apenas o desenvolvimento intelectual, mas o da pessoa em sua totalidade.

Piaget, em sua obra “O julgamento moral na criança”, realiza um extenso estudo sobre o desenvolvimento moral, desde a *heteronomia*, quando o controle e o julgamento das ações está no outro, até a *autonomia* moral, condição em que o sujeito já internalizou as regras morais e age de acordo com elas, independente de um controle externo.

A heteronomia é acompanhada pela responsabilidade objetiva e do realismo moral.

A criança em idade escolar (6 a 7 anos), apresenta, segundo Piaget, determinadas características específicas em seu desenvolvimento moral. Uma delas é a responsabilidade objetiva, que a leva a fazer seu julgamento moral baseada nas conseqüências materiais da ação praticada, sem levar em conta as intenções de quem a praticou.(...) Ele chama de realismo moral a tendência da criança em acreditar que os deveres existem em si, numa imposição obrigatória, independente das circunstâncias nas quais o indivíduo está inserido. O dever é essencialmente heterônomo e o bem se define exclusivamente pela obediência. (PÖTTKER, 1995, p.18).

A ação educativa adequada e a inserção da criança num meio de iguais, onde ocorre a cooperação, a reciprocidade, mais do que a coerção e o respeito unilateral, promovem a passagem da heteronomia à autonomia moral.

Piaget critica vigorosamente os educadores que têm prazer em punir e em usar sua autoridade para “quebrar a vontade da criança”, pretendendo, com isso, ensinar comportamentos morais. Ele reafirma que nas interações sociais onde predomina o respeito unilateral, haverá a heteronomia, e que 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.” (PIAGET, 1977, p.172).

Kohlberg subsidia consistentemente o estudo da moral através de seu trabalho sobre como se processa o desenvolvimento deste aspecto na pessoa. Ele afirma que os indivíduos que alcançaram os últimos níveis no desenvolvimento moral, através da aprendizagem, necessariamente passaram pelos estágios:

Nível pré-convencional

Estágio 1: É direito não infringir normas, obedecer e não causar danos físicos, evitando o castigo.

Estágio 2: É direito seguir as regras que lhe interesse de imediato, satisfazendo seus próprios interesses e necessidades, mas reconhecendo que os outros também têm interesses e necessidades; serão respeitados para que os seus também o sejam.

Nível convencional

Estágio 3: É importante ser bom, amável, preocupar-se com os outros, ser leal, confiável, para parecer bom aos seus olhos e aos dos outros.

Estágio 4: As leis devem ser observadas e apoiadas, sem se desconsiderar deveres e direitos sociais estabelecidos, para que as instituições sejam preservadas e ao mesmo tempo o auto respeito e a consciência sejam orientadas pelas obrigações definidas autonomamente.

Nível pós-convencional

Estágio 5: Os valores e opiniões são variados e relativos ao seu grupo, mas determinados valores como a vida e a liberdade devem ser cultuados, para o bem de todos, para proteger seus próprios direitos e os dos outros.

Estágio 6: Leis ou acordos sociais particulares são válidos porque se sustentam sobre princípios éticos universais. Se uma Lei particular violar um princípio universal, é direito violar esta Lei porque a pessoa percebeu a validade dos princípios e comprometeu-se com eles.

Educação moral: tendência romântica e histórico-cultural

O primeiro ambiente social da criança é a família; na escola, submete-se à educação formal. O conteúdo dos dois grupos sociais está freqüentemente vinculado à questão moral: os valores, os princípios e normas morais encontram-se nas falas dos adultos em sua lida com as crianças.

Há diferenças na maneira como os educadores percebem e fazem a educação moral, que podem ser resumidas em dois conjuntos de pensamentos opostos: o Romantismo e a abordagem Histórico Cultural.

Os românticos e as “escolas-livres”:

Rousseau pode ser considerado o principal mentor intelectual do Romantismo, com sua enfática exaltação à liberdade humana, à democracia, e sua crença absoluta na bondade natural do homem.

Mesmo quando cada um pudesse alienar-se a si mesmo, não poderia alienar seus filhos, pois estes nascem homens e livres, sua liberdade pertence-lhes e ninguém, senão eles, goza do direito de dispor dela. (...) Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, até aos próprios deveres.(...) e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. (ROUSSEAU, 1997, p.62).

Com esse princípio, Rousseau conseguiu superar seus contemporâneos, afirmando, como ninguém fez antes, que a liberdade é direito inalienável e exigência do espírito humano.

No século XX, a idéia de “escola livre” se expandiu. Várias escolas experimentais foram fundadas e uma das mais sólidas, sobrevivendo até nossos dias, foi Summerhill, fundada em 1921, na Inglaterra.

Na década de 60, provavelmente em virtude das inúmeras transformações sociais, aconteceu nos Estados Unidos, principalmente, uma explosão em termos de idéias de reforma e de criação de escolas abertas. As mudanças propostas enfatizavam principalmente o processo de socialização e os traços de personalidade e valores a serem incentivados, e destacavam os efeitos nocivos do autoritarismo da escola sobre qualidades tais como a curiosidade.

A idéia geral que perpassava o movimento da “escola livre” é a de que a criança é fundamentalmente boa, curiosa, ativa, interessada. Num ambiente sem coerção, todas as capacidades da criança se desenvolvem naturalmente. Não se deve e nem é preciso dirigir a criança através de ordens, críticas, aprovações e desaprovações.

Em sua obra “Liberdade para as crianças”, Graubard aponta os aspectos positivos da escola livre, ao mesmo tempo em que mostra os radicalismos nos quais se pode cair. Citando Dewey, enfatiza o papel de líder do grupo que o professor deve assumir, e afirma que a “idéia de neutralidade é enganosa”; os jovens chegam à escola afetados por todos os tipos de pressões. Para Graubard, é importante reagir contra o autoritarismo que permeia as relações nas escolas, se opondo à figura onipotente do professor, mas a atitude radical de não impor nada às crianças também é inaceitável.

A “criança natural” pura é apenas um conceito; a criança real é uma associação de natureza e de mundo social complexo.

A abordagem histórico- cultural

A abordagem psicológica Histórico-Cultural é resultado de várias transformações sociais e científicas. O seu principal representante é Vygotsky, que juntamente com Luria, Leontiev e outros pesquisadores soviéticos, desenvolveu uma teoria diferente do que vinha sendo feito na época.

No início do século vinte, as ciências buscavam a independência, lutando para serem reconhecidas como válidas e definitivas. De um lado, se arvorando em norteador universal, estava o positivismo racionalista emergente, se atribuindo o papel de única forma

de fazer ciência. De outro, o idealismo metafísico, descartando objetos científicos que pertenceriam a outros âmbitos do conhecimento.

O estudo do homem enquanto ser psicológico e diferente dos outros animais ou estava ligado à alma ou se reduzia à análise de reflexos e condicionamentos.

Os aspectos exclusivos do ser humano, como a consciência, a fala e o psiquismo sofisticado, não eram considerados nem postos como objetos da ciência. Recorria-se a outras explicações ou não se explicava esses aspectos.

Vygotsky estudou os trabalhos realizados em diversas partes do mundo, na área de Psicologia. E iniciou a formulação de sua teoria, fundamentado nos princípios de Marx. Uma de suas principais teses, formulada para escapar às duas tendências que tratavam insatisfatoriamente a psicologia do homem, prescreve que se explique a atividade humana consciente buscando sua origem não no organismo, não no cérebro nem na alma, mas nas condições externas concretas, na vida social, nas formas sociais de existência humana histórica.

A criança e seu desenvolvimento

Durante muito tempo a criança foi vista como um adulto em tamanho reduzido. Ela teria as mesmas habilidades e características do adulto, mas limitadas e deficitárias. Essa percepção, profundamente difundida em épocas passadas e ainda hoje com alguma aceitação, deve-se à tendência do homem de atribuir os próprios traços a outros seres.

Para o homem primitivo até as plantas e animais tinham mente, sentimentos, desejos.

De fato, não só a criança pensa de modo diferente, percebendo o mundo de maneira diversa da do adulto, não só a lógica da criança se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade, como ainda, sob muitos aspectos, a estrutura e as funções de seu corpo diferem grandemente das do organismo adulto. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.153).

Para esses autores, a diferença entre a criança e o adulto começa na percepção desorganizada do recém-nascido: não há percepções isoladas e o mundo dos objetos sensíveis é caótico para ela. Provavelmente as primeiras coisas que a criança começa a perceber mais isoladamente e a destacar sejam a posição de seu corpo, os estímulos internos (como a fome), e o bem estar físico.

As habilidades para relacionar e compreender o mundo que a rodeia vão sendo progressivamente construídas pela criança, através da interação social e conseqüente amadurecimento das funções psicológicas.

Assim começa a criança a ingressar na vida. Contudo, seria espantoso que esse ser, ao estabelecer suas primeiras relações com o mundo, tivesse, no grau mais insignificante, os mesmos atributos que tem o adulto, isto é, que possuísse

as características que só surgem no processo de prolongada adaptação. Por outro lado, seria errado pensar que a criança, tendo já coberto uma certa distância no caminho do desenvolvimento (caminho muito específico, diverso do do adulto), não possui forma alguma de atividade neuropsicológica, por mais primitiva que seja.”(op.cit:156).

Há leis específicas regendo o pensamento da criança: a lógica é primitiva, assim como o comportamento. Não houve ainda cotejos graves com a realidade. O pensamento da criança, quando verificado, testado, confrontado com a realidade, não é preciso nem eficiente; sua função não é, como no caso do pensamento do adulto, a de organizar as ações no mundo, e não é necessariamente fiel à realidade, confundindo-se com os conteúdos fantasiosos.

Segundo Piaget, o pensamento infantil caracteriza-se pelo egocentrismo e primitivismo. Isso pode ser observado nas falas das crianças de 3 a 7 anos: a chamada fala egocêntrica, que não exige um interlocutor. A função desse tipo de linguagem não é a de comunicação: é, principalmente, o “planejamento de determinadas ações de iniciativa própria.” (VYGOTSKY; LURIA, p.164). Diferente do adulto, que em geral tem seu pensamento vinculado e orientado para a realidade, servindo-o na organização das atividades no mundo exterior para atingir determinada meta, o pensamento da criança a ajuda a criar um mundo no qual todas as necessidades são satisfeitas.

O desenvolvimento da consciência e do pensamento abstrato depende do desenvolvimento da linguagem, só possível se a criança interage com os membros mais capazes de seu grupo cultural. A linguagem, sistema simbólico por excelência, contém todos os conceitos, idéias e pensamentos; pode representar todo o universo, e as representações de uma cultura podem estar contidas na vida psíquica dos membros desta cultura. Nessas representações estão incluídos os princípios e as normas que orientam a moral vivida.

A criança, à medida em que cresce física e intelectualmente, desenvolve-se moral e emocionalmente. Na medida em que seu meio social apresentar ações instrutivas com relação à regras e preceitos, a criança internalizará o seu significado.

Segundo os sociólogos BERGER e LUCKMANN (1994), a aprendizagem dos modos da cultura da qual a criança faz parte, incluindo as normas, valores e princípios, é um processo que não se restringe à capacidade intelectual, mas exige a participação da emoção.

De fato, há boas razões para se acreditar que sem essa ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizado seria difícil, quando não de todo impossível. A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus. (BERGER; LUCKMANN, 1994, p.176).

RATNER (1995), teórico adepto da abordagem vigotskiana, distingue as emoções primitivas, naturais e involuntárias do bebê, das emoções socialmente construídas de um indivíduo participante de um grupo cultural; para ele, “as reações emocionais maduras dependem de significados sociais atribuídos às coisas.” (RATNER, 1995, p.143). As emoções refinadas, denominadas e passíveis de controle se desenvolvem a partir da construção da consciência, através do trabalho, da linguagem e das interações sociais.

Para Vygotsky, citado em “Piaget, Vygotsky e Wallon”, a consciência organiza-se dinamicamente, envolvendo o afeto e o intelecto. A teoria vigotskiana assume uma perspectiva *monista*, oposta à qualquer espécie de divisão entre as dimensões humanas: corpo/alma, pensamento/linguagem, material/não-material; e uma perspectiva *holística*, oposta ao atomismo, contrária a estudar elementos isolados, destacados do todo. A personalidade não pode ser, portanto, dissecada e confinada em recipientes com as etiquetas: “intelecto”, “afeto”, “comportamento motor”, etc.

...o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. (OLIVEIRA, 1992, p.76).

O adulto atual é o produto das interações da criança de ontem com seu meio; todos os aspectos deste adulto são construídos gradualmente, em sociedade, e o desenvolvimento moral não deve ser deixado ao acaso, como se dependesse do destino ou de “desígnios divinos”. É papel do adulto educador intervir neste aspecto do desenvolvimento, orientando, ilustrando, mostrando conseqüências, colocando limites - ajudando a construir, na criança e adolescente, um sistema de valores socialmente desejáveis.

Referências

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAARDER, J. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

GRAUBARD, A. *Liberdade para as crianças*. São Paulo: Brasiliense, 1976.

KOHLBERG, L. *Essays on moral development*. San Francisco: Harper and Row, v. I, 1981.

- LA TAILLE, Y de. et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.
- MARX, K; ENGELS, F. *O manifesto comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NOVAES, A. (Org.) *Ética*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PÖTTKER, R. S. *A criança e a aprendizagem de normas na escolarização inicial*. Dissertação de Mestrado, UNICENTRO-Guarapuava, 1995.
- RATNER, C. *Psicologia sócio-histórica de Vygotski - aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ROUSSEAU, J-J. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
- VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.