

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

JENIFFER DUTRA PAIVA

DESENVOLVIMENTO DOS VALORES MORAIS NAS CRIANÇAS:
proximidades e diferenças entre Vigotski e Piaget

SOROCABA/SP
2022

JENIFFER DUTRA PAIVA

DESENVOLVIMENTO DOS VALORES MORAIS NAS CRIANÇAS:
proximidades e diferenças entre Vigotski e Piaget

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como exigência parcial para
obter o título de Licenciada no Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco
Martins

Coorientadora: Profa. Dra. Débora Dainez

SOROCABA/SP
2022

Paiva, Jeniffer Dutra

Desenvolvimento dos valores morais nas crianças :
proximidades e diferenças entre Vigotski e Piaget /
Jeniffer Dutra Paiva -- 2022.
71f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Marcos Francisco Martins

Banca Examinadora: Débora Dainez, Geraldo Tadeu
Souza

Bibliografia

1. Piaget; valor; Vigotski.. I. Paiva, Jeniffer Dutra. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-
So/CCHB**

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 1/2022/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

jeniffer dutra paiva

DESENVOLVIMENTO DOS VALORES MORAIS NAS CRIANÇAS: proximidades e diferenças entre Vigotski e Piaget

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Sorocaba, 13 de abril de 2022

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.º Dr.º Marcos Francisco Martins
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Débora Dainez
Membro da Banca	Prof.º Dr.º Geraldo Tadeu de Souza

Cargo/Função	Nome Completo
2	



Documento assinado eletronicamente por **Debora Dainez, Professor(a) Efetivo(a)**, em 13/04/2022, à 19:05:11, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Francisco Martins, Professor(a) Efetivo(a)**, em 13/04/2022, às 19:05:11, no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Tadeu Souza, Vice-Chefe de Departamento**, em 13/04/2022, às 19:05:11, no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código de verificação.

DEDICATÓRIA

A Deus, que mediante a sua graça e misericórdia me deu a vida.
Sem Ele, nada disso conseguiria fazer, porque por Ele e para Ele são todas as
coisas.

AGRADECIMENTO

Agradeço imensamente a Deus, no qual tenho fé e acredito firmemente, sendo meu Ajudador e Conselheiro Fiel, meu Amigo em todos os momentos, Aquele que me concedeu a benção de concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Agradeço aos meus pais, Eunice e Luiz Carlos, por toda dedicação à minha educação e formação durante todos esses anos de vida, pelo incentivo na busca de meus sonhos, por me apoiarem nos momentos de dificuldade e trilharem todo esse percurso de graduação ao meu lado, sendo minha base e dose de ânimo em prosseguir a caminhada, sempre com palavras de coragem, perseverança, esperança e sobretudo acerca da fé em Deus, da qual compartilhamos e temos como princípio de vida. Que eu possa sempre honrá-los por tudo que fizeram e fazem por mim, traduzido nas demonstrações de cuidado e amor.

Agradeço às minhas irmãs, Joyce, Juliana e Jaiany, por toda paciência e companheirismo nessa jornada. Tudo o que sou é parte daquilo que somos juntas como família, diante daquilo que nossos pais nos ensinaram. Mesmo tão diferentes, o sentimento que nos une supera todas as diferenças e dá sentido a essa união tão linda que construímos até aqui.

Agradeço ao meu namorado Kalebe. Ter você ao meu lado fez a caminhada mais leve e mais bonita. Obrigada por todo apoio e incentivo. As suas palavras e ações me deram forças para continuar e prosseguir, sempre com fé de que Deus cuida de nós.

Agradeço a instituição escolar onde trabalho no presente momento. Nela, posso vivenciar a educação e refletir sobre as práticas educativas como profissional atuante na educação infantil.

Agradeço aos meus orientadores, Prof. Dr^o Marcos Francisco Martins e Profa. Dr^a Débora Dainez, por aceitarem o convite para orientar esse trabalho. Muito obrigada por me possibilitar essa escrita e me proporcionar a integralização do curso em Pedagogia.

Agradeço à UFSCar, pela possibilidade de estar na universidade para alcançar minha primeira graduação.

Resumo: esse trabalho de conclusão de curso visa buscar respostas ao seguinte problema de pesquisa: compreender como se dá o desenvolvimento dos valores morais nas crianças na perspectiva de Piaget e Vigotski. Empregou-se a pesquisa bibliográfica, utilizando escritos desses dois autores, bem como os de alguns comentaristas. A articulação interna do texto inicia-se com a exposição dos conceitos de valor e de moral, a partir de uma reflexão histórico-filosófica. Seguidamente, a fundamentação teórica com base em Piaget e Vigotski é apresentada. Por fim, é feita uma análise comparativa entre a perspectiva piagetiana, assentada na teoria cognitiva com base na epistemologia genética, e a teoria histórico-cultural formulada por Vigotski, destacando semelhanças e diferenças entre elas. A reflexão teórica possibilitou a compreensão dos valores morais como construções humanas, os quais são vistos por Piaget dentro de relações de coação e de cooperação no percurso do desenvolvimento infantil, atrelados a fase de heteronomia e autonomia, e por Vigotski considerados como produções culturais, que permeiam as relações sociais que direcionam o agir humano.

Palavras-chave: Educação infantil; Piaget; valor; Vigotski.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. SOBRE OS VALORES E SOBRE A MORAL: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS E CONCEITUAIS	12
2.1 Os valores	12
2.2 A moral	19
3. O DESENVOLVIMENTO DOS VALORES MORAIS NAS CRIANÇAS	25
3.1 Os valores morais e seu desenvolvimento segundo Piaget	25
3.2 Os valores morais e seu desenvolvimento segundo Vigotski	41
4 PROXIMIDADES E DIFERENÇAS ENTRE PIAGET E VIGOTSKI EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO MORAL NAS CRIANÇAS	57
CONCLUSÃO	66
REFERÊNCIAS.....	70

1. INTRODUÇÃO

A reflexão que fundamentou a escrita desse trabalho é fruto de motivações pessoais, bem como das experiências dentro do espaço escolar, que vivenciei e ainda vivencio, através do estágio remunerado numa instituição escolar filantrópica de Educação Infantil localizada na cidade de Sorocaba, na qual minha atuação se estende até o presente momento como profissional efetiva, desempenhando a função de auxiliar educacional.

Desde os primeiros anos na universidade, sempre me chamou atenção os estudos sobre o desenvolvimento infantil na visão da Psicologia. Na matriz de disciplinas relacionadas aos estudos psicológicos, tive a oportunidade de conhecer e analisar o desenvolvimento das crianças em várias interfaces: biológico; cognitivo, linguístico, comportamental etc. Consequentemente, na prática de estágio junto as crianças na instituição mencionada, o meu olhar esteve atento às questões comportamentais das crianças, à relação com regras e combinados, bem como as atitudes morais delas frente às situações cotidianas, o que me fez questionar o fundamento das ações morais infantis em agir “certo” ou “errado”.

Passando os anos de formação em Pedagogia, mediante o compromisso de produção do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) para concretização da formação no Ensino Superior, o caminho na busca de um tema foi delineado com base no desejo em refletir sobre a moralidade das crianças. Esse processo iniciou-se em meados de outubro de 2020, dentro de um contexto pandêmico devido a COVID-19, por medidas restritivas de ordem sanitária mundial, quando a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) – *campus* Sorocaba adotou o modelo de ensino remoto, viabilizado por intermédio da organização do ENPE (Ensino Não-Presencial Emergencial) para o curso das disciplinas.

A temática do trabalho está relacionada à moralidade infantil, tendo como objeto o desenvolvimento dos valores morais nas crianças sob a perspectiva de Piaget e Vigotski. O problema da pesquisa, cujos os resultados estão aqui apresentados, é compreender como se dá o desenvolvimento moral nas crianças, bem como dos seus valores na visão desses dois pensadores, que discutem sobre o desenvolvimento infantil e a moralidade. Em termos gerais, a pesquisa buscou conhecer as contribuições desses teóricos, de forma a trazer à luz os fatores que

estão imbricados na constituição moral da criança e como isso ocorre no desenvolvimento infantil vivido no âmbito da sociedade.

A pesquisa teve o seguinte objetivo: construir um embasamento teórico sobre o valor, a moral e o desenvolvimento infantil, o que foi encaminhado do seguinte modo:

- Investigar, na perspectiva histórico-filosófica, os conceitos de valor e de moral;
- Pesquisar e relacionar os conceitos de valor e moral formulados pelos autores investigados, Piaget e Vigotski;
- Pesquisar sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva de Piaget e Vigotski, para compreender as posturas infantis e o desenvolvimento dos valores morais, como também relacionar, de modo comparativo, os conceitos desses autores.

A metodologia empregada nessa investigação consistiu na pesquisa bibliográfica, constituída de artigos, livros e teses relacionadas ao estudo sobre os valores, a moral e o desenvolvimento infantil, bem como da moralidade infantil em suas diferentes nuances.

O caminho percorrido na pesquisa e os resultados produzidos foram articulados em uma forma de apresentação textual dividida em três capítulos.

O primeiro deles tem viés eminentemente teórico (seção dois do sumário) e é assim intitulado: “Sobre os valores e moral: alguns apontamentos histórico-filosóficos e conceituais”. Ele se encarrega de trazer a base essencial dessa reflexão temática na perspectiva histórica e é nele que são discutidos os significados que os termos “valor” e “moral” tiveram ao longo do tempo.

O capítulo três, denominado de “O desenvolvimento moral nas crianças”, está dividido em duas subseções. Volta-se à discussão sobre o desenvolvimento moral nas crianças dentro da perspectiva piagetiana e vigotskiana, tratadas separadamente. São apresentados os princípios das duas teorias investigadas, a de Piaget e a de Vigotski, e os fundamentos da moralidade infantil de acordo com as linhas de pensamento de cada autor.

No capítulo quatro: “Proximidades e diferenças entre Piaget e Vigotski em relação ao desenvolvimento moral nas crianças”, visa a empregar o que foi articulado no capítulo três nas duas subseções para comparar os dois pensamentos estudados, com vistas a delimitar quais são as proximidades e diferenças entre eles.

Por fim, na conclusão, se procurou articular todos os capítulos, relacionando os conceitos do valor e da moral com a reflexão teórica de Piaget e Vigotski, na intenção de trazer respostas às perguntas que instigaram essa pesquisa.

2. SOBRE OS VALORES E SOBRE A MORAL: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS E CONCEITUAIS

O escopo desse trabalho consiste na busca de entendimento sobre o desenvolvimento dos valores morais nas crianças. No entanto, se faz necessário compreender os valores e a moral sob o ponto de vista conceitual, para que a articulação desses na relação com o desenvolvimento infantil faça sentido ao leitor(a).

Portanto, nas duas seções subsequentes faremos uma discussão com o objetivo de significar valor e moral, através de alguns autores que os exploraram como objeto de pesquisa e formularam conceitos sobre esses dois termos. A partir dessas reflexões conceituais, o caminho seguido nas demais partes desse trabalho de conclusão de curso é delineado.

2.1 Os valores

Na filosofia, existe uma área específica que estuda os valores. Recorrentemente, ela é denominada de “axiologia”, mas também se emprega os termos teoria dos valores, filosofia dos valores, ética ou filosofia da moral para identificá-la. Ela foi assim denominada pelo termo *axiologia* em meados do século XIX. Porém, bem antes disso, as questões sobre o valor foram tomadas como objeto de reflexão filosófica por teóricos(as) das mais variadas correntes de pensamento, tanto assim que é comumente aceitar a ideia de que, no ocidente, a filosofia moral tem sua origem no período clássico da Grécia antiga, sobretudo, com Sócrates (469-399 a.C.).

Reconhecido como o pai da filosofia ocidental, ele promoveu um giro reflexivo no âmbito filosófico, uma vez que era costumeiro entre os pensadores de então, identificados como pré-socráticos¹ (século VII ao V a.C.), refletir sobre a natureza (*physis*) do mundo, sobre o princípio natural fundante de tudo (*arché*). Embora os

¹ Por exemplo: para Tales de Mileto (624-548 a.C.), era a água a essência de todas as coisas; para Anaximandro (610-547 a.C.), o princípio de tudo residia no “*ápeiron*”, a matéria infinita; Anaxímenes (588-524 a.C.) indicou o ar como elemento fundante do ser; para Pitágoras (570-497 a.C.), o princípio está nos números; em Heráclito (540-476 a.C.), vê-se o devir, presente no elemento fogo, como o princípio de todas as coisas; por sua vez, Parmênides entende que é a imobilidade de todas as coisas, isto é, a não mudança, que identifica a essência de tudo.

filósofos do primeiro período da filosofia grega tenham propiciado um avanço na reflexão racional, uma vez que encaravam a questão sobre o que é o ser, o que é o mundo, recorrendo a argumentos racionais (cosmologia) e não ao mito (cosmogonia), Sócrates rompe com tradição filosófica estabelecida e passa refletir, a debater, a dialogar sobre os problemas humanos (problemas antropológicos e não cosmológicos), como é o caso do conhecimento, da verdade e dos valores.

Dessa forma, pode-se dizer que a axiologia compreende a forma de ser dos valores e as suas manifestações, “[...] refere-se ao valor enquanto algo significativo, necessariamente presente à vida humana, ao mesmo tempo determinante e determinado pelo processo humano de existir” (SILVA, 1986, p. 27).

Como a finalidade desse capítulo é a de, introdutoriamente, conceituar os valores, segundo Silva, já sabemos que o valor é algo importante, pelo qual atribui-se consideração e devido respeito às coisas e às pessoas, o que repercute de algum modo na forma pela qual se age, no direcionamento da ação. No entanto, ao passar da história, o valor sempre foi alvo de discussões e inúmeras provocações filosóficas. Façamos uma contextualização histórica sobre algumas perspectivas que fundamentaram as discussões sobre os valores.

No contexto grego antigo, até mesmo os pré-socráticos estabeleciam diálogos de discussão acerca dos valores, embora esse não fosse o centro da reflexão que desenvolveram. De fato, a partir de Sócrates, inicia-se um pensamento filosófico mais sistemático, rigoroso e profundo sobre os valores e as decorrências deles para o agir humano.

O filósofo ateniense indica sempre a necessidade dos valores éticos universais e absolutos, apreensíveis pela razão humana através das formulações conceituais [...] Sócrates acredita que só o homem sabe o que faz antes mesmo de fazê-lo e o faz com plena consciência; apenas o homem se conduz com o conhecimento dos fins, tão somente ele possui os objetivos da sua escolha. Em outras palavras o homem age em função dos valores. (SILVA, 1986, p. 29)

Sócrates pressupõe a valoração através das virtudes, as quais expressam um valor universal: o bem. Dentro da filosofia grega, os filósofos posteriores a Sócrates foram incrementando a axiologia com base no que ele propôs, lapidando-lhe o pensamento, seja com afirmações esclarecedoras sobre o que ele disse, seja a partir de inovações às teses socráticas.

Platão, por exemplo, considerado um dos principais discípulos de Sócrates, seguiu a ideia de relação entre o valor e a virtude. Ele idealizava uma cidade justa, a

qual constituía-se de três grupos sociais, sendo a eles atribuídos tipos de caráter específicos.

- caráter concupiscível: predominam os desejos, as paixões. A pessoa com esse caráter pensa, se emociona, mas sua vida é controlada pelos desejos. Quando precisa decidir alguma coisa, é a impulsividade do desejo que prevalece;
- caráter irascível: predominam as emoções. Uma pessoa com caráter irascível também deseja, pensa, mas suas decisões são tomadas com base na emoção;
- caráter racional: predomina a razão. O caráter racional não torna a pessoa fria e insensível; ela deseja, ela se emociona, mas suas decisões são sempre tomadas de forma racional, de maneira muito bem pensada e avaliada. (GALLO, 2013, p. 119)

Platão relacionava a condição de uma cidade justa à conquista da felicidade, onde cada indivíduo seria feliz à medida que agisse conforme a sua natureza. A partir dessa perspectiva, é comum nos questionarmos como seria possível a administração de todos os tipos de natureza para concretude de uma vida feliz. Gallo (2013) nos contempla sobre isso:

Mas como é possível tornar uma cidade justa e conseqüentemente feliz? De que modo ela deve estar organizada? Como devem agir seus cidadãos para que cada um alcance a felicidade, estando de acordo com sua própria natureza? Afinal, o que é a felicidade para o filósofo grego? Para Platão, nós somos felizes quando vivemos de acordo com nossa natureza e não somos forçados a viver contra ela. (p. 118)

Para que isso ocorresse, seria necessário aos indivíduos terem noção do que estava incutido neles desde o nascimento como natureza humana. A propósito, a ideia de natureza humana, divina ou naturalmente dada ao ser humano, é uma concepção antropológica que resiste até o início da modernidade, quando se começa a consolidar a ideia de natureza humana historicamente produzida.

Segundo Platão, é através do autoconhecimento e da observação dos adultos que as crianças adquiririam clareza sobre a própria natureza humana, para que pudessem encaminhar o próprio desenvolvimento segundo essa diretriz. De fato,

Na medida em que elas avançassem no processo de instrução, seriam também observadas pelos adultos, seus educadores, que deveriam reconhecer aos poucos no comportamento de seus pupilos a natureza ou o caráter de cada um. (GALLO, 2013, p. 118)

Desse modo compreendido o desenvolvimento humano, as ações de cada um deveriam ser condizentes com sua natureza humana, o que implica diretamente valores que fundamentam e direcionam as ações, entendendo o indivíduo como

alguém com virtudes próprias, sendo virtuoso aquele que “[...] age mais de acordo com sua própria natureza [...] uma característica que cada indivíduo possui e faz com que seja capaz de fazer o bem para si mesmo e para os outros (GALLO, 2013, p. 120). Na visão platônica, a virtude é um valor universal, um bem, entre quais se destacam a justiça, que pode produzir a felicidade individual e coletiva.

O filósofo considera que a virtude é inerente ao ser humano desde o nascimento, mas é preciso descobri-la através da educação. Por meio desse processo, pode-se conhecer a si mesmo e, a partir disso, o indivíduo reunirá as condições para ser direcionado pela razão para escolher qual caminho delineará sua ação, pensando na justiça refletida no bem comum de todos e na felicidade, que é um valor superestimado de acordo com a concepção platônica de uma cidade justa, alcançada quando cada um consegue identificar e efetivar no próprio desenvolvimento a natureza que guarda em si.

Aristóteles foi discípulo de Platão, mas produziu uma filosofia própria, inovando o pensamento grego antigo, inclusive as reflexões de Platão. Para ele, o bem comum, que se identifica e se expressa como o bem de cada ser individual, é sobretudo articulado pela política, denominada como a ciência soberana, a qual abarca todas as instâncias na sociedade, relacionando-a, assim, também à virtude.

A política (inseparável da ética e igualmente da retórica, da ciência da administração, das técnicas educacionais etc.) é a responsável pela determinação do fim supremo a ser concretizado no nível da comunidade humana. [...] O bem do homem será, portanto, o bem do Estado, da cidade, da comunidade real e concreta à qual pertence. [...] a ética aristotélica é considerada pelos seus comentadores uma “ética material de bens, na medida em que coloca um alvo exterior para a ação moral, como também uma ética imanente e subjetiva para vincular o bem supremo a um estado subjetivo: a felicidade. (SILVA, 1986, p. 32)

De fato, Aristóteles entende o ser humano não apenas como um animal naturalmente racional, mas também como animal naturalmente político, isto é, tem tendência para a vida em sociedade e isso está incutido em seu ser, está integrado à sua própria natureza humana. De modo que é um valor aristotélico a integração do ser humano na sociedade, do que decorre articulação de suas ações individuais com a dimensão política da vida social, com o Estado, por exemplo; “[...] deste modo, aspiram a ser honrados pelas pessoas sensatas que os conhecem e por causa de seu próprio e real valor” (SILVA, 1986, p. 33).

Do período antigo ao medieval, no ocidente, a reflexão axiológica ganhou diferentes contornos, mas ainda resistiu a ideia de natureza humana com algo

intrínseco ao humano desde o nascimento. Com tudo, na época medieval, predominou nas reflexões axiológicas, isto é, nas reflexões acerca dos valores, a crença de que o humano e os valores que ele guarda em si e que lhe direcionam a ação, são nele inculcados divinamente. Se no período antigo, particularmente na Grécia, a reflexão sobre a natureza humana era consolidada por um tipo raciocínio fundado em uma metafísica² racional, na Idade Média ocidental a fé se sobrepôs à razão, do que decorreu uma metafísica divinizada, particularmente expressa nas interpretações que a Igreja Católica tinha sobre o ser, em geral, e o ser humano, em particular.

Predominantemente com base na fé e não na razão³, a compreensão do mundo se dava na confiança da existência de um Deus criador, um Ser supremo, de poder, misericórdia e sabedoria. Santo Agostinho pensa que o ser humano toma como ponto de partida para viver a vontade de Deus, a qual ordena todas as coisas no universo, sobre o qual Ele (Deus) governa. Sendo assim, todos os princípios derivam de Deus, o qual dá sentido e significado a todas as coisas, e a partir disso temos luz em nosso caminho para direcionar nossas ações, sobretudo para o bem, que é a vontade de Deus.

Tomás de Aquino, incorpora ao pensamento axiológico a subordinação da razão à fé, compreendendo que o ser humano naturalmente se tende para Deus. No entanto, o bem, a virtude e o valor que baseiam as ações humanas estão atrelados à sua natureza espiritual. Portanto, “[...] para o homem existe um soberano bem, ao qual deve-se tender durante sua vida terrena; à moral incumbe fazer-nos conhecer e nos facilitar o acesso a ele” (SILVA, 1986, p. 35)⁴.

Entretanto, dentro desse contexto,

O universo dos valores tem sempre um fundamento transcendente, que precede os próprios atos de instauração ou de avaliação concreta, histórica e objetivas, das valorações éticas, pedagógicas, estéticas, jurídicas, políticas. (SILVA, 1986, p. 35)

² O termo metafísica está sendo compreendido aqui como uma realidade que transcende a experiência sensível, portanto, não historicamente produzida pela humanidade ou por indivíduos singulares.

³ Há filósofos medievais que tentaram articular fé e razão, sendo Tomás de Aquino (1225-1274) a principal expressão desse esforço teórico, que ele fez procurando imbricar cristianismo e o legado de Aristóteles.

⁴ A citação do termo “moral” será mais e melhor compreendida a partir da reflexão na próxima seção desse trabalho, que versa especificamente sobre a moral.

Do período renascentista em diante, perpassando pelo Iluminismo e tantas outras fases transitórias da filosofia na história, a axiologia foi sendo lapidada, reconstituída em seus sentidos e significados, processo a partir do qual originaram-se concepções sobre os valores voltadas, sobretudo, a razão humana.

Percebe-se, em suma, que a superação do teocentrismo e da “hierarquia européia tradicional”, traço marcante do medievo [...] traz como consequência a impositiva necessidade de um redimensionamento completo dos valores e ações valorativas. (SILVA, 1986, p. 38)

A partir de então, os valores foram tomados como construções humanas, os quais de alguma forma ainda são vistos como algo dados, previamente constituído. Isso significa que quando nascemos já existem valores estabelecidos na sociedade. Assim, percebe-se na reflexão histórica realizada até aqui, que o conceito de valor é vago em sua compreensão concreta, como produção histórica humana. Porém, o conhecimento do percurso histórico do pensamento filosófico axiológico tem relevância a este trabalho, pois a partir daqui fazemos algumas articulações com a forma pela qual os pensadores atuais entenderam o valor. E sobre essa questão, mais à frente deste trabalho, na seção 3, se observará os valores sendo discutidos por Vigotski e Piaget. Mas, cabe destacar que, sendo a contemporaneidade resultante da modernidade superadora da antiguidade, é comum aos pensadores refletirem sobre os valores como construção humana e não como algo natural ou divinamente dado aos indivíduos e às sociedades, como foi próprio nos períodos progressos.

Segundo a perspectiva axiológica predominante contemporaneamente, que entende os valores como algo não natural, porque construídos pelos indivíduos e grupos sociais, quando o ser humano vem ao mundo, ainda quando criança, há diversos movimentos que já ocorrem na sociedade em que ele se insere, movimentos biológicos, sociais, culturais, econômicos, naturais etc., dos quais o ser humano necessita para viver em sociedade e a partir deles é impulsionado a agir. Os critérios dessa ação e a direção que é inculcada a ela se estabelecem baseado nos valores. Isso ocorre porque não há como o ser humano ser indiferente ao mundo em que vive (SAVIANI, 1996), pois tudo à volta o afeta de alguma forma e, assim, cada qual, variando de contexto a contexto e de indivíduo e indivíduo, reage de diferentes modos, mas sempre produzindo significados ao que lhe afetou, isto é, produzindo valores. Eles se expressam indicando o que é bom ou mau, justo ou injusto, certo ou errado e é justamente por isso que os valores são capazes de

direcionar as ações, demonstrando como se deve agir. Disso resulta o “dever” como elemento central nos valores: deve-se fazer isso e não se deve fazer aquilo.

Considerando que os humanos são seres “afetados” pelo que lhe cerca, pois são seres situados⁵, eles sempre, de alguma forma, levam em conta o “dever” ao agir, que é a forma pela qual os valores se manifestam à consciência. Desse modo, os humanos são seres ativos, porque têm a relativa liberdade de escolher as opções da ação, o que é feito levando em consideração os valores que guardam em si e que foram produzidos na interação com o contexto histórico-cultural vivido e apreendido.

Cabe dizer, então, que os valores são constituídos ao longo da história e, ao mesmo tempo, direcionam a ação humana na história. Nessa relação dialética em que o mundo historicamente produzido age sobre o ser humano e o ser humano como produto histórico age sobre o mundo, tornando-se produtor dele, as questões valorativas que são fundantes das transformações culturais no mundo e nos humanos.

A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação. O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre. E a liberdade abre ao homem um novo campo amplo para a valorização e os valores. Sendo a liberdade pessoal e intransferível, impõe-se aqui o respeito à pessoa humana; como eu sou um sujeito capaz de tomar posições, de avaliar, fazer opções e engajar-me por elas, assim também aquele que vive ao meu lado, perto ou longe, é igualmente um sujeito e jamais um objeto. (SAVIANI, 1996, p. 37)

A relação dialética verificada na relação ser humano/meio tem como base o papel ativo do ser humano na sociedade: mesmo sendo “determinado”, limitado, definido em alguma medida pelo contexto, ele tem a possibilidade de reagir sobre esse processo e superar as determinações, as limitações e as definições que lhe são impostas.

⁵ “Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem se defronta com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma linguagem estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. Este é o quadro da existência humana. E neste quadro, o homem é encaixado - é enquadrado. O homem é, pois, um ser situado. Situação é, com efeito, o termo que sintetiza tudo quanto foi dito. E esta é uma condição necessária de possibilidade da existência humana. A vida humana só pode se sustentar e desenvolver a partir de um contexto determinado; é daí que o homem tira os meios de sua sobrevivência.” (SAVIANI, 1996, p. 36)

Considerada essa questão dialética em relação aos valores, eles abrem aos indivíduos a liberdade de contestação sobre o cabedal valorativo que lhe é dado, do que pode resultar a produção de novos valores. Se eles se constituem como orientadores da ação humana, a ação humana os produz.

Embora o homem seja entendido como ser natural e dotado de uma consciência subjetiva que lhe permite projetar e antever suas ações, ele não é visto mais, na filosofia atual, nem como um ser totalmente determinado nem como um ser totalmente livre. Sua ação é sempre um compromisso, um equilíbrio instável entre as injunções impostas pelas condições objetivas de sua existência e a sua iniciativa enquanto sujeito dotado de uma consciência livre. (SEVERINO, 1941, p. 193)

Os valores são compreendidos como entidades constituídas socialmente e sujeitos a transformação e criticidade humana; porém, a base para esses movimentos é o mundo dado, já constituído. O direcionamento das ações de transformação do mundo é dado pelos valores, que se traduzem nos ideais culturais, políticos, econômicos, religiosos... e tantas outras nuances que compõem a vida em sociedade e que possuem influência ativa no agir humano. Disso decorre entender os valores como princípios orientadores da ação humana, que impulsionam o papel ativo do ser humano sobre si e o mundo vivido.

Considerando o que foi exposto, estenderemos agora a discussão para os apontamentos sobre a moral, o que enriquecerá esse trabalho, tendo em vista que nele objetiva-se compreender o desenvolvimento dos valores morais nas crianças. Sendo assim, entende-se que a articulação do que foi escrito até aqui com a escrita da próxima seção trará maior compreensão sobre o que se pretende com o trabalho.

2.2 A moral

Segundo Severino (1941), a moral é “[...] o conjunto de prescrições vigentes numa determinada sociedade e consideradas como critérios válidos para a orientação do agir de todos os membros dessa sociedade” (p. 195). Ela é investigada pela ética, que se encarrega de discutir os fundamentos do agir humano e os valores morais que o direciona.

De acordo com o que discutimos na seção interior, sabe-se que o valor é algo instituído social e historicamente; porém, atualmente, importa para a filosofia fundamentá-los e esclarecê-los.

Por mais que já saibamos que os valores que embutimos em nossas práticas pessoais cotidianas sejam herdados de nossa própria cultura,

recebendo-os através dos processos informais e formais de educação, continuamos desafiados a justificá-los, a fundamentá-los, buscando esclarecer como eles se legitimam e legitimam o nosso agir individual e coletivo. (SEVERINO, 1941, p. 191)

Kant foi um pensador sobre a moral. Sua indagação consistia em como devemos agir. Pressupunha a moral como normas que regulam o comportamento humano. Em termos históricos, o filósofo moderno contrapôs aos pensamentos sobre a moral absolutista e universal, considerando-a uma construção social. Refletiu sobre a liberdade de ação do ser humano e, assim, formulou o conceito de imperativo categórico⁶.

A moral kantiana funda-se nessa concepção de que o ser humano tem o dever de ser livre, incondicionalmente. A liberdade, então, é uma coisa-em-si, noumenon, que não se reduz a um elemento sensível. Ela é uma coisa-em-si e o ser humano deve se guiar por ela para ter vida boa. [...]

No âmbito da moral, Kant construiu uma teoria sobre a ação humana fundamentada no conceito de liberdade. Segundo ela, ação humana não deve ser orientada a nenhuma finalidade, seja qual for, deve, pois, se guiar apenas e tão somente pelo dever, um imperativo categórico orientado pela boa vontade. O homem tem o dever de ser livre e, livre, com suas ações, deve buscar o bem. (MARTINS, 2017, p. 102 e 104)

Segundo o pensamento kantiano, para agir moralmente, o ser humano deve ser esclarecido, já que se identifica como um ser que “[...] possui a capacidade de servir-se de sua própria razão para elaborar, por si mesmo, o projeto de sua conduta” (SILVA, 2007, p. 37), e isso pressupõe a liberdade.

Porém, para alcançar o esclarecimento necessário à ação, precisa-se da educação, que se divide em duas partes: a física e a prática. A educação física consiste na disciplina dos corpos. Kant expõe sobre a selvageria que há no ser humano e que esta deve ser domada pela educação. Segundo o autor, “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1999, p. 11). Por sua vez, a educação prática está relacionada sobretudo a moralização. Para ele, o ser humano não nasce portador de moral, por isso necessita da educação para tornar-se moral, para adquiri-la.

Se quisermos solidificar o caráter moral das crianças, urge seguir o que segue. É preciso ensinar-lhe, da melhor maneira, através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir. Esses deveres são aqueles costumeiros, que as crianças têm em relação a si mesmas e aos demais. (KANT, 1999, p. 89)

Com base nisso, devem ser estabelecidos deveres para consigo mesma no sentido de preservar a dignidade humana, não se entregando a uma espécie de

sordidez⁷. Por conseguinte, há deveres para com os outros, pois “[...] deve-se inculcar desde cedo nas crianças o respeito e atenção aos direitos humanos e procurar assiduamente que os ponha em prática” (KANT, 1999, p. 90). Compreende-se, então, que “[...] na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças (KANT, 1999, p. 96).

Sobre o desenvolvimento moral, em termos gerais, o pensamento kantiano pressupõe que:

[...] o ser humano traz em si tendências naturais tanto para o bem quanto para o mal, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam tanto para um lado quanto para o outro, e é a razão que deve impulsioná-lo na direção correta. Assim, tornar-se-á moralmente bom graças à força racional exercida sobre si mesmo. A educação moral, portanto, deve levar as crianças e os jovens a considerarem uma ação como valiosa não por que ela se adapte às suas inclinações, visto que, por que por meio delas, cumprem com os seus deveres. (SILVA, 2007, p. 42)

Kant relaciona o quesito da moral com a existência de Deus, embora pressuponha que pelas estruturas do conhecimento é impossível afirmar a existência de Deus, visto que não considera possível conhecer aquilo que não possa ser captado/mensurado pela sensibilidade objetiva e, então, dar-se por conhecido de forma inteligível (lógica). Contudo, em relação à moral, mostra necessidade de supor a existência de Deus, visto que há um sumo bem que rege a vontade boa.

Ao mesmo tempo que discursa sobre a liberdade para agir pela própria razão, Kant destaca, nas suas reflexões sobre a moral, o imperativo categórico e à dimensão divina com pressuposto para a boa ação. De certo, a educação pode contribuir para fazer do humano um ser livre e essa liberdade consiste em agir pelo dever. A síntese dessa concepção encontra-se expressa nas três máximas morais kantianas:

1. Age como se a máxima de tua ação devesse ser erigida por tua vontade em lei universal da Natureza
2. Age de tal maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de outrem, sempre como um fim e nunca como um meio;
3. Age como se a máxima de tua ação devesse servir de lei universal para todos os seres racionais. (CHAUÍ, 2000, p. 444-445)

Portanto, para Kant, para sermos moralmente bons devemos considerar as três máximas, isto é, cumprimos o dever, seguir o imperativo categórico.

Pode-se pensar que o agir humano, avaliado sob o ponto de vista moral, sempre se fundamenta em algo externo a nós, como as pessoas e as instituições,

ou seja, sempre há algo que direcione nossas ações, podendo estar atrelado ao âmbito social, político, religioso e cultural, enfim, a sociedade. Nisso consiste a crítica de Hegel ao pensamento kantiano. Para Hegel, a ética, fundamenta na moral, está relacionada sobretudo à cultura, ou seja, não se trata somente das questões morais com base nas relações diretas e independentes entre as pessoas (pessoalidade), porque sempre interfere nesse processo a sociabilidade humana historicamente produzida e manifesta na cultura de cada contexto, que se constitui de instituições sociais e produzem relações sociais. Portanto,

As relações pessoais entre indivíduos são determinadas e mediadas por suas relações sociais. São estas últimas que determinam a vida ética ou moral dos indivíduos. [...] Somos [...] seres históricos e culturais. Isso significa que, além de nossa vontade individual subjetiva [...], existe uma outra vontade, muito mais poderosa, que determina a nossa: a vontade objetiva, inscrita nas instituições ou na Cultura. (CHAUÍ, 2000, p. 446)

Pela historicidade que há na constituição do ser humano e de suas gerações, a vontade objetiva dá origem a moral institucionalizada daquele contexto histórico. Sendo assim,

A moralidade é uma totalidade formada pelas instituições (família, religião, artes, técnicas, ciências, relações de trabalho, organização política, etc.), que obedecem, todas, aos mesmos valores e aos mesmos costumes, educando os indivíduos para interiorizarem a vontade objetiva de sua sociedade e de sua cultura. (CHAUÍ, 2000, p. 446)

No entanto, segundo Hegel, pelo movimento sócio-histórico, há um momento de mudanças,

Esse momento é aquele no qual os membros daquela sociedade e daquela Cultura contestam os valores vigentes, [...] é o momento no qual o antigo acordo entre as vontades subjetivas e a vontade objetiva rompem-se inexoravelmente, anunciando um novo período histórico. (CHAUÍ, 2000, p. 447)

Todos os seres humanos possuem a dimensão dos valores e da moral, visto que estão inseridos no meio social e sujeitos as entidades constituídas que orientam as formas de viver. Assim compreendida a questão, pode-se dizer que agimos moralmente o tempo todo. Chauí (2000) afirma que em todos nós há o senso moral e o descreve como um sentimento que surge em meio a situações cotidianas, que de alguma forma contrapõe a dignidade humana (fome, morte) ou coloca em xeque algum valor moral da sociedade (corrupção); independente do grau de gravidade, isso acontece a todo momento. O senso moral nos afeta, nos faz sentir o impacto da situação mediante aquilo que valorizamos e temos por certo em fazer. Isso guarda um princípio fundamental: o bem.

A autora prossegue nas reflexões sobre a moral e afirma que o caminho que nos fará tomar uma decisão, justificar ou julgar uma ação procede da consciência moral, que além disso nos atribui a responsabilidade pelo que fazemos.

[...] o senso moral e a consciência moral referem-se a valores (justiça, honradez, espírito de sacrifício, integridade, generosidade), a sentimentos provocados pelos valores (admiração, vergonha, culpa, remorso, contentamento, cólera, amor, dúvida, medo) e a decisões que conduzem a ações com conseqüências para nós e para os outros. Embora os conteúdos dos valores variem, podemos notar que estão referidos a um valor mais profundo, mesmo que apenas subentendido: o bom ou o bem. (CHAUÍ, 2000, p. 431)

A partir desses fatores, fazemos juízo de ações e situações, as quais atribuímos adjetivamente se são bons ou maus.

Os homens, porém, em seu comportamento prático-moral, não somente cumprem determinados atos, como ademais, julgam ou avaliam os mesmos; isto é, formulam juízos de aprovação ou de reprovação deles e se sujeitam consciente e livremente a certas normas ou regras de ação. (VÁSQUEZ, 2002, p. 7)

As premissas do agir moral provém de reflexões éticas. Entretanto, a ética não cria a moral, mas diante dos aspectos da moralidade que se instala na sociedade, a ética fundamenta a moral.

A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais. (VÁSQUEZ, 2002, p. 12)

Portanto, a moral consiste nos princípios de um senso e uma consciência moral, a qual são atribuídos fatores éticos. Entretanto, agir moralmente condiz com a observância dos valores vigentes na premissa de que eles se estabelecem nas relações sociais permeadas pelas instituições existentes na sociedade. Porquanto, em termos gerais, ser moral constitui-se da vontade subjetiva com a vontade objetiva, de maneira que o ser humano tem a liberdade também a criticidade sobre ela, sobre qual ação gera mudança, pressupondo o seu papel ativo na sociedade.

Para compreensão das dimensões que fundamentam o desenvolvimento dos valores morais na perspectiva de Piaget e Vigotski as quais serão discutidas no próximo capítulo, na relação com o embasamento teórico ético e moral que indicam os princípios da teoria, importa saber quais são essas fundamentações, mesmo que de forma sucinta.

Piaget considera a fundamentação em Kant, a qual já foi exposta anteriormente, ainda nesse capítulo. Trazendo o conceito de imperativo categórico como princípio das ações morais, ou seja, o sentimento da obrigatoriedade e do dever.

Vigotski fundamenta-se no materialismo histórico-dialético de Marx,

Vygotsky foi o principal nome entre os teóricos que se empenharam em construir a nova psicologia. Influenciado pela teoria de Marx e impulsionado pelas demandas de seu tempo, [...] posicionou-se de forma crítica em relação ao discurso da neutralidade científica e defendeu a construção de uma psicologia capaz de não apenas compreender, mas também de se posicionar em relação às determinações histórico-culturais de sua época. (ALENCAR; AQUINO; BAGGIO, 2021, p. 13)

No entanto, com base naquilo que foi discorrido por todo esse capítulo, as concepções vigotskianas marca um novo modo de pensar a moral e seus valores, o autor anula qualquer hipótese de inatismo moral, considerando a moral como uma construção histórica. Acerca dos valores, são fatores importantes que motivam as ações e regulam as interações sociais – pelas quais os indivíduos constituem sua sociabilidade e trocam conhecimentos, podendo transformá-los e produzi-los num processo dinâmico e dialético num dado contexto histórico – junto as funções psicológica, esses valores são co-construídos e interiorizados a partir da história, das vivências afetivas e das relações sociais permeadas por aspectos físicos, sociais e simbólicos (BRANCO; NUNES, 2007, p. 418). Em suma, os valores morais são os significados culturais compartilhados nas interações sociais, eles se constituem e se transformam junto ao indivíduo e a sociedade.

3. O DESENVOLVIMENTO DOS VALORES MORAIS NAS CRIANÇAS

Consideradas as discussões anteriores sobre a moral, trata-se agora de voltá-las ao universo infantil, de modo a observar como ocorre o desenvolvimento dos valores nas crianças a partir da visão de dois dos principais teóricos sobre a questão: Piaget e Vigotski.

Assim sendo, este capítulo objetiva apresentar as concepções de Piaget e Vigotski acerca do desenvolvimento dos valores morais nas crianças. A princípio, aborda-se o pensamento piagetiano e o seu percurso de estudo sobre a epistemologia genética e sua relação no desenvolvimento infantil. A discussão da temática da moralidade será fundamentada na obra “O Juízo Moral na Criança” (PIAGET, 1994), que trata de uma pesquisa com crianças sobre a prática de um jogo de bolinhas, em que o autor busca estabelecer algumas concepções sobre a prática e a consciência das regras, bem como das relações com os aspectos morais.

Na segunda seção, com base na concepção histórico-cultural, de acordo com estudos vigotskianos, faremos uma explanação dos conceitos desse autor, relacionando-os ao processo de desenvolvimento dos valores morais nas crianças. Por fim, na última seção, contemplaremos as ideias discutidas dentro do capítulo, destacando as proximidades e diferenças entre Piaget e Vigotski, bem como os conceitos de “valor” e “moral” já apresentados inicialmente neste trabalho, construindo uma linha de pensamento que direcione as demais abordagens metodológicas de pesquisa que esse trabalho irá caminhar.

3.1 Os valores morais e seu desenvolvimento segundo Piaget

Nascido em Neuchâtel, na Suíça, em 1896, Piaget formou-se em biologia na Universidade de Neuchâtel, iniciando seus estudos sobre o raciocínio da criança. Atuou predominantemente produzindo trabalhos sobre a psicologia do desenvolvimento infantil.

Inicialmente, Piaget demonstrou interesse sobre as Ciências Naturais, observando pássaros e até escrevendo sobre eles, ainda quando não tinha direito de autoria. Nesse caminho naturalista, teve contato com moluscos, fazendo deles seu objeto de pesquisa, e sua inquietação era observar a relação dos moluscos com

o ambiente, no sentido de identificar a adaptabilidade do animal com os ambientes.

Nesse percurso, foi apresentado à Filosofia, quando participou de instruções religiosas. Tendo grande interesse, aprofundou-se em leituras filosóficas e teve choque intelectual, ao se aprofundar em relação ao problema do saber, ou seja, à epistemologia.

O problema do saber (chamado adequadamente de problema epistemológico) repentinamente me apareceu em uma perspectiva inteiramente nova e como um tópico absorvente de estudo. Fez com que eu decidisse consagrar minha vida à explicação biológica do conhecimento [...] Entre a Biologia e a análise do conhecimento, eu precisava de algo mais que a Filosofia. Penso que foi naquele momento que descobri uma necessidade que só podia ser satisfeita através da Psicologia. (PIAGET, 1915, s/p.)

O autor começou a estudar e problematizar ideias sobre a lógica, no processo de produção do conhecimento, ainda relacionando a discussão ao campo da biologia. Esses estudos deram origem aos seus escritos, que se fundamentaram nas diversas leituras realizadas, visto que não ele não havia vivenciado estudos em laboratórios.

Comecei com um ensaio de concepção bastante rudimentar, intitulado “Esboço de um Neopragmatismo”. Nele apresentei uma idéia que sempre foi fundamental para mim, isto é, que a ação por si mesma admite a lógica (ao contrário do anti-intelectualismo de James e Bergson) e então, a lógica surge de uma espécie de organização espontânea dos fatos. Mas, o elo com a Biologia estava faltando. Comecei com um ensaio de concepção bastante rudimentar, intitulado “Esboço de um Neopragmatismo”. Nele apresentei uma idéia que sempre foi fundamental para mim, isto é, que a ação por si mesma admite a lógica (ao contrário do anti-intelectualismo de James e Bergson) e então, a lógica surge de uma espécie de organização espontânea dos fatos. Mas, o elo com a Biologia estava faltando. Uma lição de A. Reymond sobre realismo e nominalismo na área do problema de “universais” (com algumas referências ao papel de conceitos na ciência de hoje) de súbito acordou-me interiormente. Eu refletira profundamente sobre o problema das “espécies” em Zoologia, e adotara um ponto de vista inteiramente nominalista a esse respeito. As espécies não têm realidade em si mesmas e são distintas das simples “variedades” somente por uma estabilidade maior [...] Comecei, subitamente, a compreender que, em todos os estágios (isto é, da célula viva, organismo, espécie, sociedades etc., mas, também com referência aos estados de consciência, conceitos, princípios lógicos etc.), encontra-se o mesmo problema de relacionamento entre as partes e o todo. Assim me convenci de que havia encontrado a solução. Ali, enfim, estava a união íntima com que sonhara entre a Biologia e a Filosofia, um acesso à Epistemologia que me pareceu, então, realmente científico. (PIAGET, 1915, s/p.)

Nisso, ele conclui que no relacionamento do todo com a parte pressupõe-se a necessidade de organizações interdependentes para estabelecimento da totalidade, ou seja,

[...] em todos os campos da vida (organização mental e social) existem “totalidades” qualitativamente distintas de suas partes e impostas a elas por

organização. Portanto, não existem “elementos” isolados; a realidade elementar é necessariamente dependente de um todo que a interpenetra (PIAGET, 1915, s/p.)

Mais adiante, em Zurich, Piaget teve a oportunidade de ocupar um laboratório de Psicologia, analisando o raciocínio verbal das crianças, “[...] apresentando a elas várias questões e dando-lhes tarefas que envolviam relações concretas simples causa e efeito” (PIAGET, 1915, s/p.).

Isso marcou o fim do meu período “teórico” e o começo de uma era indutiva e experimental no terreno psicológico no qual sempre quisera entrar, mas para o qual até então eu não tinha encontrado problemas adequados. Assim, minha observação de que a lógica não é inata, mas é desenvolvida pouco a pouco, parecia ser consistente com minhas idéias sobre a formação do equilíbrio em cuja a direção tende a evolução das estruturas mentais. Além, do mais, a possibilidade de estudar diretamente o problema da lógica vinha; de encontro a todos os meus antigos interesses filosóficos. Finalmente, meu objetivo de descobrir uma espécie de embriologia da inteligência se adaptava ao meu treino biológico. Desde o começo do meu pensamento teórico, eu estava certo de que o problema da relação entre organismo e o meio-ambiente se estendia também ao âmbito do conhecimento, aparecendo aqui como o problema da relação entre o sujeito agindo e pensando e os objetos de suas experiências. Agora eu tinha chance de estudar esse problema em termos de desenvolvimento psicogenético. (PIAGET, 1915, s/p.)

A epistemologia se ocupa em buscar respostas sobre os princípios, finalidades, produção, validação, limites e possibilidades do conhecimento, que é produzido na relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível. Constitui-se, historicamente, em um campo da filosofia. Isso encantava Piaget, que queria saber como o homem é dotado de conhecimento. No entanto, “[...] o problema epistemológico que despertou a atenção de Piaget diz respeito a como se passa de um tipo de conhecimento a outro (CUNHA, 2010, p. 2). Para sua compreensão, Piaget considerou estudar as fases do conhecer na criança, desde a sua essência primitiva até os conhecimentos complexos.

Embora não tenha se formado academicamente no âmbito educacional, se ateuve a estudar sobre o desenvolvimento infantil sob a perspectiva da epistemologia genética, melhor dizendo, a construção das estruturas do conhecimento na criança, tendo como base a relação do sujeito com o ambiente e conseqüentemente as relações sociais que se estabelecem nele, posto que as suas análises clínicas tinham como instrumento as conversações verbais, ou quando na fase pré-verbal, essas eram feitas sob observação da criança frente às situações vividas, considerando uma relação dialógica literal da criança (pesquisado/a) com o ambiente e, conseqüentemente, com o adulto (pesquisador/a), por exemplo,

possibilitando a formação do indivíduo como ser social.

O método de investigação piagetiano ia na contramão da intenção dos testes padronizados de mensuração da inteligência da época - ainda utilizados hoje -, com vistas a medir a intelectualidade mediante a resolução de questões pré-elaboradas.

Piaget optou por uma abordagem clínica, compreendida como:

[...] uma entrevista livre em que o pesquisador busca averiguar os fundamentos e processos relativos à capacidade cognitiva de seus sujeitos experimentais [...] O método piagetiano de pesquisa não consiste em medir a competência intelectual, mas sim, em compreender como o indivíduo formula suas concepções sobre o mundo que o cerca, como resolve problemas, como explica fenômenos naturais. (CUNHA, 2010, p. 3)

O método clínico piagetiano constitui-se de provas operatórias, propostas dentro de problemas abertos, como por exemplo: quando um brinquedo cai no chão, busca-se observar qual será a ação de um bebê para resolução do problema, ou no caso de uma criança já verbalizada, se utiliza da comunicação verbal para compreender as suas formulações sobre algum problema em questão.

Para ele, a construção epistemológica da criança se dá primeiramente pelo processo de assimilação; depois de assimilados, os conhecimentos são acomodados nas estruturas mentais e, por fim, há um equilíbrio, até que o sujeito tenha contato com um novo conhecimento, iniciando o ciclo novamente (PIAGET, 1994). Esses processos são mediados pela relação de ação entre sujeito e objeto, ou seja, o sujeito apresentado ao objeto é impulsionado a agir sobre ele com base nos conhecimentos prévios já assimilados; em outras palavras, aquilo que ele já sabe é insuficiente para dar aquilo por conhecido, conseqüentemente o sujeito e o objeto se encontram em situação de desequilíbrio, no entanto, o sujeito age com “[...] atitudes de busca, desvendamento, pesquisa, enfim, ação sobre o objeto a ser conhecido” (CUNHA, 2010, p. 4). Essa situação descrita se refere a assimilação e a compreensão destes conhecimentos dão condição a acomodação deles nas estruturas mentais, enfim, a relação familiar com aquele conhecimento, como de algo já abstraído e guardado logicamente, define o estado de equilíbrio sobre aquele conhecimento, ao passo que isso acontece o sujeito alcança um nível mais alto de equilíbrio e a superação das estruturas mentais, o que é um processo contínuo.

O equilíbrio a que o indivíduo chega com os objetos que o cercam nunca é definitivo, uma vez que o mundo está sempre em mudança, lembra Piaget. O equilíbrio, ainda que provisório, representa conhecimento, mas é logo seguido por novas situações em que a pessoa é novamente desafiada, o que dá início a sucessivas assimilações e acomodações, mais

conhecimento, outros desequilíbrios e assim por diante. (CUNHA, 2010, p. 6)

Piaget considera que as relações epistemológicas e sociais seguem a mesma linha de desenvolvimento, logo, o desenvolvimento moral está incluído nisso. O sujeito, no início do processo de construção do conhecimento, ainda bebê, é tomado pelo egocentrismo, isto é, centra-se em si mesmo, pensa no eu, e a partir das relações estabelecidas, através de esquemas de ação e, por fim, a linguagem, é inserido no meio social, constituindo-se e tomando consciência da sociedade.

É no momento em que o sujeito está o mais centrado em si que ele menos se conhece; e é na medida em que se descobre a si mesmo que o sujeito se situa num universo e constitui este em razão desta descoberta. Em outro termo, egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de consciência do objeto é inseparável da tomada de consciência de si. (PIAGET, 1994, p. 19)

Nas palavras de Cunha, temos que:

O percurso da sociabilidade é a passagem desse estado egocêntrico, em que o indivíduo compreende o mundo exclusivamente com base em seus pontos de vista particulares, a um estado de plena socialização, em que a pessoa interage com a realidade que a cerca segundo categorias de julgamento elaboradas coletivamente. No início, as ações da criança são conduzidas por esquemas sensório-motores e destinadas à satisfação unicamente individual, ao passo que, mais tarde, são ações refletidas, pensadas e articuladas por meio de parâmetros do grupo social. (CUNHA, 2010, p. 17)

Ao observar a construção dos esquemas cognitivos, considerando-os na complexidade que os identifica, Piaget considera quatro estágios, que dão conta de explicar o desenvolvimento cognitivo. O primeiro estágio é o sensório-motor, que está presente em crianças de até os dois anos; nesse período, ela é prioritariamente egocêntrica e é primitivamente inserida no ambiente, no qual enfatiza as ações do eu sobre si mesmo, com base em imitações (reflexos), transformados em hábitos. Segundo Cunha (2010, p. 9), “[...] a criança age sobre aquilo que alcança com as mãos, aquilo que ouve e vê, aquilo que chega à sua boca, sem, contudo, formar imagens mentais desses objetos”.

É a partir de sua tomada de contato com o mundo exterior que ela vai desenvolver condutas de adaptação: seus reflexos transformam-se em hábitos, depois, pouco a pouco, os processos de acomodação e assimilação levam-na a estabelecer com o mundo relações de objetividade e, ao mesmo tempo, a construir sua própria subjetividade. No estágio sensório-motor o instrumento principal de apoio e de constituição de si mesma e do mundo é a percepção, pela qual a criança estabelece relações diretamente com o mundo exterior. A partir deste estágio essas relações com o mundo serão mediadas pela função simbólica, no plano das representações. (CAVICCHIA, 2010, p. 9)

O segundo estágio é o pré-operatório, marcado pelo simbolismo. Constitui-se a partir da transição entre a inteligência motora e a inteligência representativa de forma processual. Identifica crianças entre os dois aos sete anos.

Ao atingir o pensamento representativo a criança precisa reconstruir o objeto, o tempo, o espaço, as categorias lógicas de classes e relações nesse novo plano da representação. Tal reconstrução estende-se dos dois aos doze anos, abrangendo os estádios pré-operatório e operatório concreto [...] O advento da capacidade de representação vai possibilitar o desenvolvimento da função simbólica, principal aquisição deste período, que assume as suas diferentes formas — a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico — compreendidas como diferentes meios de expressão daquela função. [...] O pensamento da criança entre dois e sete anos é dominado pela representação imagística de caráter simbólico. A criança trata as imagens como verdadeiros substitutos do objeto e pensa efetuando relações entre imagens. (CAVICCHIA, 2010, p. 10-11)

Nesse período, a criança adquire a linguagem, através da qual verbaliza as representações imagéticas; porém, as relações lógicas não são tão bem desenvolvidas com concretude. Aguçada a sua imaginação, vive num egocentrismo intelectual.

[...] não repousa em conceitos, mas no que Piaget chama pré-conceitos, que são particulares, no sentido em que evocam realidades particulares, tendo seu correlato imagístico ou simbólico próprio à experiência, de cada criança. (CAVICCHIA, 2010, p. 11)

A linguagem oral, aspecto relevante nessa fase, vai tomando expressão social, ou seja, se constitui como uma forma de se envolver no grupo social. Conforme passa o período de vida, as estruturas mentais vão se desenvolvendo progressivamente, os conhecimentos são acomodados e equilibrados, em direção ao próximo período e, conseqüentemente, ao desequilíbrio das estruturas mentais na relação complexa do sujeito com o objeto no contexto de uma nova experiência.

Dos sete aos doze anos, a criança ingressa no período operatório concreto, marcado pela reversibilidade lógica. Nele, os esquemas representativos são organizados e obedecem a leis e regras.

O domínio da reversibilidade no plano da representação — a capacidade de se representar uma ação e a ação inversa ou recíproca que a anula — ajuda na construção de novos invariantes cognitivos, desta vez de natureza representativa: conservação de comprimento, de distâncias, de quantidades discretas e contínuas, de quantidades físicas (peso, substância, volume etc.). (LEITE; MEDEIROS, 1995, p. 40)

Percebe-se que o desenvolvimento cognitivo vai tomando forma logicamente e sendo abstraído complexadamente nas estruturas mentais. É importante ressaltar que a relação com o conhecimento até agora é de natureza concreta e material. No

próximo período, denominado como operatório formal, compreendido entre os doze e dezesseis anos, há superação dessa relação concreta, influenciada pelo pensamento lógico matemático. A partir disso,

[...] o adolescente consegue agrupar representações de representações em estruturas equilibradas (ocorrendo, portanto, uma nova mudança na natureza dos esquemas) e tem acesso a um raciocínio hipotético-dedutivo. Agora, poderá chegar a conclusões a partir de hipóteses, sem ter necessidade de observação e manipulação reais. (LEITE; MEDEIROS, 1995, p. 41)

Esse período impulsiona possibilidades de pensar e organizar os pensamentos lógicos. No entanto, a lógica e o pensamento matemático constituem uma organização mental abstrata e aberta a novas construções de conhecimentos, agora em nível superior. A “[...] principal característica é a transformação dos esquemas cognitivos até então organizados, capazes de realizar operações concretas, em esquemas que operam com base em realidades apenas imaginadas como possíveis” (CUNHA, 2010, p. 14).

Ademais, os estudos piagetianos ainda abordam sobre as questões morais com base no desenvolvimento da cognição. Em 1932, Piaget publicou o livro “O Juízo Moral na Criança”. A obra discute o desenvolvimento moral a partir da análise de pesquisa do autor sobre as regras do jogo de bolinhas com crianças das escolas de Genebra e de Neuchâtel.

O autor é reconhecido pelo seu trabalho de pesquisa sobre a moralidade a partir do conceito da criança, que visou, entre outros objetivos, a compreender a moral humana. Essa contribuição de Piaget será utilizada nesta parte do capítulo, para fundamentar a discussão sobre o desenvolvimento dos valores morais na criança. Embora seja uma obra rica, considerada pioneira nos estudos sobre a moralidade infantil, ela própria explicita sua intenção de pesquisa:

Nessa obra, não se encontrarão, de modo algum, análises diretas a moral infantil, tal como é vivida na escola, na família ou nos grupos infantis. Propusemo-nos estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais. [...] Trata-se, inicialmente, de saber o que vem a ser o respeito à regra do ponto de vista da própria criança. (PIAGET, 1994, p. 21)

Nessa análise, o autor se utiliza de parâmetros biológicos e cognitivos, relacionando-os à consciência e prática das regras para o estudo sobre o desenvolvimento moral das crianças. Os questionamentos que motivam a pesquisa para entendimento do desenvolvimento de consciência das regras são assim pontuados pelo autor:

1º.) Como os indivíduos se adaptam pouco a pouco a essas regras, como então observam a regra em função de sua idade e de seu desenvolvimento mental. 2º.) Que consciência tomam da regra, ou em outras palavras, que tipo de obrigação resultam para eles, sempre de acordo com as idades, do domínio progressivo da regra. (PIAGET, 1994, p. 31)

Considerando que, para Piaget, a ação antecede a consciência, subentende-se que as estruturas mentais são construídas através da abstração daquilo que se vive no concreto (ambiente), logo, “[...] no nível moral, as concepções de Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas (PIAGET, 1994, p. 19).

Em relação à moral, Piaget a contextualiza num sistema de regras e indica que sua essência está no aspecto valorativo sobre essas regras, ou seja, o respeito a elas, na medida que o entende e relaciona sua existência por uma consideração e relevância a algo, logo, é respeitado aquilo que tem importância, que tem valor.

Piaget considera que os jogos infantis - o jogo das bolinhas é a situação que media a pesquisa da obra em questão - são um reflexo da construção social em evidência na realidade vivida, o que comprova o pensamento piagetiano sobre a abstração das experiências nos variados ambientes. Entretanto, compreendendo a sociedade como um sistema constituído de culturalidades, ou seja, de uma diversidade cultural, traduzida nos costumes e tradições instituídos ao longo do tempo, e no ciclo geracional que permeia as relações sociais, como também a subjetividade dos indivíduos que compõem os diferentes grupos sociais, há de se considerar que um único ato pode ser observado por diferentes perspectivas.

Enfim, e evidentemente em conexão com essas interferências de correntes locais ou históricas, acontece isto: um único e mesmo jogo, como o do quadrado praticado num único e mesmo pátio escolar, comporta em certos aspectos, diversas regras diferentes. [...] Portanto, é preciso lembrar desses fatos, que, seguramente, contribuem para condicionar o juízo que a criança faz sobre o valor das regras. (PIAGET, 1994, p. 26)

Até aqui, o texto se ateve à introdutória contextualização do pensamento piagetiano sobre o desenvolvimento cognitivo infantil e o seu trabalho sobre a moralidade. A partir disso, exploraremos os conhecimentos produzidos com base na observação e coleta de dados sobre as regras do jogo de bolinhas explanados na obra “O Juízo Moral na Criança”, buscando discutir os conceitos pensados pelo autor que articulam aspectos do desenvolvimento moral nas crianças.

Primeiramente, “[...] a criança, naturalmente, não tem convicções já formadas a respeito da origem ou da perenidade das regras de seu jogo” (PIAGET,

1994, p. 33). A criança, quando bebê, está exposta a coercitividade adulta quanto a forma de agir; entretanto, inserida no meio, é suscetível a inúmeras regras que possibilitam ou impedem suas ações, implicando em sua constituição moral e formação de conceito da regra. Logo, para Piaget, as regras são exteriores e as crianças se submetem a elas.

Desde cedo, o ambiente pressupõe a regularidade dos acontecimentos, como por exemplo, os físicos: “[...] alternância dos dias e das noites, das paisagens no decorrer dos passeios [...], e em conjunto a isso “[...] os pais impõem ao bebê um certo número de obrigações morais, [...] refeição, sono, asseio, etc.” (PIAGET, 1994, p. 51)

Portanto, a criança está mergulhada desde os primeiros meses numa atmosfera de regras, e torna-se, desde então, extremamente difícil discernir o que vem dela própria, nos rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição do círculo social. (PIAGET, 1994, p. 51)

A relação com as regras é articulada pelo autor na discussão sobre a prática da regra e a consciência dela. Isso será discriminado a seguir, para aclarar e fomentar a discussão sobre o desenvolvimento dos valores morais em si, na perspectiva piagetiana.

Na prática da regra, Piaget distingue quatro estágios (PIAGET, 1994), sendo estes:

1º) motor e individual: a criança manuseia a bolinha determinantemente pela sua vontade e interesse; esse estágio marca a fase do primeiro ano de vida;

2º) egocêntrico: observado entre os dois a cinco anos, a criança recebe a regra exterior, mas não materializa em suas ações, ou seja, não há abstração completa pelas suas estruturas mentais, mesmo em contato com o ambiente e seus pares; joga sem compreender o papel deles, no entanto, joga para si;

3º) cooperação nascente: por volta dos sete a oito anos, a criança toma consciência da necessidade de colaboração entre os jogadores para que o jogo aconteça, “[...] cada jogador procura, doravante, vencer seus vizinhos, donde o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras” (PIAGET, 1994, p. 33);

4º) codificação das regras: já com doze anos, a criança codifica as regras, que são agrupadas em um código, que é compreendido e acordado em sociedade.

Acerca da consciência da regra, a qual é constituída de três estágios, Piaget, após observar a prática delas, procura analisar como a criança as sente e interpreta-as em seu interior, onde percebe que são assimiladas inconscientemente, principalmente para os(as) pequenos(as), quando se submetem à autoridade adulta.

No primeiro estágio, a partir das práticas individuais no jogo, a criança ritualiza comportamentos sobre a bolinha, ou seja, “[...] a criança, gostando de toda a repetição, estabelece para si própria esquemas de ação, mas nada, nessa conduta, implica ainda a regra obrigatória” (PIAGET, 1994, p. 52). O segundo estágio se inicia, “[...] no momento em que a crianças, por imitação ou por contato verbal, começa a querer jogar de acordo com as regras recebidas do exterior” (PIAGET, 1994, p. 52), elas consideram as regras como sagradas e imutáveis. Por fim, no terceiro e último estágio, a criança não vê a regra como algo imposto e impossível de ser mudado, “[...] mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida” (PIAGET, 1994, p. 60)

Nessa relação estabelecida pelo autor, pressupõe-se uma análise sobre o desenvolvimento moral das crianças. Dentro de todos esses dados coletados pela observação do jogo de bolinhas, especificamente suas regras, Piaget traz os conceitos de anomia, heteronomia e autonomia, remetendo à constituição moral e relacionando-os ao desenvolvimento cognitivo, o qual está imbricado no desenvolvimento moral.

Para melhor entendimento seguem-se explicações etimológicas dos termos destacados, no dicionário Michaellis: anomia, do grego *anomía*, tem como definição “[...] ausência da lei ou regra” (MICHAELLIS, 1998, s/p.); heteronomia, deriva-se do grego *héteros+gr nómos+ia*, significa “[...] subordinação ou sujeição à vontade de outrem ou a uma lei exterior imposta” (MICHAELLIS, 1998, s/p.); autonomia, também do grego *autonomía*, simboliza a “[...] liberdade do homem que, pelo esforço de sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação, não vivendo sem regras, mas obedecendo às que escolheu depois de examiná-las” (MICHAELLIS, 1998, s/p.).

Agora passemos a aplicação desses conceitos no pensamento piagetiano, na relação com o desenvolvimento moral.

Dentro da anomia, que perdura até em média cinco, seis anos, a criança não segue regras coletivas; antes, procura satisfazer suas fantasias simbólicas e desejos motores (cf. DANTAS; De LA TAILLE; OLIVEIRA, 1992). A heteronomia é uma fase em que se suscita o interesse da criança em estar no coletivo e ser condicionado pelas regras que compõem as relações estabelecidas nos ambientes; dentro dessa fase, a criança tem como pressuposto a imutabilidade e tradição das regras, logo, não se considera capaz de construir possibilidades de acordos, prezando pela preservação do que está dado no ambiente. No entanto, ainda assim, a criança não “segue” as regras legitimamente, no sentido de que, durante o jogo de bolinhas, por exemplo, pode-se afirmar que todos ganharam; entretanto, a criança não tem uma compreensão sobre a funcionalidade da regra e a relação desta com o outro.

Tal desrespeito prático pode parecer contraditório com as concepções sobre a intangibilidade das regras, mas, na verdade, trata-se de duas faces da mesma moeda. A criança heterônoma não assimilou o sentido da existência de regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue à risca; e justamente por não as conceber desta forma, atribui-lhes uma origem totalmente estranha à atividade e aos membros do grupo, e uma imutabilidade definitiva que faz as regras assemelharem-se a leis físicas. (DANTAS; De LA TAILLE; OLIVEIRA, 1992, p. 50)

A autonomia, como última fase, caminha em direção oposta à heteronomia. As crianças então, compreendem as regras e as aplicam, como também reconhecem as possibilidades de novos acordos e adaptações nas regras já existentes através do consentimento nas relações coletivas.

Conforme todos esses pontos destacados até aqui, com base nas regras do jogo, Piaget pressupôs sobre a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral, ou seja, o julgamento das leis de condutas sociais, este como parâmetro para compreender as regras morais, ocorreria da mesma forma (DANTAS; De LA TAILLE; OLIVEIRA, 1992).

Como já mencionado, as crianças são inseridas em ambientes permeados de regras e estas remetem ao sentimento de obrigação em vista da força social exercida sobre a criança, que regula seu modo de agir, em geral, de acordo com o funcionamento da sociedade. No entanto, a obrigatoriedade sobre uma regra/conduta social é válida e consentida na medida que é constituída por uma operação social. Dentro disso, pode-se considerar certo ou errado determinado

comportamento conforme a coerção do ambiente (PIAGET, 1994).

Fazendo menção à Bovet, acerca de sua tese sobre a gênese da obrigação consciente, Piaget traz um complemento relevante para compreensão desse pensamento, qual seja a contribuição dessa tese explana sobre o sentimento da obrigação, que “[...] só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito” (PIAGET, 1994, p. 52). Logo, fundamentando-se em toda discussão trazida até aqui, pode-se pressupor que o desenvolvimento da moralidade está atrelado a uma relação de coação e, ao mesmo tempo, pode se constituir num contexto relacional cooperativo. Ademais, o desenvolvimento da moralidade, segundo Piaget, pode perpassar as duas condições, até que o indivíduo se constitua moralmente: imprescindivelmente, o indivíduo passa pela heteronomia para alcançar a autonomia.

Através da cognição, o indivíduo se apropria dos conhecimentos, a complexidade destes reflete nas relações sociais, ou seja, em seu desenvolvimento como sujeito social. Através das leis e condutas estabelecidas socialmente, o indivíduo as abstrai e se constitui moralmente, perpassando por dois processos morais. No entanto, para ele, há duas morais: a da coação e a da cooperação. Primeiramente, o indivíduo submete-se aos códigos de leis em seu sentido literal (heteronomia), mais a frente se sente capaz e autônomo para em consenso debater coletivamente acerca do que pode ser estabelecido enquanto regra.

A partir dessas questões, iremos refletir sobre o desenvolvimento moral nas duas perspectivas apresentadas: coação e cooperação.

A relação de coação se caracteriza pela comunicação submissa da criança pelo adulto. Diante da imposição da regra, a criança a toma como dever e obedecendo a ordem, entende que está praticando o bem. As concepções de regras adotadas pelos adultos possuem traços da tradição geracional em que estão inseridos. No entanto, a criança inserida no ambiente abstrai as regras sociais e as toma como verdade para si através da consciência.

[...] o ingresso da criança no universo moral certamente se dá pela aprendizagem de diversos deveres a ela impostos pelos pais e adultos em geral: não mentir, não pegar as coisas dos outros, não falar palavrão, etc. (DE LA TAILLE, 1992, p. 51)

Dentro desse contexto, refletimos sobre o desenvolvimento moral da criança

nessa relação, na fase da heteronomia - visto que a anomia não pode ser mensurada por análises de pesquisa, em função da pequena idade das crianças (cf. DANTAS; DE LA TAILLE, OLIVEIRA, 1992). Na fase heterônoma, como já discutido anteriormente, a criança não conhece a origem e funcionalidade das regras, e por vezes na prática não as seguem, ainda que as considerem imutáveis.

[...] se ela já está inclinada a aceitar como inquestionáveis regras de jogos, provavelmente reagirá da mesma forma a regras morais. E assim como deformava as primeiras desrespeitando-as na prática e desconhecendo sua origem contratual, provavelmente também deformará de alguma forma as segundas. (DE LA TAILLE, 1992, p. 51)

A heteronomia adjetiva-se pelo realismo moral, que é conceituado pela predisposição da criança em reconhecer deveres e valores como permanentes, os quais precisam ser acatados. As características do realismo são estas:

[...] a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência [...]. Então, o bem se define rigorosamente pela obediência. [...] para o realismo moral, é ao pé da letra e não no espírito que a regra deve ser observada, [...] acarreta uma concepção objetiva da responsabilidade [...], 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 (PIAGET, 1994, p. 94)

Vejamos um exemplo para maior clareza sobre o realismo moral na fase heterônoma do desenvolvimento do juízo moral:

A criança em fase de realismo moral julga mais culpado alguém que tenha quebrado dez copos sem querer do que alguém que somente tenha quebrado um durante uma ação ilícita. Vale dizer que julga pelo aspecto exterior da ação - o fato de ter quebrado muito ou pouco - e não pela intencionalidade da mesma (DANTAS; DE LA TAILLE; OLIVEIRA, 1992, p. 52)

A criança, embora assimile algo sobre a casualidade dos fatos, não os relaciona na sua concepção do juízo moral. No entanto, só se conscientiza disso quando compreende o sentido cooperativo das relações sociais e das regras morais.

Fundamentando-se nas ideias até então discriminadas, voltemos a tratar sobre a relação de coação e a heteronomia. As relações de coação não são necessariamente estabelecidas conscientemente, ou seja, elas se dão pela construção social, como nas relações de pais e filhos, por exemplo: os pais podem escolher partir de princípios educativos que não se constituam de um espírito autoritário; porém, as dependências da criança em vista das necessidades

biológicas, afetivas e cognitivas, colocam-na em situação de submissão aos seus pais e isso não é incômodo para a crianças, visto que essa relação familiar envolve sentimentos afetivos espontâneos (cf. DANTAS; DE LA TAILLE; OLIVEIRA, 1992). Ainda assim, a relação de coação e a fase heterônoma não permitem reciprocidade sobre as regras/ordens e pressupõe um respeito unilateral, ou seja, a aceitação da imposição sem possibilidade de novos acordos.

As relações de cooperação são regidas pela mutualidade das decisões entre os pares, ou seja, as regras são estabelecidas através de acordos consentidos entre as partes, considerando a subjetividade do indivíduo na situação em questão, e ao mesmo tempo compreendendo a amplitude social que envolve as relações.

São relações constituintes, que pedem, pois, mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas de antemão. Somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se descentrem para compreender o ponto de vista alheio (...) Para Piaget, as relações entre crianças promovem a cooperação, justamente por se configurarem como relações a serem constituídas entre seres iguais. (DANTAS; DE LA TAILLE; OLIVEIRA, 1992, p. 59)

Piaget discrimina as regras da seguinte forma: regra motora, regra coercitiva e regra racional. A motora envolve as relações estabelecidas com o ambiente no momento primitivo da construção das estruturas mentais, ou seja, quando a criança experimenta possibilidades de manuseio com a bolinha (jogo de bolinhas), não estabelecendo conexões sociais. Ela se origina da inteligência motora, no primeiro estágio de desenvolvimento, através de movimentos corporais repetitivos que se transformam em hábitos, os quais introduzem a consciência da regra ou consciência da regularidade. Há esse efeito de regra sobre o hábito quando é contrariado; então, pelo sentimento de regularidade, o indivíduo busca agir conforme o hábito, conseqüentemente ocorre o processo de assimilação aos esquemas anteriores, quais sejam: a acomodação e o equilíbrio (regularidade).

Essa mistura de assimilação aos esquemas anteriores e de acomodação às condições atuais define a inteligência motora. Mas, é aqui que as regras têm origem, assim que um equilíbrio se estabeleça entre a acomodação e a assimilação, as condutas adotadas se cristalizam e se ritualizam. (PIAGET, 1994, p. 77)

A regra coercitiva se dá no contexto das relações de coação, submissa ao respeito unilateral. Visto que a criança já se encontra cheia de regras, precisamente se submete a elas como únicas e obrigatórias. Como no jogo de bolinhas, acatam-

nas como imutáveis em sua tradição. Embora às vezes ainda não compreendam o verdadeiro sentido e funcionalidade da regra, “[...] seu universo é dominado pela idéia de que as coisas são tais como devem ser, que os atos de cada um estão conforme às leis, ao mesmo tempo morais e físicas, em suma, que há uma ordem universal” (PIAGET, 1994, p. 78).

As regras provindas das relações de cooperação são racionais, refletidas em grupo.

Depois do respeito unilateral, surge o respeito mútuo; a regra torna-se, deste modo racional, isto é, apresenta-se como o produto de um mútuo engajamento: ora, o que é essa regra racional, senão a motora primitiva, mas subtraída do capricho individual e submetida ao controle da reciprocidade? (PIAGET, 1994, p. 77)

O efetuar das regras provêm de relações consensuais entre os pares, se abrindo para novas possibilidades de agir socialmente.

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra: pode-se mudá-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade. (PIAGET, 1994, p. 82)

Logo, podemos concluir que o desenvolvimento de uma moralidade da autonomia perpassa as relações motoras, de coação e, por fim, da cooperação. A objetividade do ambiente assimilada dá abertura para o estabelecimento das relações sociais, primeiramente de forma externa, para então o indivíduo se tornar “social” e, a partir disso, abstraído o ambiente e as relações, agir sobre o meio, desde quando compreenda e se conscientize de si, ou seja, supere o egocentrismo e o realismo moral.

Entretanto, a problemática que envolve a discussão articulada até aqui abarca as seguintes questões: a relação das crianças com os adultos e as iniciativas necessárias para o desenvolvimento moral subjetivo nas crianças, os valores morais. Quando a criança é inserida no ambiente, é cercada pelas regras de funcionamento nele presentes e, precisamente, assimila e corresponde às imposições adultas. “Para Piaget, tal método coercitivo é inevitável e necessário no início da educação moral, mas se permanecer exclusivo vai encurralar a crianças na heteronomia” (DANTAS; DE LA TAILLE; OLIVEIRA, 1992, p. 60).

No entanto, podemos afirmar aqui, sobre a teoria piagetiana quando relaciona a construção epistemológica da criança no desequilíbrio, na assimilação, na

acomodação e, por fim, no equilíbrio, ou seja, nas relações morais, mesmo que necessário seja coagir sobre as ações infantis até certo ponto, precisa-se superar essa fase para que a criança, a partir disso, se constitua moralmente e se encarregue de agir mediante suas perspectivas sobre o ambiente. Entretanto, em todas essas situações, há intervenção do social, do coletivo, porquanto “[...] toda educação moral visa justamente fazer com que as crianças sejam capazes de controlar seus sentimentos, seus desejos, em nome de um ideal social ou grupal” (DANTAS; DE LA TAILLE; OLIVEIRA, 1992, p. 64).

As relações de coação determinam a forma pela qual as ações se estabelecem, já as relações de cooperação dão condições para traçar um caminho com probabilidades. Em sociedade, as regras, acordos são equilibrados não na padronização, mas pela administração correta das concepções diferentes.

O bem não é definido de antemão, mas poderá nascer ou se renovar a cada experiência de cooperação. Para Piaget, os ideais democráticos, que incluem valores abstratos com a dignidade pessoal, o respeito pelo ponto de vista alheio, pressupõem justamente a existência desse método. (DANTAS; DE LA TAILLE; OLIVEIRA, 1992, p. 61)

Mediante o propósito desse capítulo do trabalho, ainda que Piaget não explane literalmente sobre o desenvolvimento do valor moral em si, a sua pesquisa possibilita perceber o desenvolvimento da moralidade e quais são os processos interdependentes para o alcance da autonomia moral. Entretanto, pressupõe-se que esta se constitua de valores morais subjetivos, que são adquiridos durante as fases de coação e transformados/alinhados nas relações de cooperação.

Com relação ao âmbito educacional e o desenvolvimento moral da criança, a teoria piagetiana discursa sobre uma relação democrática para a construção de uma identidade autônoma.

Ao refletir sobre esses temas, Piaget posicionou-se firmemente a favor de uma sociedade em que pessoas iguais debatam livremente suas idéias e definam regras morais pela via do consenso, o que exclui o emprego da coerção de uns sobre outros. O estágio mais desenvolvido da sociabilidade individual reflete justamente essa concepção, conforme já vimos, e não traduz submissão pura e simples da pessoa aos ditames do grupo. É assim porque, para Piaget, indivíduo e coletividade constroem-se mutuamente em ambiente democrático. (CUNHA, 2010, p. 22)

A escola como um ambiente social, na construção do conhecimento, deve considerar o trabalho cooperativo, conseqüentemente, isso refletirá nas relações sociais e no desenvolvimento moral das crianças, bem como nos seus valores.

Assim, o indivíduo vai se constituindo singularmente a partir da sua integração no coletivo, “[...] para pensar, o indivíduo emprega parâmetros que superam a visão egocentrada, chegando ao estado em que as normas construídas coletivamente norteiam seus julgamentos morais” (CUNHA, 2010, p. 17).

A perspectiva piagetiana contribui imensamente para a construção dos pensamentos que norteiam o desenvolvimento infantil junto a moralidade, devido ao seu trabalho bem articulado e investigativo, de acordo com a base de seu pensamento sobre a aquisição do conhecimento, o que dá base para continuarmos esse trabalho, incorporando essa discussão em paralelo à teoria vigotskiana, a qual será abordada nos próximos escritos do trabalho.

3.2 Os valores morais e seu desenvolvimento segundo Vigotski

Vigotski nasceu em 1896, na cidade de Orsha, perto de Mensk, capital de Bielarus, país da extinta União Soviética. Sua família era judia, considerada muito culta, destacada em sua condição financeira, constituída de oito filhos, seu pai e sua mãe. A qualidade de vida que tinham proporcionava aos filhos um bom desenvolvimento intelectual, com uma grande biblioteca em casa, onde era comum momentos de debates intelectuais na vivência familiar. Através da influência do ambiente familiar, propício aos estudos, Vigotski tinha muito interesse em estudar diferentes áreas do conhecimento, organizava grupos de estudos com seus amigos e comumente frequentava a biblioteca pública, tendo muito apreço por literatura, poesia e teatro.

Realizou grande parte de sua formação escolar em casa, com tutoria particular, frequentando a escola somente para cursar os dois últimos anos do curso secundário. Logo ingressou na Universidade de Moscou para o curso de Direito, concluindo-o em 1917. Passou a atuar na área e complementou sua formação com cursos de literatura, filosofia e psicologia, dedicou-se ao aprofundamento sobre essas áreas e, posteriormente, pelo interesse suscitado em estudar sobre os aspectos neurológicos em relação ao desenvolvimento psicológico do ser humano, entrou no curso de Medicina.

Segundo sua filha Guita Lvovna, o fanatismo de Vigotski pela ciência consumia o seu tempo, ele estava sempre em busca de obter respostas e responder

perguntas. Luria, amigo do autor, “[...] ao falar sobre as condições em que Vigotski trabalhava, disse que a casa da família vivia cheia de gente estranha, ele não sabia negar ajuda a ninguém e ainda viajava muito para proferir palestras e se reunir com colaboradores e alunos” (VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996 *apud* PRESTES; TUNES, 2015, p. 78).

A sua atuação profissional foi muito variada, preponderantemente atuou como professor nas áreas de psicologia, pedagogia, defectologia⁶, filosofia, literatura, além de aprofundar-se nos estudos, produzir materiais escritos - os quais possuíam influências nas referências de suas leituras literárias, bem como das poesias - e promover conferências. Além disso, Vigotski atuou numa área denominada “pedologia”, que se encube de estudar o desenvolvimento infantil com base em aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos, e que o autor julgava como a disciplina que abordava todos os fatores que envolvem o desenvolvimento da criança. Embora falecido muito novo, aos trinta e sete anos de idade, em consequência de tuberculose, Vigotski realizou uma vasta produção científica e interdisciplinar, devido ao seu interesse de estudo eclético pelas áreas do conhecimento. Entretanto, essa vasta produção não foi em sua totalidade devidamente formalizada na forma escrita. Devido a sua condição de saúde, alguns foram ditados oralmente, outros escritos por terceiros em suas conferências, o que impossibilitou de “concretizar” sua teoria, ou seja, construir um sistema explicativo completo, possibilitando o acesso aos detalhes de sua pesquisa. Entretanto, os seus textos possuem densidade e um misto de ideias com diferentes reflexões filosóficas. Inclusive, após sua morte, foram encontrados determinados escritos do autor, em recortes de papel, rodapés de jornais, sem datas exatas, que indicavam suas construções de pensamento e a partir disso concluíram-se alguns fatos sobre a sua teoria, como também, possibilitaram a presunção de qual momento de sua vida foram produzidos. (PRESTES; TUNES, 2015)

Parecem ser, justamente, textos “jovens”, escritos com entusiasmo e pressa, repletos de idéias fecundas que precisariam ser canalizadas num programa de trabalho a longo prazo para que pudessem ser explorados em toda sua riqueza. (OLIVEIRA, 1997, p. 21)

O cenário histórico, em sua composição cultural e política, que Vigotski

⁶ Termo usado na União Soviética e, até os dias de hoje, na Rússia para se referir aos estudos sobre a educação e o desenvolvimento da criança com deficiência (TUNES; PRESTES, 2021).

vivenciou na Rússia, influenciou com relevância seu pensamento no momento pós-revolucionário do país, o qual deu início a estruturação de uma psicologia soviética. Logo, sua fundamentação se deu nos prescritos da filosofia materialista histórico-dialética, a qual esteve bastante presente na constituição do pensamento dessa “nova psicologia”, tendo por objetivo observar os comportamentos além dos aspectos naturais e biológicos, perpassando pelas condições concretas da vida, na relação social, sobretudo, estudando sobre a consciência do indivíduo. Entretanto, a suscitação da pesquisa vigotskiana era relacionar o funcionamento das estruturas mentais, junto ao psicológico, com vistas a compreender o desenvolvimento do ser humano dentro de um dado contexto histórico, considerando a sua sociabilidade e que a partir das relações sociais o indivíduo constitui-se.

[...] Vygotsky posicionou-se de forma crítica em relação ao discurso da neutralidade científica e defendeu a construção de uma psicologia capaz de não apenas compreender, mas também de se posicionar em relação às determinações histórico-culturais de sua época [...] defendeu a consciência como objeto de estudo da psicologia, sem abrir mão da objetividade metodológica. A consciência, na compreensão vygotskyana, poderia ser estudada de forma objetiva, pois além de ter base material no funcionamento cerebral, era uma “realidade psicológica concreta” (LEONTIEV, 1996, p. 435 *apud* ALENCAR; AQUINO & BAGGIO, 2021, p. 13).

Essa colocação era denominada por síntese, um conceito bastante citado pelo autor, o qual não se reduz a uma simples junção de ideias, mas implica na correlação do ser humano na constituição do ser: corpo e mente. Entretanto, a psicologia vigotskiana (síntese) engloba as duas instâncias do desenvolvimento: biológica, contemplando os processos do corpo material (sensorial) e mental, compreendendo as estruturas psicológicas superiores da mente e seus aspectos sociais. No entanto, para Vigotski, a atividade do cérebro – cujo órgão é dotado de uma extraordinária plasticidade - movimenta as funções psicológicas e estas fundamentam as relações sociais entre o indivíduo e o mundo, que são mediadas por símbolos dentro de um processo histórico-social, logo, o desenvolvimento das estruturas superiores ocorre atrelado ao meio cultural em que o indivíduo está inserido, que é internalizado psicologicamente através das vivências sociais. Entretanto, à medida que as relações sociais se complexificam, há maior desenvolvimento das estruturas mentais (ou psicológicas) superiores.⁷

⁷ Na obra vigotskiana “Manuscrito de 1929”, o autor expressa uma dimensão do conceito de síntese na sua forma de processo de desenvolvimento psíquico, social, histórico e social do ser humano:

O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto [...] cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem [...] (OLIVEIRA, 1997, p. 24)

Para constituição do ser humano como ser social, Vigotski tem como conceito central, a mediação:

[...] em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento [...] Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. (OLIVEIRA, 1997, p. 26-27)

Sforni também se expressa sobre o processo de mediação, de forma mais clara, nos fazendo compreender como o tal realmente efetiva-se dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético:

O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental. (s/a, p. 3)

A ideia de mediação dá suporte para compreender a essência do desenvolvimento humano, na perspectiva vigotskiana, pois, se o desenvolvimento psíquico, social e cultural se dá na internalização das relações sociais concretas dentro de um tempo histórico, sobretudo faz-se necessário algo que interligue e possibilite a transmissão e acesso ao conhecimento acumulado ao longo do tempo o qual estabelece uma organização de tradições e costumes de determinado meio social. Logo, a mediação é o principal canal que abre caminhos para que isso ocorra, deste modo, há necessidade de meios auxiliares ou ferramentas psicológicas, subentendendo-se que, do nascimento a vida adulta, os meios que medeiam as relações sociais vão se tornando cada vez mais complexos e abstratos.

As ferramentas auxiliares nessa mediação denominada por Vigotski são os

“Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história) [...] a atividade psicológica construtiva (vontade) é algo radicalmente novo, é a síntese de uma e outra atividade, porque criam com ajuda do meio externo – não organizado – construções orgânicas, funções no cérebro, constroem-se os instintos”. (VIGOTSKI, 2000, p. 23-24)

signos, também conhecidos como “instrumentos psicológicos”, os quais são elementos que representam, simbolizam objetos, situações e acontecimentos - a palavra mesa é um signo para o objeto mesa, por exemplo (OLIVEIRA, 1997).

Podem servir como exemplo de ferramentas psicológicas e seus complexos sistemas: linguagem; vários sistemas de contagem; técnicas mnemônicas; sistemas de símbolos algébricos; obras de arte; escrita, esquemas, diagramas, mapas, e desenhos mecânicos; todo tipo de sinais convencionais; etc. (VYGOTSKY, 1981, p. 137 *apud* SFORNI, s/a, p. 3)

Em se tratando de uma criança, a mediação simbólica inicialmente se dá com o uso de imagens. O uso de signos e a sua origem ocorre senão no meio social, no entanto, os signos são recursos que possibilitam a relação do ser humano com o mundo, para compreendê-lo na vida social e compreender-se como ser social, sendo a sua forma de movimentar-se no mundo.

Porém, para que isso ocorra de forma efetiva e seja incorporado nas estruturas superiores e nas dimensões psicológicas, esses sistemas simbólicos são internalizados ao ponto de os signos serem representados tão somente na mente do indivíduo, ou seja, são internalizados nas estruturas superiores, isso faz compreender a complexificação tanto do cérebro na forma biológica, como das relações sociais, que dão condição a um desenvolvimento psicológico mais articulado

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções. (OLIVEIRA, 1997, p. 35)

Em um de seus textos, Pino discorre sobre os signos, traduzindo o pensamento do próprio Vigotski em suas obras (Manuscrito de 1929 e demais obras até os anos 1930). Durante seus estudos sobre o mundo simbólico, especificamente a construção e utilização dos signos, Vigotski inter-relaciona a dimensão biológica (ser humano natural) e a dimensão física (meio externo) na constituição dos signos, sendo assim, “o uso de instrumentos técnicos e a atividade com símbolos são dois processos que mantêm entre si relações estruturais e genéticas e que, por isso mesmo, não podem ser tratados como distintos e independentes” (VIGOTSKI, 1994, p.106 *apud* PINO, 2000, 55). Entretanto, Vigotski compreende que há um simbolismo na natureza do ser humano, o autor traz isso a luz em uma de suas proposições relatadas por Pino:

[...] o signo desempenha claramente a função de estímulo externo de uma operação interna, como podemos ver nas suas análises sobre a percepção,

a atenção e, em particular, a memória (1994, pp. 142-146). No caso específico da memória, o autor distingue dois tipos: a natural e a artificial, mostrando já um princípio de diferenciação entre o sinal como expressão da natureza e o signo como expressão cultural. A memória natural está muito próxima da percepção sensível e é o resultado da ação direta dos estímulos externos sobre o organismo. A memória artificial, por sua vez, é muito mais complexa e funciona através de meios (estímulos) criados pelo próprio indivíduo. (PINO, 2000, p. 56)

Dentro desse pensamento, temos o estímulo natural e o cultural:

Enquanto o primeiro traduz a relação imediata e direta do organismo com o meio, o segundo cria entre estes uma relação indireta e mediada, exatamente como ocorre com o instrumento técnico na relação do homem com a natureza. Na articulação desses dois tipos de estímulo Vigotski teria encontrado a explicação da gênese do signo que ele procura. (PINO, 2000, p. 57)

Vale ressaltar que essas suposições são frutos dos primeiros estudos vigotskianos acerca dos signos, dos quais tem por conclusão de que, a “sinalização é a base mais geral das condutas animais e humanas, são os sistemas artificiais de sinalização criados pelo homem, particularmente “a grandiosa sinalização da fala”, que dominam a atividade sinalizadora do cérebro” (PINO, 2000, p. 57).

Portanto, a aquisição da linguagem marca o ápice da representação mental, sendo a linguagem o principal sistema simbólico da humanidade, o qual é compartilhado dentro do grupo social que o indivíduo pertence, comportando toda a variação linguística existente.

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. (OLIVEIRA, 1997, p. 36)

Dentro da ação da fala, a palavra não é vazia, ganha sentido e valor quando é ecoada (emissor) e recebida (receptor). Nessa relação recíproca, constrói-se os significados sociais mediados pelos signos de comunicação.

Instrumental simbólico historicamente construído, a linguagem - produto e produção humana – estrutura e constitui o funcionamento mental, afeta e redimensiona a atividade prática, viabiliza o planejamento, a organização, a regulação – das relações entre pessoas, das ações de si próprio. Mediada pelos signos e, mais particularmente, pela linguagem, a atividade humana torna-se intencional e conscientemente orientada. (NOGUEIRA; SMOLKA, 2002, p. 84)

Através da linguagem, bem como das relações sociais estabelecidas nos grupos sociais, o indivíduo se constitui culturalmente, visto que a contextualização de um meio social carrega significados que são incorporados ao modo de vida das

peças que o ocupam, e através desses produz-se signos, que são traduzidos na cultura de um grupo. De fato, “[...] toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis” (OLIVEIRA, 1997, p. 37). Vigotski, portanto, não define a cultura baseando-se em fatores gerais, como por exemplo, o país em que se vive, mas vai além disso, salientando o quanto as relações sociais podem ser complexas, na medida que um grupo social é permeado das particularidades dos indivíduos que o compõem. Ademais, todo esse processo articula-se com o funcionamento psicológico do ser humano, o que implica necessidade de adaptação das estruturas superiores sobre os processos que medeiam as relações sociais.

Quando nasce, a criança, ainda que não se comunique verbalmente com efetividade, já estabelece contato com a linguagem, os signos (imagéticos), bem como é participante das relações sociais que permeiam os espaços que ocupa. Logo, ao passar seu desenvolvimento, toda essa carga de significações junto à aquisição de linguagem efetiva, são traduzidas culturalmente e, a partir disso, a criança vai construindo a sua identidade, estando ainda mais envolta nas significações socioculturais.

Assim, se o bebê é colocado para dormir num berço, numa rede ou numa esteira, se quem alimenta a criança é a mãe ou outro adulto, do sexo masculino ou feminino, se o alimento sólido é levado à boca com a mão, com talheres ou com palitos, se existem ou não escolas ou outras instituições onde as crianças são submetidas a conteúdos culturais considerados importantes, estes são apenas exemplos da multiplicidade de fatores que definem qual é o mundo em que o indivíduo vai se desenvolver [...] A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. (OLIVEIRA, 1997, p. 38)

Para Vigotski, a constituição do indivíduo compõe-se de uma condição social e subjetiva. Portanto, ao mesmo tempo em que o indivíduo se encontra com significações sociais que estão postas e compõem a cultura do grupo ao qual está inserido, ele constrói suas significações, transformando-se e transformando o mundo. Oliveira (1997, p. 38) traz essa ideia de forma rica e sucinta quando descreve esse processo de constituição do indivíduo: “[...] a vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um”. Logo, ainda que a cultura se estabeleça no sentido de formalização de costumes e tradições, ela pode se

transformar, ao passo que considera a participação ativa do sujeito na sociedade, ou seja, as relações sociais carregam os significados culturais oriundos do grupo social; porém, não são estáticas.

A cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. (OLIVEIRA, 1997, p. 38)

Desse modo, de acordo com o pensamento vigotskiano, a internalização da cultura de um grupo integra-se ao funcionamento psicológico do ser humano, não de forma passiva como uma simples assimilação, mas de forma ativa. No entanto, nesse contexto de desenvolvimento, uma criança sintetiza as informações que recebe do ambiente externo – de acordo com o conceito de síntese, determinado por Vigotski, que contempla a formação biológica e as estruturas psicológicas do indivíduo, considerando-o na sua dimensão social e subjetiva – e as internaliza. A partir disso, a sua ação dentro do grupo dará sentido e significado à construção de sua identidade na condição de participante daquele grupo. Para esse autor, a relação do sujeito com o meio social é muito potente para definir os traços de sua personalidade. Essa discussão por vezes é expressa por alguns autores por meio da indicação de que a relação constitutiva no mundo se dá do externo para o interno.

A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo. (OLIVEIRA, 1997, p. 39)

Portanto, de tudo o que foi articulado até aqui, fundamentando-se nas ideias vigotskianas, o desenvolvimento humano deve-se à historicidade e conseqüentemente às relações sociais, e estas estão atreladas ao funcionamento das estruturas superiores, às quais internalizam ações externas traduzidas em signos e dá sentido à formação social e subjetiva do indivíduo.

Entretanto, dentro do assunto desse trabalho que aqui se discorre, faremos uma explanação de ideias, relacionando a teoria vigotskiana com o desenvolvimento dos valores morais nas crianças, trazendo questões sobre o papel do meio social, a constituição do ser na sua subjetividade e coletividade, e a participação ativa dos indivíduos na sociedade, no sentido de, a partir dela, transformar-se e transformar o

mundo, dentro do contexto da moralidade.

Importa lembrar que Vigotski não se ateve a estudos específicos sobre a moralidade:

Contudo, as questões morais perpassaram toda a sua teoria, considerando as posições ético-políticas que fundamentam seus estudos e o princípio, simultaneamente ético e metodológico, da coerência entre pensamento e ação, entre teoria e prática. (ALENCAR; AQUINO & BAGGIO, 2021, p. 11)

Quando Vigotski traz preposições sobre moralidade, sobretudo, a educação moral, pretende com a “nova psicologia” desarraigar-se de aspectos morais inatistas, os quais eram fundamentos das pesquisas do campo da Psicologia realizadas até a época, trazendo a luz uma nova forma de analisar as ações morais das crianças não por um prisma comportamental determinista e imutável, mas visualizando o comportamento moral das crianças em função da ação do meio social.

A posição inatista, argumentava Vygotsky (2001), é claramente uma confissão de incompetência pedagógica, na medida em que desresponsabiliza o meio social pelos problemas no processo educativo. Abandonar a tese do inatismo moral seria, portanto, uma condição necessária, ainda que não suficiente, para construir uma pedagogia que se responsabilizasse pelos êxitos e fracassos do processo de educação moral. (ALENCAR; AQUINO & BAGGIO, 2021, p. 13)

Os valores morais são totalmente atrelados à cultura de um grupo. Para Vigotski, a cultura é internalizada através de uma relação dialética, que é mediada pelos signos sociais. No entanto, ela está passível de transformações, ou seja, “[...] emissor e receptor organizam e reorganizam ativamente a informação cultural de forma que a cultura se encontra continuamente em transformação mediante a ação de todos os participantes da experiência social” (BRANCO; MARTINS, 2001, p. 171).

Para compreender de forma concreta a relação dialética na concepção vigotskiana:

Um exemplo concreto da dialética desse movimento na constituição cultural da criança é dado por Vigotski ao analisar a “história do ato de apontar” (1997, pp. 104-105). Trata-se de um exemplo aparentemente simples mas que, como ele mesmo diz, é paradigmático do desenvolvimento cultural, pois mostra o caminho da inserção da criança na história cultural dos homens. Em síntese, esse exemplo nos mostra que pela significação que o outro atribui às expressões da vida natural ou biológica da criança (como o “movimento de apontar”) é que estas adquirem significação para ela. A criança, diz Vigotski, “é a última em reconhecer seu gesto”, ou seja, só capta a significação do seu ato através do outro. (PINO, 2000, p. 66)

Logo, as ações dos indivíduos ganham significados culturais a partir da

construção de significado social (signos), a ponto de essa ação, agora com significado seja internalizada, portanto, Pino afirma que:

Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. (2000, p. 66)

Os indivíduos constituem-se culturalmente, social e subjetivamente; nesse sentido, possuem uma cultura pessoal – que são os aspectos singulares dos indivíduos -, ao mesmo tempo que estão inseridos numa cultura coletiva – um conjunto de significações construídas ao longo da história, as quais são compartilhadas pelo grupo social; porém, as duas estão interligadas e se constroem mutuamente.

O indivíduo, ao construir a sua “cultura pessoal”, se encontra em um permanente processo de internalização ativa de valores, crenças, hábitos e informações. Estes vão sendo em maior ou menor grau por ele externalizados, também de forma ativa, em diferentes contextos, isto é, sua “cultura pessoal” vai se transformando à medida que o sujeito se expõe através de suas ações e verbalizações em tais contextos. Ao agir dessa forma, vai introduzindo na “cultura coletiva” novos elementos. (BRANCO; MARTINS, 2001, p. 172)

Embora o pensamento vigotskiano traga a perspectiva de um sistema aberto sobre os processos que envolvem o desenvolvimento do ser humano, ainda assim, o processo de internalização é influenciado por instâncias afetivas e motivacionais, que orientam sobre as prioridades do indivíduo na assimilação dos conteúdos sociais, os quais fazem sentido próprio para ele; entretanto:

Em função de aspectos motivacionais próprios, o indivíduo pode se opor de forma mais ou menos intensa às orientações apontadas pelas sugestões sociais, dando origem à singularidade de sua constituição subjetiva e, em consequência, permitindo-lhe introduzir novos aspectos na cultura coletiva. (BRANCO; MARTINS, 2001, p. 172)

Para Vigotski, a prática social fundamentada na relação dialética do ser humano e os signos, pressupõe três ações humanas: superação, cooperação e emancipação. Superar-se indica ir além de onde se está, ultrapassar limites, “contudo, realizarmo-nos indo além de nossos limites atuais pode ocorrer ou não, em função de condições materiais, de nossa vida social” (DELARI JR, 2013, p. 49). A superação depende a cooperação, ainda quando criança, não temos condição de sobreviver por si só:

A simples fragilidade do “filhote humano”, o tempo que demora até garantir sua sobrevivência por conta própria, mostra que necessitamos colaboração

com alguém para vir a sermos nós mesmos. E que podemos ser necessários para alguém vir a ser ele próprio. (DELARI JR. 2013, p. 49)

A superação junto a cooperação do ser humano é um processo constante, na medida que sempre precisamos de alguém experiente para nos orientar, nos possibilitando mediações multiformes. Portanto, dentro da perspectiva vigotskiana, cabe aos indivíduos considerarem e compreenderem o a dinâmica dialética das relações sociais concretas para que então alcancem a emancipação (liberdade).

A liberdade pressupõe tomada de decisão fundamentada no conhecimento que dá caminho para aquilo que se escolhe fazer.

[...] em Vigotski, o conceito de liberdade alia-se ao de vontade, que se traduz por atos volitivos, isto é, tomada de decisão. Diante de duas opções, o homem necessita decidir o que irá obter (realizar) e perder (deixar de realizar). Nessa decisão (in)tensa pode superar a determinação mecânica dos estímulos externos. (DELARI JR, 2013, p. 52)

O desenvolvimento moral, nessa perspectiva, também envolve os aspectos culturais, cognitivos, afetivos e sociais do indivíduo. Logo, a sua constituição perpassa pela prioridade do indivíduo sobre aquilo para o qual faz sentido próprio. Em termos de linha de estudo, de acordo com Vigotski, o desenvolvimento moral “[...] busca compreender a dinâmica que rege o processo de elaboração do sujeito em desenvolvimento quanto ao conteúdo dos valores que ele adota em situações de interação social” (BRANCO; MARTINS, 2001, p. 173).

Primeiramente, para debater as questões vigotskianas que se relacionam com a moralidade, façamos uma reflexão fundamentada sobre o papel do meio no desenvolvimento das crianças, a partir da pedologia, ciência que enfoca o estudo da criança de forma multidisciplinar, a qual foi discutida pelo autor na sua busca de compreender os processos psicológicos em consonância com o desenvolvimento humano, voltando-se para a criança na análise de sua pesquisa. Nesse sentido, esse estudo tem muito a contribuir também para se discutir sobre a moralidade infantil, visto que ela é inerente ao desenvolvimento do indivíduo em frente a sua inserção no meio social.

Em uma de suas aulas, das “Sete aulas sobre pedologia”, Vigotski traz a questão do meio, relacionando todos os fatores que o compõem: as relações sociais, os signos, costumes e tradições, na intenção de relacioná-lo ao processo de desenvolvimento das crianças. De início, ele já provoca sobre a visão que se têm de

meio como espaço de desenvolvimento.

Em primeiro lugar, gostaria de colocar algo que já foi observado de maneira superficial: que para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2011, p. 682)

A relatividade na questão do meio, já explicita o pensamento de Vigotski quanto à variação e mudança que ele pode causar no desenvolvimento da criança, ou seja, a sua reação no indivíduo pode variar, ainda que seja o mesmo ambiente, irá causar diferentes impactos na constituição da criança como ser social. No contexto da moralidade, entre aquilo que pode ou não pode se fazer, o certo ou errado, o indivíduo se orienta pelos parâmetros estabelecidos culturalmente no meio, porém, ainda pode reconstruir suas percepções sobre o que é correto ou não, a partir de sua vivência. Diversos autores que trazem contribuições sobre o tema da moralidade e que se fundamentam no desenvolvimento cultural para compreender o desenvolvimento moral:

[...] ressaltam o inestimável valor da investigação dos processos de co-construção de significados morais no decorrer das experiências interativas do dia-a-dia do ser em desenvolvimento. A nosso ver, tais investigações apontam uma direção fundamental para a análise e compreensão dos processos de internalização/ externalização que estão na origem das crenças e valores morais presentes na cultura pessoal dos indivíduos e na cultura coletiva dos diferentes grupos sociais. (BRANCO; MARTINS, 2001, p. 173)

Ainda mais, o meio pode ser assimilado diferentemente conforme a idade da criança e o desenvolvimento dela consiste na ampliação dos meios, ou seja, quando nasce a criança, ela ocupa um pequeno espaço, em vista da percepção que o mundo real tem. No entanto, a sua visão do mundo pressupõe que ele se reduz ao que ela consegue assimilar em torno de si mesma. Aos poucos, há uma expansão do meio, ainda que por vezes limitada inicialmente; porém, em um certo momento, essa participação nos meios toma uma proporção maior, de acordo com o desenvolvimento biológico (crescimento), epistemológico (conhecimento) e psicológico (estruturas superiores) da criança.

Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na

idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade. (VIGOTSKI, 2011, p. 683)

Nessa fala encontramos a presença do ambiente da escola, como um dos meios que as crianças ocupam ao passo de seu desenvolvimento. Para Vigotski, a escola é sobretudo um espaço de transformação social, que também está atrelado às questões morais. Contudo, a escola é, em certa medida, responsável na constituição moral dos indivíduos.

Voltando ao “meio”, Vigotski discute sobre vivência, como fator determinante sobre a influência de um meio na vida da criança. Ele define vivência como:

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (VIGOTSKI, 2011, p. 686)

Logo, de acordo com a vivência, pode-se saber quais foram as atitudes que conduziram uma ação, em vista dos traços constitutivos peculiares da criança, além de que, conforme a situação, as peculiaridades sejam diferentes, ou seja, determinadas peculiaridades são suscitadas conforme o contexto da vivência, ao passo disso, pode-se compreender a postura do indivíduo em face das situações que ocorrem dentro do grupo social.

Porém, as vivências e as construções culturais podem tomar significados diferentes para as crianças, durante o seu desenvolvimento. Vigotski expõe que, ao passo que a criança age no meio e o meio age sobre ela, assimila os significados sociais já estabelecidos; porém, não em sua integralidade, pelo menos em alguns momentos de sua vida.

Nem sempre o adulto pode transmitir à criança toda a plenitude de significado de determinada ocorrência [...]. E dessa forma, como resultado disso, a criança em diversos níveis de desenvolvimento não possui correspondência perfeitamente adequada às ideias de um adulto. O que significa que a criança em diversos níveis de desenvolvimento não generaliza de modo equivalente, e como resultado, ela concebe, imagina a realidade circundante e seu meio ambiente de modo distinto. (VIGOTSKI, 2011, p. 12)

Entretanto, ao longo do tempo, as assimilações e construções sociais sobre as ocorrências no meio vão sendo compreendidas com mais efetividade. Nisso,

percebe-se o dinamismo presente no meio, bem como no desenvolvimento da criança.

O processo de construção sociocultural é mediado semioticamente dentro do meio. Logo, o desenvolvimento moral “[...] como fenômeno que envolve a inter-relação de aspectos culturais, cognitivos, afetivos e sociais da subjetividade humana” (BRANCO; MARTINS, 2001, p. 173) ocorre dentro dessa mesma lógica, considerando que é impossível dissociá-lo da formação integral do ser humano e da dimensão coletiva do meio em que se insere. Entretanto, somente através da linguagem e das atividades sociais é possível compreender as experiências morais, bem como a internalização/externalização dessas, visto que elas emergem das crenças e valores que expressam a moral provinda da cultura do indivíduo e do grupo social, embora saibamos que a redução do pensamento vigotskiano à relação interno/externo não é suficiente para dar conta da complexidade que é o processo de formação humana.

A moralidade se fundamenta nas ações de juízos que indicam as expressões individuais e coletivas sobre os valores morais de pessoas e atitudes. No pensamento vigotskiano, considera-se importantes os processos dinâmicos que permeiam as relações sociais, ou seja, o processo de construção e reconstrução dos significados que medeiam o ciclo social que se estabelece no meio. Entretanto, para compreender melhor a relação do desenvolvimento moral com a dinâmica da vida individual e coletiva, as quais são inerentes no desenvolvimento sociocultural, se atenhamos a pensar como os valores morais são firmados e construídos socialmente.

A proposta vigotskiana acerca da educação moral, se distancia de uma concepção com enfoque nas “proibições”, visto que, para o autor:

A descrição de maus comportamentos, mesmo que tenha como objetivo evitá-los, [...] obrigaria a criança a realizá-los, ao menos no nível cognitivo. Por essa razão, a verbalização do que não se deve fazer, além de não funcionar, aumentaria as probabilidades de sua ocorrência. (ALENCAR; AQUINO & BAGGIO, 2021, p. 13-14)

Em uma de suas obras, denominada “Psicologia Pedagógica” (traduzida em 2004), Vigotski detalha sobre como se dá um desenvolvimento moral de forma efetiva e íntegra, segundo o autor:

A moral deve constituir parte inalienável de toda educação na sua raiz, e age moralmente quem não percebe que está agindo moralmente. [...] É por isso que achamos sem sentido ensinar moral. [...] O comportamento moral deve dissolver-se de forma absolutamente imperceptível nos

procedimentos gerais de comportamento, estabelecidos e regulados pelo meio social. (VIGOTSKI, 2004, p. 304-305)

As ações morais, tidas como infrações (falhas) das crianças devem ser enxergadas não tão somente como motivo de punição e coerção verbal, pois, numa relação dialética onde pressupõe o desenvolvimento de si a partir do outro, a falha moral aponta uma falha do meio social. Nessas situações, cabe-nos compreender a necessidade das crianças de cooperação do meio social através das relações sociais (família, escola, igreja etc.) a fim de superar-se e então compreender os prismas sobre quais está firmada a sociedade.

Nem nas famílias ultrafavorecidas crianças nascem com a habilidade pronta para se comportar bem; ao contrário, em todas as suas atitudes e orientações naturais elas se subordinam às regras da decência e da moral e, neste sentido, a tarefa da educação consiste em estabelecer a adaptação das crianças e das suas reações às condições do meio. (VIGOTSKI, 2004, p. 311)

Entretanto, a única ferramenta que possibilita essa adaptação é a ação educativa do meio, ressaltando que, o meio social é constituído de contradições e deve-se lidar com elas a fim de uma reeducação e não de repressão, conseqüentemente isso presta-se a uma transformação do meio, causando desenvolvimento no indivíduo e concomitantemente, uma mudança comportamental, de superação e emancipação

No entanto, as regras sociais são importantes para o funcionamento coerente de um grupo, de uma sociedade. Visto que, o ser humano é dotado de inúmeras subjetividades, gostos e desejos; porém, com aquilo que cada um carrega, para viver em um meio social, se faz necessário alinhar alguns parâmetros para uma vida social possível, na medida que, dentro de uma relação dialética há tamanhas contradições de encontro das variáveis personalidades dos indivíduos e suas significações. A ideia de paramentar não indica necessariamente reprimir/negar as vontades humanas de forma autoritária, mas, direcionando-se pela perspectiva vigotskiana, considerar a dialética presente nas relações sociais para negociar sobre os significados sociais que orientam as ações possíveis para o bem comum.

A negociação das regras sociais anula uma postura autoritária, no sentido de que, na perspectiva vigotskiana, pressupõe-se a emergência do novo, Vigotski sugere

Esse novo, que deve ser tomado como base da educação moral, pode ser definido da forma mais próxima em consonância com a concepção geral da educação como coordenação social do comportamento do indivíduo como

o comportamento do grupo e aqui a obediência deve ser substituída em todo o seu conjunto pela coordenação social livre. A regra que parte do grupo e é endereçada a todo o grupo, mantida pelo mecanismo efetivo de organização e regulamentação. (VIGOTSKI, 2004, p. 314)

Nesse pensamento a reversibilidade do termo “obediência” em uma conduta mais aberta, implica na superação do conceito de respeito submetido a chantagem, como por exemplo, requerer uma atitude da criança sob ações de humilhação, vergonha e discursos verbais que ajam diretamente para afetar sua autoestima e causar-lhe insegurança, a condicionando a escolha de ação pela coação exercida sobre ela e não pela sua consciência optar pelo certo.

O comportamento moral deve basear-se não em uma proibição externa mas em um comedimento interno, ou melhor, naquilo que deva levar o homem a um ato bom e bonito. O comportamento moral deve vir a ser a natureza desse homem e ser leve e espontâneo. (VIGOTSKI, 2004, p. 315-316)

Portanto, é relevante para esse trabalho ponderar que o desenvolvimento moral na constituição dos indivíduos se dá mediante uma relação dialética, e a partir desta institui-se e constrói-se normas que direcionam as práticas sociais. A partir da linguagem, apropria-se das práticas sociais, suas regras, e então desenvolve-se concepções morais que julgam ações e atitudes. Entretanto, as regras não são por vezes claramente explícitas, visto que também podem permeabilizar-se dentro das relações sociais implicitamente, pois são alinhavadas pela construção histórico-social. Porém, caminham pelos fios que interligam os momentos históricos, dentro do conceito de que os indivíduos se desenvolvem e constroem significados sociais ao longo do tempo e, assim, resulta-se numa transformação social constante.

4. PROXIMIDADES E DIFERENÇAS ENTRE PIAGET E VIGOTSKI EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO MORAL NAS CRIANÇAS

Diante da discussão acerca do desenvolvimento moral nas crianças fundamentada em Piaget e Vigotski, dentro da proposta do trabalho até aqui articulado, traçaremos nesse capítulo uma linha de raciocínio que possibilite a compreensão e a reflexão dos conceitos abordados pelos autores, a partir da relação de proximidades e dicotomias entre as duas teorias que desenvolveram.

É importante ressaltar que os fundamentos epistemológicos e filosóficos de Piaget e Vigotski apresentam oposições, ou seja, tratando-se do desenvolvimento do ser humano, especificamente no aspecto moral, eles partem de perspectivas diferentes; porém, ainda assim há possibilidades de estabelecer algumas proximidades em pontos teóricos específicos. No entanto, busca-se construir uma argumentação que pontue a singularidade de cada um e o que se pode relacionar, visando ao entendimento sobre o desenvolvimento moral na visão de Piaget e Vigotski.

A princípio, sobre o desenvolvimento do ser humano, Piaget o compreende através de uma perspectiva construtivista, a partir de seus estudos acerca da Epistemologia Genética, ou seja, o ser humano se desenvolve em paralelo à sua cognição. O autor, buscando entender como se dá a constituição epistemológica no indivíduo, conclui que se dá ao passar de períodos marcados pela aquisição de saberes, os quais são possibilitados pelo contato com objetos a serem conhecidos no meio em que o indivíduo está inserido. As transições entre os períodos indicam a complexidade lógica do pensamento humano e o seu desenvolvimento sociocultural; logo, conforme se desenvolve cognitivamente, o indivíduo vai tomando forma social no meio em que vive. A aquisição cognitiva se dá na relação direta entre o sujeito e os objetos, e a partir disso, dá amplitude para os aspectos sociais.

Cabe destacar que os conhecimentos perpassam pelo processo de assimilação, acomodação e equilíbrio, para que então sejam abstraídos pelas estruturas superiores e assim manifestos nas ações dos indivíduos. Esse processo de abstração acontece da dimensão interna para a externa, considerando que o egocentrismo, que marca o início da vida, converte-se em práticas sociais ao longo do tempo. Logo, a sociabilidade do indivíduo acompanha o seu desenvolvimento cognitivo.

Piaget conclui que a construção do mundo objetivo e a elaboração do raciocínio lógico consistem na redução gradual do egocentrismo, em favor de uma socialização progressiva do pensamento somente com essa descentração das noções, a criança pode chegar ao estágio da lógica operacional. (Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daer, Celia E.A. Di Pietro, 1983, p. 10-11)

O desenvolvimento moral, para Piaget, segue o mesmo processo, a partir da complexificação cognitiva na relação sujeito e objeto dentro do meio, as noções sobre a moralidade são desenvolvidas. Piaget sugere através de seus estudos, que o juízo moral perpassa relações de coação e cooperação. Primeiramente, o contato das crianças com as regras se dá por atitudes submissas aos mais velhos; no entanto, essa relação de coação consiste na obediência de regras e Piaget a denomina como a obrigatoriedade do dever.

Em primeiro lugar, o ingresso da criança no universo moral certamente se dá pela aprendizagem de diversos deveres a ela impostos pelos pais e adultos em geral: não mentir, não pegar as coisas dos outros, não falar palavrão etc. Em segundo lugar tal imposição é perfeitamente possível na fase de heteronomia da criança: se ela já está inclinada a aceitar como inquestionáveis regras de jogos, provavelmente reagirá da mesma forma a regras morais. (DE LA TAILLE, 1992, p. 51)

Dentro da expectativa dos estágios de desenvolvimentos, segundo o pensamento piagetiano, a relação de coação acontece numa fase heterônoma do desenvolvimento da moral. A heteronomia define-se por um período no qual há respeito total pelas regras, como ditadas e necessárias de aceitação; porém, pela falta em compreender qual a função das regras, não as seguem no sentido literal, o que implica numa contradição, “[...] tal desrespeito prático pode parecer contraditório com as concepções sobre a intangibilidade das regras, mas, na verdade, trata-se das duas faces de uma mesma moeda” (DE LA TAILLE, 1992, p. 50).

Por fim, as relações de cooperação indicam o desenvolvimento de uma autonomia, uma fase que pontua a capacidade do indivíduo em compreender as regras, conhecer suas origens e pensar nelas a partir de consensos dentro de grupos sociais.

Do ponto de vista do juízo moral observa-se que, a princípio, a moral é totalmente heterônoma, passando a autônoma na medida em que a criança começa a sair do seu egocentrismo e compreender a necessidade da justiça equânime e da responsabilidade individual e coletiva, independentes da autoridade ou da sanção imposta. (PIAGET, 1983, p. 11)

No entanto, em termos gerais, sobre o alcance pleno do desenvolvimento moral:

A autonomia será, justamente, a fase de desenvolvimento moral durante a qual as regras serão interpretadas a partir de princípios (o “espírito” da regra), a intenção da ação será o elemento moral mais importante do que a gravidade de suas consequências, e a igualdade de direitos e as relações de reciprocidade substituirão a obediência como critérios para julgar o que é certo ou errado fazer. (DE LA TAILLE, 2002, p. 144)

Através dos estudos piagetianos sobre o juízo moral por meio do jogo de bolinhas, na observação dos fatos que discorrem e das falas infantis sobre a prática do jogo e as regras, o autor presume que o desenvolvimento moral ocorra na mesma sequência. Primeiro, a criança joga para si (egocentrismo) sem relacionar o jogo ao outro, ou identificar quais as implicações sobre o outro, na medida que siga ou não as regras, mesmo demonstrando consciência do aspecto valorativo da regra, para enfim jogar dentro de parâmetros sociais; ou seja, compreende as regras e estabelece acordo sobre elas com outros, desenvolvendo a capacidade de até mesmo criá-las e julgá-las moralmente, formando um consenso.

Levando para a vida prática, quando Piaget discute especificamente sobre a moralidade além do jogo - mesmo que tenha como ponto de partida para a análise moral, a relação com o jogo -, o autor identifica um senso moral desde a tenra idade; porém, este se manifesta dentro de dois contextos morais, que permeiam o desenvolvimento do ser humano, da coação e da cooperação. O senso moral dentro das relações coercitivas é marcado pelo realismo moral.

Este realismo tem três características: 1) é considerado bom todo ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram; 2) é ao pé da letra, e não no seu espírito, que as regras são interpretadas; 3) há uma concepção objetiva da responsabilidade, ou seja, julga-se pelas consequências dos atos e não pela intencionalidade daqueles que agiram. (cf. DANTAS; DE LA TAILLE; OLIVEIRA, 1992, p. 51)

O alcance de uma moral autônoma e uma visão cooperativa das regras, consiste na superação desse realismo e o desenvolvimento de uma perspectiva recíproca sobre o certo e o errado em nome do grupo a que se pertence.

Resumidamente:

Do ponto de vista do desenvolvimento, é claro que o primeiro contato intelectual que a criança tem com a moral se dá no nível das regras. Os princípios, em razão de seu maior grau de abstração, somente podem ser entendidos por um pensamento operatório. Em relação aos valores, morais ou não, é claro que eles existem desde a infância, porém a tomada de consciência de quais inspiram as ações também é mais tardia (é típico de uma preocupação da adolescência). (DE LA TAILLE, et al., 2002, p. 143)

Fundamentando-se em Kant, que define a moral provinda de um imperativo categórico, Piaget pressupõe a existência de um plano moral constituído na psique.

[...] tal sentimento de obrigatoriedade corresponde a um fato psicológico, pelo menos em alguns indivíduos [...] tal plano é o lugar do sentimento de obrigatoriedade, seja qual for a regra contemplada - a moral é sempre uma determinada moral, portanto, comprometida com determinados valores, princípios e regras. (DE LA TAILLE, 2010, p. 106)

Nesse sentido, o sentimento da obrigatoriedade indica a noção do dever pelo bem; logo, a superação do realismo moral e o desenvolvimento de uma moral autônoma tem como base a obediência pelo bem comum, porquanto, quanto menor o compromisso sobre o dever, maior a probabilidade de ações individualistas e heterônomas. Como já disse Piaget (DE LA TAILLE, 2010, p. 106), “[...] a enorme coerção exercida pela sociedade no que tange aos termos morais impede que a maioria aceda à autonomia moral”, a qual é o ápice para articulação moral coerente da sociedade, onde o bem produz o dever (autonomia) e não o dever produz o bem (heteronomia). A obrigatoriedade dá a ideia de algo imposto somente pelas forças sociais; porém, na perspectiva piagetiana, ela também pode provir de algo que não seja a exigibilidade social, o que talvez possa ocorrer quando o indivíduo alcança a capacidade de estabelecer relações de cooperação acerca das regras.

Essa correspondência pode acontecer: por exemplo, quando alguém pauta suas ações pela regra “não matar” e vive numa sociedade na qual o matar é moralmente proibido. Há, por assim dizer, uma dupla exigência: uma pessoal (o imperativo categórico) e outra social (castiga-se e/ou se despreza o assassino). Porém, tal correspondência pode não existir, como no caso de uma pessoa para a qual ser caridoso traduz um dever, mesmo vivendo numa sociedade na qual não há regra que vise obrigar a todos fazerem ‘dom de si’. (DE LA TAILLE, 2010, p. 106)

No entanto, para Piaget, o sentimento de obrigatoriedade não é mensurado em sua totalidade como algo incisivo e autoritário, mas algo que está imbricado no ser humano para então cooperar com os indivíduos nas relações sociais estabelecidas. A moral piagetiana, amparada pelos pensamentos kantianos pressupõe que

[...] devemos agir de tal forma que façamos da humanidade, tanto na nossa pessoa quanto na pessoa de cada um dos outros, sempre ao mesmo tempo um fim e nunca simplesmente um meio”. Eis um imperativo categórico que nos informa sobre como devemos agir para sermos morais. Ele nos traz a ideia de dignidade: a moral exige que respeitemos a dignidade de outrem e também mantenhamos a nossa própria. [...] É dever moral aquilo que aparece para a pessoa como “algo que não pode não ser feito”, porque é um bem em si mesmo. A moral remete, portanto, à dimensão da lei, da obrigatoriedade, ou, na terminologia kantiana, do imperativo categórico. (DE LA TAILLE, 2002, p. 136)

Essa fala é uma premissa que, em linhas gerais, traz compreensão da visão piagetiana sobre o desenvolvimento pleno da moral, o que impulsiona as ações

morais e conseqüentemente se articula com construção de seus valores.

Agora passemos às formulações vigotskianas para, então, fecharmos esse capítulo dentro de sua proposta para o qual está sendo construído: estabelecer as proximidades e as diferenças entre Piaget e Vigotski.

Sobre o desenvolvimento humano, Vigotski parte do princípio de que o ser humano se constrói em vista do contexto histórico social em que está inserido; logo, as dimensões biológicas, afetivas, culturais e sociais estão entrelaçadas. O indivíduo nasce em um meio social e se constitui enquanto pessoa a partir das relações vividas e significadas no âmbito das práticas e atividades culturais.

No processo de desenvolvimento humano, como ser social o indivíduo compreende todas as construções humanas da história que está acontecendo no presente, diante da acumulação de conhecimentos articulados durante todo o percurso da sociedade até aquele momento e, então, nessa relação de sujeito x conhecimento x meio social constitui-se uma personalidade. O sujeito e o ambiente não são separados, mas constituem-se juntos, com base na dialética da natureza, o ser humano age sobre o meio, transformando-o, e nesse processo, se constitui enquanto pessoa, estabelecendo uma relação constitutiva com o meio social.

Importa destacar que os conhecimentos são simbolizados pelos signos sociais, os quais são instrumentos que possibilitam a transmissão da construção cultural da sociedade, ou seja, medeiam as relações sociais para desenvolvimento do ser humano.

Com base no pressuposto do desenvolvimento cultural – entendido como desenvolvimento da criança entretido com o desenvolvimento histórico da humanidade -, no entanto, a moral se constrói articulando todas as dimensões de ser do indivíduo (emocionais, cognitivas, socioculturais, biológicas etc.) através da internalização dos signos, a qual:

[...] refere-se ao processo através do qual sugestões ou conteúdos externos ao indivíduo apresentados por um “outro social” são trazidos para o domínio intra-psicológico (do pensar e do sentir subjetivos), passando a incorporar-se à subjetividade do indivíduo. Este “outro” são pessoas, instituições sociais ou mesmo instrumentos mediados [...]. (BRANCO; MARTINS, 2001, p. 172)

Portanto, o desenvolvimento moral envolve a articulação constitutivas da personalidade, a qual, como citado anteriormente, constitui-se da relação sujeito x conhecimento x meio social

No entanto, a internalização traz à luz como funciona a mediação em todas as dimensões de desenvolvimento do ser humano dentro da perspectiva sociocultural; mediação essa que ocorre por intermédio da linguagem propriamente dita (verbalização), ou em outras formas de expressão (gestos, imagens etc.). Branco e Martins expressam como que tudo isso pode contribuir para o estudo da moralidade.

Como tudo aquilo que faz parte do mundo mental do indivíduo é mediado semioticamente, encontramos no estudo da linguagem e nas produções semióticas o material fundamental para a análise dos processos de desenvolvimento moral. (2001, p. 173)

Logo, na fala moral dos indivíduos, considerando a internalização da cultural coletiva e a produção da cultura pessoal, pode-se pressupor a construção cultural da sociedade e as ressignificações pessoais sobre os conteúdos morais, visto que, depois de internalizado, o indivíduo tem seus parâmetros interpretativos e afetivos sobre esses conteúdos. Portanto, a moral não é uma só, mas perpassa pela subjetividade de cada um sobre aquilo que permeia as relações sociais do meio em que se vive.

A diversidade sociocultural sugere, nesta perspectiva, que a partir da estreita ligação que se observa entre cultura e linguagem, uma metodologia que privilegie a análise de variadas narrativas poderá auxiliar a compreender a constituição e transformação da conduta e do julgamento moral, nos diversos contextos culturais em que a questão da moralidade se manifesta de forma plural. (BRANCO; MARTINS, 2001, p. 174)

Cada grupo, ambiente social possui uma moral. Segundo Branco e Nunes (2007, p. 414), “[...] por trás deste conjunto de regras existem crenças e valores sociais construídos culturalmente ao longo da história de cada comunidade”. Na relação com o desenvolvimento moral infantil, a criança é exposta às regras de conduta e aos conteúdos morais provenientes da produção cultural do meio em que vive e a partir disso:

[...] as crianças apreendem à medida que participam de práticas culturais e são orientadas pelos valores de sua comunidade. Essa participação orientada inclui esforços tanto dos parceiros sociais como das próprias crianças, que cumprem papéis ativamente centrais no seu processo de socialização. (BRANCO; NUNES, 2007, p. 415)

Agora, reflitamos sobre as proximidades e diferenças entre Piaget e Vigotski. Para organizarmos essa discussão, teremos como pontos de reflexão o contexto de desenvolvimento humano e a complexidade que é devida ao processo de desenvolvimento.

Primeiramente, falemos sobre o contexto/ cenário de desenvolvimento humano, Piaget denomina “ambiente”, Vigotski utiliza o termo “meio social”: ambos destacam a importância da interação com o meio/ ambiente para a produção do conhecimento; porém, difere-se entre eles o tipo de relação que se estabelece e quais as implicações do meio para o indivíduo, visto que Piaget pressupõe a relação direta sujeito x objeto dentro do ambiente , já Vigotski traz a ideia de uma relação mediada pelos instrumentos simbólicos e psicológicos no meio e atribui a ele a sociabilidade humana.

Na perspectiva histórico-cultural, os conteúdos morais não são somente assimilados como algo objetivo, mas internalizam-se numa constante que implica no movimento da vida social.

A universalidade dos períodos de estágios marcados para o desenvolvimento humano, interligados tão somente à cognição na perspectiva piagetiana, faz a teoria muito fechada diante da complexidade do pensamento humano e das possibilidades de produções culturais.

Esta linha de investigação percebe o desenvolvimento moral como expressão de um dos aspectos da organização estrutural da cognição, propondo a existência de critérios que se aplicariam universalmente aos aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano. (BRANCO; MARTINS, 2001, p. 170)

De fato,

Estes estudos enfatizam determinado aspecto do desenvolvimento humano (o cognitivo) em detrimento de outros importantes componentes do desenvolvimento moral, tais como o afeto, a motivação para agir em contextos específicos, as ações morais propriamente ditas e as práticas histórico-culturais dos grupos sociais. (BRANCO; NUNES, 2007, p. 414)

Além de que, para Piaget, o indivíduo só tem papel ativo na dimensão moral, no sentido de agir sobre as regras e questioná-las a partir de certa idade mesmo que já estabeleça relações sociais, alcançando a capacidade de agir sobre elas quase próximo à adolescência e, antes disso, quando criança é submissa às ordens dos mais velhos, tendo as regras como incontornáveis.

Nesse prisma, as relações sociais ocorrem na perspectiva dos dois autores, os quais ressaltam a sua importância, sendo tidas sobre aquilo que impulsiona o contato com os valores da sociedade. Porém, Vigotski contrapõe a passividade em que elas ocorrem nas relações de coação pensadas por Piaget, por exemplo.

[...] é na inter-relação com o outro que a criança entra em contato com as crenças morais e com as regras estabelecidas socialmente. Porém, esse contato não é passivo, pois o desenvolvimento do juízo moral não se

resume a uma simples interiorização dos valores, princípios e regras morais. O desenvolvimento da moralidade é uma reconstrução ativa, por parte da criança, desses valores, princípios e regras. Esta reconstrução acontece a partir da atividade da criança, em contato com o meio social, e tem características específicas que dependem das estruturas mentais já construídas ao longo do seu desenvolvimento. (BRANCO; NUNES, 2007, p. 415-416)

Enquanto para Piaget o desenvolvimento moral tem como finalidade a cooperação pelo bem, sempre, Vigotski pensa o desenvolvimento moral numa constante construção na relação dialética do ser humano sobre o mundo. Entretanto, a moral e os seus valores perpassam pela dinâmica das relações sociais dentro do meio. Tais crenças e valores transmitidos pelos adultos, sobretudo por aqueles com os quais a criança tem uma relação emocional significativa, são interpretados de forma ativa pela criança.

A perspectiva histórico-cultural pressupõe um desenvolvimento moral que possibilita o agir com Liberdade. No entanto, essa liberdade não implica a libertinagem, sem responsabilidade, mas tem sentido de tomada de decisão e compromisso social.

[...] não significa mais do que a capacidade de tomar decisões com conhecimento do assunto”. As decisões mais livres não seriam as tomadas com base no impulso de fazer “como quero” ou “tudo que quero”, como no senso comum – perpassado pela ideologia liberal. Uma ação apenas “por querer”, sem intuir seus motivos, arrisca não ser tão livre. (DELARI JR, 2013, p. 52)

Subentende-se disso que, à medida que desde a infância o indivíduo participe ativamente na sociedade diante da orientação do grupo social que o cerca, há maior probabilidade de suas ações morais serem feitas com responsabilidade no sentido de compreender o impacto de suas ações na vida do outro.

A ênfase é oposta à de autores como Freud e Piaget, para quem a criança é um ser individual que só depois se socializa. Para a perspectiva histórico-cultural, nascemos num mundo social e só nos mantemos vivos em contato com outras pessoas. Em relação, vamos nos diferenciando e “subjetivando”, tomando consciência de nossa existência, constituindo nosso mundo privado e assumindo novos lugares no mundo público. Não há liberdade a ser constituída que não passe por relações sociais. Mesmo as regras sociais, se bem formuladas, aprendidas com adultos e outras crianças, podem ajudar a obter mais liberdade, não sendo um inevitável impedimento. (DELARI JR, 2013, p. 51)

A constituição moral da criança perpassa pelas significações construídas pelas pessoas mais próximas, como a família, “[...] tais crenças e valores transmitidos pelos adultos, sobretudo por aqueles com os quais a criança tem uma relação emocional significativa, são interpretados de forma ativa pela criança”

(BRANCO; NUNES, 2007, p. 417). Dentro dessa relação, a criança externaliza sobre o meio social de acordo com as suas significações pessoais, que também estão atreladas às significações do meio, com base em suas crenças e valores. Por exemplo, num contexto de uma relação sobre a crença religiosa, considerando que uma criança seja criada por uma família dentro de parâmetros religiosos protestantes, a sua interpretação de mundo estará imbricada aos princípios religiosos do protestantismo, os quais se refletirão em suas significações pessoais e ações morais.

As crenças e valores do indivíduo, porém, devem ser entendidos a partir do termo "orientação", que abrange a possibilidade de transformação ou de construção e reconstrução ao longo do seu desenvolvimento. Os valores, entretanto, podem ser considerados como um caso especial de crenças, pois são mais estáveis em função de sua carga afetiva e do papel que desempenham nos processos de formação da identidade, sendo menos suscetíveis a mudanças ou re-significações. (BRANCO; NUNES, 2007, p. 418)

Interessante lembrar que, as diversas manifestações sociais podem implicar conflitos pela diversidade cultural existente, explicada pelos diferentes grupos sociais que se estabelecem, no entanto:

As crenças e valores do indivíduo podem se relacionar de forma conflitante em função da diversidade e da existência de contradições nas sugestões e valores culturais que envolvem o indivíduo, assim como em função das possibilidades de transformação de suas próprias crenças e valores. (BRANCO; NUNES, 2007, p. 418)

Essa ideia de conflito se opõe ao clima social harmonioso de Piaget, que pressupõe a cooperação e, por assim dizer, o equilíbrio social, pois, para Vigotski, o movimento de transformação dos indivíduos na sociedade pressupõe o embate constante sobre as questões sociais e, sobretudo, morais.

Em linhas gerais, os autores aqui articulados apresentam determinadas proximidades na mesma medida que dentro de um mesmo conceito apresentam faces opostas, isso se dá pela diferença de perspectiva na análise da moralidade: um em função da cognição e outro da relação dialética do sujeito com o mundo.

CONCLUSÃO

O que foi construído até aqui visou a alcançar o objetivo principal dessa pesquisa: compreender como se dá o desenvolvimento dos valores morais na perspectiva de Vigotski e Piaget. Essa construção se deu a partir de uma investigação bibliográfica sobre os termos “valor” e “moral”, bem como do legado teórico de cada um dos referidos autores, abarcando uma análise comparativa entre eles, destacando as especificidades de cada um.

Portanto, temos por isso que, o valor, na concepção adotada, tem constituição histórica. Valores não são “entidades” previamente dadas à sociedade, mas construídas na dinâmica da vida social ao longo dos tempos. Eles direcionam a ação humana no mundo, estão sujeitos à criticidade humana e transformação, considerando o papel ativo do homem no mundo. Porém, a base para isso é o mundo constituído, já dado, que se traduz nos ideais políticos, culturais, econômicos, religiosos entre outros.

A moral, como um conjunto de prescrições vigentes que regulamentam a vida em sociedade e torna válido, ou não, as ações humanas, é a junção das relações pessoais, manifestas nas relações sociais num sentido mais amplo, o que se traduz pela cultura. Assim sendo, os valores são indicadores de como se deve agir ou não, tendo em vista o contexto histórico em que se vive. A partir de um senso e consciência moral, os seres humanos são impactados e impulsionados a agir de determinada forma, conforme a construção histórica do meio social, influenciados pelas diversas dimensões da vida em sociedade (igreja, família, governo, escola), tendo em vista os valores vigentes, que indicam ações para o bem, um princípio fundamental para o agir humano.

Considerando tudo isso, o desenvolvimento dos valores morais na perspectiva de Piaget e Vigotski, partindo do pressuposto que se tem sobre o que são os valores morais, temos dois caminhos a considerar.

Para Piaget, o desenvolvimento dos valores morais é compreendido em duas fases: heterônoma e autônoma, sendo preciso passar primeiramente pela heteronomia, marcada pelo egocentrismo e as relações de coação, nas quais as regras são inquestionáveis e obedecidas, ainda que o indivíduo não tenha dimensão de sua significação para a vida em sociedade, para então ser autônomo em certa idade, e assim ser capaz de discutir sobre as regras e estabelecer relações de

cooperação, sendo movido pelo dever, conceito que está diretamente relacionado aos escritos kantianos e à ideia do imperativo categórico.

Por sua vez, Vigotski, em sua perspectiva histórico-cultural, considera a constituição social dos indivíduos e a participação na sociedade desde criança, tendo que, as relações sociais a constituem como sujeito no meio social, o qual é permeado pelos signos traduzidos em ações, imagens e, por fim, a linguagem, as quais são fruto da produção humana ao longo da história. Logo, o desenvolvimento moral se dá através da internalização dessas construções socioculturais, que são singularizadas no processo de significação e constituição da personalidade. No entanto, a moral pode ter diversas faces, tendo em vista os diversos meios sociais, marcados pelos ideais culturais, religiosos, de crenças e costumes.

Na relação comparativa entre Piaget e Vigotski, temos que a relação que ocorre no contexto de desenvolvimento pelo primeiro é direta e pelo segundo, mediada pelas construções históricas, traduzidas nos signos. O desenvolvimento, segundo Piaget, é concebido a partir de ações egocêntricas, as quais foram discutidas nesse trabalho, e a partir dessa postura de egocentrismo, o indivíduo se abre ao social. À medida que vai compreendendo a si mesmo, compreende a dimensão social que o cerca, e isso subsidia o desenvolvimento moral, justificando as atitudes egocêntricas na relação com as regras no jogo, estudadas pelo autor, por exemplo. Na medida que o indivíduo considera o outro e os interações sociais após um tempo de desenvolvimento, estabelecendo relações de cooperação.

Em contrapartida, Vigotski compreende o desenvolvimento do social para o individual, a partir das relações sociais e da compreensão sobre o mundo que o cerca, sendo este mediado pelos instrumentos simbólicos construídos historicamente. Assim, o indivíduo constitui sua personalidade considerando princípios e valores morais que estão imbricados nas interações.

Sendo assim, a moral é uma construção humana para ambos disponibilizada à sociedade. Eles consideram a importância das relações sociais, porém, diferem-se em relação à dimensão que ela toma para o indivíduo, pois na perspectiva piagetiana, o processo de desenvolvimento humano é marcado pela finalidade de acomodar os conhecimentos produzidos pela sociedade, a partir da assimilação, equilíbrio destes e, por fim, a acomodação, focalizando o desenvolvimento, sobretudo, nos aspectos cognitivos, o qual também dá base à dimensão moral como uma adaptação do indivíduo ao meio, o que inibe o papel ativo do homem. Além de

que, os conteúdos morais só estão acessíveis para mudanças após um marco de desenvolvimento, após a superação do realismo moral e o estabelecimento das relações de cooperação entre os pares. Pressupõe-se as ações morais pautadas no sentimento da obrigatoriedade e do dever.

Já na perspectiva histórico-cultural, os valores morais não são assimilações objetivas, mas estão imbricados numa relação dialética. A criança se apropria dos valores construídos historicamente e pode transformá-los, entretanto, não se resume à adaptação, pois possibilita a criação destes, que passam a integrar o seu desenvolvimento cultural.

Enquanto para Piaget o desenvolvimento moral tem como finalidade busca pelo equilíbrio social, Vigotski tem em vista as condições concretas de vida, marcada pela diversidade e pela desigualdade social, que incidem sobre as possibilidades de desenvolvimento cultural da criança. Sendo assim, ainda que existam as diferentes manifestações morais, a partir de uma relação de liberdade, pressupondo o agir com responsabilidade, à medida que desde a infância, a criança como um indivíduo já considerado social, participe ativamente na sociedade na apropriação dos valores morais, crenças e costumes do grupo social que o cerca, há maior probabilidade de suas ações morais serem feitas com responsabilidade no sentido de compreender o impacto de suas ações na vida do outro, compreendendo os valores morais como um conjunto de significados compartilhados e construídos socialmente.

Por fim, como dito, temos dois caminhos, cada autor estudado nesse trabalho contribuiu para o estudo da moralidade e possibilita pensar o desenvolvimento dos valores morais nas crianças de duas maneiras diferentes, na forma de enxergar como se dão as relações sociais e quais proporções elas tomam ou não, desde os primeiros anos de vida; se são constituídas em fases ou se já tornam as crianças ativas socialmente, se possibilitam a adaptação ao meio ou a ação transformadora, o que implica diretamente em quais princípios delineiam e delinearão o seu agir moral e os valores que fundamentarão sua ação no mundo.

Esse trabalho pode ser considerado uma reflexão inicial de algo que tem possibilidade de ser continuado em algum tempo, talvez em outro formato, outra perspectiva; porém, não anula o seu valor pelo que foi construído até aqui, dando possibilidade de reflexão sobre o desenvolvimento dos valores morais nas crianças dentro das duas perspectivas apresentadas, o que pode render ao leitor(a)

indicativos para observar as ações morais infantis que estão dentro dos espaços que ocupam ou possuem interesse sobre esse aspecto no desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BLOG DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/autobiografia-jean-piaget-parte1/>>. Acesso em: 02 abr.2022.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. **Acervo Digital da Unesp**, dez/2010. 15p. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224?mode=full>>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000, p. 429-458. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Ffedisciplinas.usp.br%2Fpluginfile.php%2F533894%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FENP_155%2FReferencias%2FConviteaFilosofia.pdf&chunk=true&pdfilename=Convitea-Filosofia.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022

CUNHA, Marcos Vinícius da. **Piaget: Psicologia Genética e Educação**. Acervo Digital da Unesp, mai/2010. 23p. Disponível em:<<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/141?mode=full>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves De; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 28. ed. SP: Summus, 2018, p. 47-69.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Anomia**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/anomia/>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Autonomia**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Heteronomia**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/heteronomia>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

GALLO, S. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2013, p. 116-132 e 137-149. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Ffsaber.com.br%2Fobras%2FPNLD%2FPNLD_2018%2FFilosofiaExpPensamento%2FFilosofiaExpPensamento_VU_MP_0042P18153_PNLD2018.pdf&clen=35900401&chunk=true>. Acesso em: 02 abr. 2022.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock. Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. 107p. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fmarcosfabionuva.files.wordpress.com%2F2011%2F08%2Fsobre-a-pedagogia.pdf&clen=1967483&chunk=true>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MARTINS, Marcos Francisco. **Fundamentos filosóficos** – Editora e Distribuidora Educacional, Londrina, Brasil, 2017, p. 94-107.

MEDEIROS, Ana Augusta de. (colab.); LEITE, Lucy Banks. (org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. 3. ed. São Paula: Cortez, 1995, p. 13-49.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Spicione, 1993, 111p.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. Daer; Celia E.A. Di Pietro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores), p. VII-XV.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. 4. ed. SP: Summus, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 35-47.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2007 - (Coleção Magistério. Série formação geral), p. 191-200.

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética: meu olhar**. Tradução de Laura Marisa Carnielo. São Paulo: Terracota Editora, 2017, p. 21-80.

SILVA, Sônia Aparecida Ignacio. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, Brasil, 1986, p. 27-66.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **ÉTICA**. 15. ed. Editora: Civilização Brasileira, 1987, p. 5-23.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Editora Martins Ferreira, 2004, p. 295-322.