
DESENVOLVIMENTO MORAL E MARGINALIZAÇÃO SOCIAL: JULGAMENTO MORAL DE CRIANÇAS DE BAIROS MARGINA- LIZADOS¹

Maíra de Oliveira Martins²

Resumo

O presente trabalho se refere a uma análise sobre o julgamento moral de crianças que vivem em condições de extrema pobreza e marginalizadas pela sociedade. Pesquisas brasileiras de caráter psicossocial pontaram importantes questões para a explicação do fenômeno de marginalização social e desenvolvimento cognitivo das crianças que vivem nas favelas brasileiras. A partir desses estudos, que apontam para as relações sociais que influenciam no desenvolvimento cognitivo dessas crianças, levantamos a questão do desenvolvimento moral. Assim, perguntamo-nos qual o processo do desenvolvimento moral das crianças que vivem na extrema pobreza e marginalizadas socialmente? Para esse fim, realizamos entrevistas junto a crianças de bairros marginalizados para verificarmos a tendência do julgamento moral e as causas do seu desenvolvimento. Os resultados mostraram um predomínio da moral heterônoma das crianças até dez anos de idade e um começo para a autonomia nas crianças de onze e doze anos. Concluímos que a opressão social e cultural dificulta decisivamente no seu desenvolvimento. Pautamo-nos nos trabalhos e pesquisas de Piaget e Paulo Freire.

Palavras Chave: Desenvolvimento moral. Julgamento moral. Marginação social.

¹ Pesquisa financiada pela CAPES.

² Universidade Estadual Paulista, campus Marília, e-mail: maira.martins@unesp.br - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5674-3482>

MORAL DEVELOPMENT AND SOCIAL MARGINALIZATION: MORAL JUDGMENT OF OF MARGINALIZED NEIGHBOR CHILDREN

Abstract

This paper refers to an analysis of the moral judgment of children living in conditions of extreme poverty and who are marginalized by society. Psychosocial Brazilian researches have raised important questions to explain the phenomenon of social marginalization and cognitive development of children living in Brazilian shanty towns. From these studies, which point to the social relations that influence the cognitive development of these children, we raise the issue of moral development. Thus, we ask ourselves: what is the process of moral development of children who live in extreme poverty and who are socially marginalized? To answer this question, we conducted interviews with children from marginalized neighborhoods to verify the tendency of moral judgment and the causes of its development. The results showed a predominance of the heteronomous moral in children up to ten years old and the beginning of autonomy in children of eleven and twelve years old. We concluded that social and cultural oppression are decisively difficult in their development. We are guided by the works and researches of Piaget and Paulo Freire.

Keywords: Moral development. Moral judgment. Social Margination.

Introdução

Pesquisas brasileiras importantes têm relacionado o desenvolvimento cognitivo das crianças e as condições de pobreza e marginalidade social (MONTROYA, 1996; FREITAG, 1984 PATTO, 1973). Neste trabalho nos propuemos estudar as relações entre as condições acima colocadas e o desenvolvimento moral. Em função disso, nos perguntamos: de que modo as crianças pobres e marginalizadas desenvolvem a sua moralidade?

Este artigo exprime uma pesquisa empírica realizada por nós sobre o desenvolvimento moral em crianças que vivem em condições de pobreza e de

marginalização social. Este fato se mostra de inúmeras formas, sobretudo nas condições sociais das suas famílias, onde as dificuldades de sobrevivência são extremas, e na escola, onde sofrem opressões e injustiças.

Para responder esta questão, focamos nos estudos de Piaget sobre Epistemologia Genética, principalmente no campo do desenvolvimento moral. De acordo com o autor, as relações sociais de respeito unilateral promovem a moral da heteronomia, ao passo que as de respeito mútuo promovem a autonomia. A característica principal da heteronomia é a imposição de regras sobre o outro. Este tipo de relação não promove a libertação do egocentrismo, pois a coação não permite sair do próprio ponto de vista. Contrariamente a isso, as relações de respeito mútuo e de reciprocidade promovem a autonomia da consciência moral, pois encontram um elemento de racionalidade que supera a coação e o egocentrismo.

O valor central que implica o tipo de relação é o respeito. Na heteronomia o valor do respeito corresponde unicamente ao superior. Por outro lado, a perspectiva das regras é sob o próprio ponto de vista, o eu. Na autonomia, supera-se esses fatos, na medida em que a cooperação permite atribuir uma fronteira entre o eu e o mundo; nesse sentido, o eu faz parte de um mundo objetivo e o respeito se torna um valor próprio, em que se deve respeitar o outro como gostaríamos de ser respeitados. A partir de então, a autonomia supera a heteronomia, pois a primeira supõe uma reciprocidade, em que as regras são de controle recíproco, verificado na consciência moral.

A partir dos aspectos psicológicos e epistemológicos do desenvolvimento individual apontados por Piaget consideramos de suma importância estudar o desenvolvimento da moralidade junto a crianças que vivem na pobreza e marginalizadas econômica e socialmente. Levando em conta esse objetivo,

analisaremos, primeiramente, o desenvolvimento do julgamento moral através do estudo da noção de mentira e, a seguir, a questão da marginalização social e desenvolvimento moral.

O desenvolvimento da noção da mentira segundo Jean Piaget

Estudamos a noção da mentira, não enquanto ação prática da criança, mas enquanto ato de julgamento moral ou consciência da regra. De acordo com Piaget (1994, p. 113), “[...] com os julgamentos da criança relativos à mentira, penetramos mais a fundo na intimidade das avaliações infantis”. Nesse sentido, para o estudo do desenvolvimento moral das crianças é importante compreender de que maneira a regra de não mentir torna-se um valor moral para a consciência.

No início do pensamento infantil, a confusão entre o “eu” e o outro, caracterizado pelo egocentrismo, promove a tendência na criança em fantasiar a realidade conforme suas próprias crenças. Assim sendo, para as crianças pequenas não há nenhum problema, sobretudo moral, em falar coisas que não estão conformes à verdade. “O problema da mentira, na criança, é então o problema do encontro das atitudes egocêntricas com a coação moral do adulto” (PIAGET, 1994, p. 114).

O estudo de Piaget sobre a noção da mentira versa sobre a consciência da mentira nos seus aspectos: definição; o julgamento em que se atribui a responsabilidade objetiva ou subjetiva; e o porquê não se deve mentir. No que se refere à definição da mentira, Piaget (1994) descobriu que há três definições. Inicialmente, as crianças pequenas atribuem a mentira aos palavrões e expressões grotescas. Isto devido ao fato de que a mentira propriamente dita é uma falta moral não compreendida por elas. Dizer mentiras é repreensivo pela sociedade, ao mesmo tempo em que as expressões fortes são censuradas à criança.

São situações distintas, no entanto confundidas, principalmente por adultos. Desse modo, o adulto proíbe a criança de mentir, ao mesmo tempo que a proíbe pronunciar expressões e palavras “feias”. Ou seja, distorcer a realidade levam-na à repreensão tanto quanto dizer os palavrões e expressões que trazem para casa. Na assimilação infantil é o suficiente para considerar esses dois fatos como um só. Logo, a mentira, no início do pensamento, é tudo o que não pode ser dito.

A segunda definição da mentira consiste em dizer que mentira é “aquilo que não é verdade”. Essa concepção diz respeito em considerar, literalmente, tudo o que não seja verdade como mentira, o que inclui o erro e exagero. O que ocorre nesta concepção de mentira é que as crianças conseguem até perceber uma mentira ou um engano na ação, mas não têm a consciência da diferenciação entre o engano e o embuste. “A prova está em que é finalista, animista e artificialista [...], e isso precisamente porque não dissocia os movimentos involuntários, inconscientes e mecânicos da ação psicológica consciente” (PIAGET, 1994, p. 118). Nesse sentido, se a criança observa, durante uma prática, os erros e as intenções, neste momento ainda não está claro no plano do pensamento moral. A criança assimila os atos intencionais e involuntários como um só fato, resultando em mentira tudo o que não é verdade. Na medida que os fenômenos artificialistas e animistas vão sendo superados, a assimilação dos atos intencionais e involuntários vão sendo dissociados.

Como consequência desta superação, a concepção de mentira é aquela cujo ato de enganar é intencional. Este tipo de concepção tende a aparecer, segundo Piaget (1994), a partir do momento em que a superação do fenomenismo alcançou um equilíbrio funcional, permitindo à criança mudar a natureza da afirmação “mentira é aquilo que não é verdade”, pensando agora na intenção do ato de enganar.

No que diz respeito aos julgamentos, o ponto de partida da consciência da mentira se inicia pelo seu aspecto mais aparente possível, a mentira é mais grave quanto mais se afasta da realidade e não se pode acreditar. O valor moral atribuído nesse caso é o da inverossimilhança, quanto maior o despreendimento da realidade, mais grave se torna. Da mesma forma, a mentira mais grave é aquela que resulta em danos, independentemente das intenções de quem os cometeu. O ponto de vista da criança é somente nos aspectos objetivos da mentira. Estamos diante dos julgamentos de responsabilidade objetiva; as crianças “[...] fazem abstração da intenção dos mentirosos e só julgam as mentiras do ponto de vista mais exterior e mais objetivista [...]” (PIAGET, 1994, p. 125).

Solidariamente ao aprimoramento da concepção da mentira na criança, sua consciência moral diante dos fatos vai mudando de perspectiva. Observando bem, e agora tendo o conceito da verdadeira mentira, a criança começa por considerar a mentira mais grave, a única grave, aquela em que teve o embuste. O valor moral se torna justamente o êxito da mentira. Desta forma, o julgamento em questão é o de responsabilidade subjetiva, de maneira que se observa as intenções de quem a cometeu. “[...] para os atuais indivíduos, as mesmas circunstâncias constituem um índice de não gravidade: se vemos logo que uma afirmação é falsa, é porque não há embuste, mas exagero ou erro” (PIAGET, 1994, p. 128).

Concomitantemente aos julgamentos dos atos são os julgamentos referentes ao porquê não se deve mentir. O julgamento começa pela forma mais exterior possível; os pequenos acreditam que não se deve mentir por causa da punição. “A mentira é proibida, não se sabe bem porquê. A prova é que a punimos: se não a puníssemos, ela já não seria ‘vilã’” (PIAGET, 1994, p. 135). Trata-se do produto da heteronomia.

A segunda forma de julgamento diz respeito a noção da legalidade, uma vez que as crianças passam a considerar a mentira como uma falta em si mesma. Isto significa que a regra de não mentir já é elaborada pelo pensamento, mas, o que ocorre é uma generalização da regra, de modo que seu olhar para ela ainda é heterônomo: não mentir constitui um imperativo exterior, que deve ser seguido universalmente, em todos os casos. Somente com as relações recíprocas a criança toma consciência de que não se pode mentir pois trai a confiança mútua.

A necessidade da verificação da verdade só surge com o aparecimento de uma sociedade, ou seja, de relações com o outro. “[...] sempre que o pensamento não experimenta a necessidade efetiva de uma acomodação à realidade, sua tendência natural o impelirá a deformar as coisas em função do desejo e fantasia [...]” (PIAGET, 1994, p. 132). A criança pequena não mente, mas seus julgamentos perante suas próprias características são contraditórios porque observa a mentira de uma maneira distorcida, provinda do realismo e verbalismo que a coação adulta lhe impõe. Por natureza, possui dificuldades em permanecer na verdade dos fatos; é a coação adulta que inculca-na o problema da mentira. Somente a partir do contato com o pensamento do outro que a criança começa a perceber a importância da verdade, tornando-se um valor moral. São as experiências que permitem que a regra de não mentir se torne coerente e verdadeira; e essas experiências constituem-se nas trocas de pensamento, para descobrir as consequências que a mentira leva. Sendo assim, são nas relações de cooperação e respeito mútuo que é possível promover a verdadeira compreensão sobre o valor moral da mentira.

Em suma, a noção da mentira se inicia inteiramente ligada ao realismo moral e heteronomia, donde os juízos de responsabilidade objetiva e respostas realistas, uma vez que as relações heterônomas não permitem compreender

o verdadeiro conceito de mentira, e, por consequência, suas reais causas intencionais. Na sua evolução, a noção da mentira perpassa por um estado intermediário, onde a consciência infantil percebe a mentira, mas a regra ainda persiste fora do seu espírito; somente sob a influência da cooperação é que a noção da mentira é verdadeiramente compreendida pela criança, tornando-a um valor moral para a consciência. A cooperação e o respeito mútuo dão origem a uma compreensão mais elevada das realidades psicológicas de cada um. “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155).

O problema da marginalização social para o desenvolvimento moral

Para a análise do desenvolvimento moral das crianças em questão, torna-se importante compreender o problema da marginalização social. Quando falamos em marginalização social nos referimos a um fenômeno de segregação, do ponto de vista da justiça e igualdade para o desenvolvimento como um todo. Nesse sentido, a perspectiva que se adota às crianças que vivem em condições de pobreza econômica é sob o efeito desta segregação. Segundo Perlman (1977), “O que era considerado *normal* ou *marginal* acabou por ser determinado menos pelo comportamento da maioria ou da minoria numérica, e mais pelo que é feito especificamente pelas classes média e alta.” (PERLMAN, 1977, p. 124-125).

A marginalização social na criança se evidencia, sobretudo, nas escolas, onde muitas crianças pobres se encontram em desvantagem em relação àquelas com mais condições econômicas e sociais. Essa desvantagem se traduz no olhar sobre as dificuldades de aprendizagem e a forma como se lida com estas. O problema da dificuldade escolar da criança pobre não é a pobreza, mas o olhar enviesado que se dispõe sobre ela.

Alguns estudos foram relevantes para a compreensão da situação das crianças pobres com dificuldades de aprendizagem. Patto (1973) levantou a questão da cultura para demonstrar a importância desta quando se chega à idade escolar, em que as crianças empobrecidas são consideradas deficientes culturais, uma vez que as experiências familiares não estavam dentro do padrão cultural necessário ao escolar, dificultando o desempenho exigido pela escola, em consequência, pela sociedade. Define-se “[...] a criança deficiente cultural como aquela que é criada num ambiente pré-escolar que deixa de desenvolver o comportamento de entrada necessário ao início de sua educação formal [...]” (PATTO, 1973, p. 46). Nesse sentido, acredita-se que no ambiente familiar há carência de materiais instrutivos, como livros, brinquedos adequados, etc., como também carência de modelos adequados de comportamento, linguagem adequada, e uma falta de ajuda à criança, que a leva a um déficit no desenvolvimento perceptivo, verbal e cognitivo. Diante dos fenômenos mencionados, nas pesquisas de Patto (1973), atribui-se o fracasso escolar das crianças de classe pobre ao aspecto cultural delas: à carência de estimulação e à falta de transmissão adequada e correta da linguagem, o que acarreta a elas uma dificuldade no desenvolvimento cognitivo e, portanto, no seu processo de escolarização. Entretanto, uma posterior análise sobre o fracasso escolar, Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) observaram algumas tendências conceituais sobre o fracasso nas escolas. Um levantamento de teses e dissertações do repositório da USP, de publicações entre 1991 e 2002, demonstrou quatro tendências de perspectivas para o fracasso escolar. A primeira repousa sobre questões psíquicas da criança, responsabilizando-a ou seus pais. A produção do fracasso refere-se à incapacidade da criança de se adaptar ao ambiente e conteúdos escolares devido a questões de ordem emocional, cognitiva. A segunda tendência constitui o fracasso escolar como um problema técnico, responsabilizando, agora, o professor. Nesse sentido, a falta de formação e conhecimento de técnicas, são fatores que contri-

buem para o fracasso escolar dos alunos. Nestas duas tendências, embora se aborde aspectos políticos envolvidos na tal situação escolar, as possibilidades apresentadas giram em torno de intervenções pedagógicas (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004). A terceira tendência, da lógica excludente da escola, observa a escola como uma instituição inserida em uma lógica social, a exclusão, e por isso, apresenta possibilidades de resistência, desde construção de políticas com participação de professores até movimentos estudantis. Por fim, a tendência que entende o fracasso escolar como fator da cultura escolar, cultura popular e relações de poder. Nesta perspectiva, complementando a tendência anterior, a escola também participa da lógica social vigente, principalmente por enfatizar um projeto escolar que desconsidere a realidade social, ou seja, alunos de escola pública vindos de periferias. Os autores concluem que a tendência da psicologização escolar ainda prevalece, ou seja, responsabiliza tanto o aluno como o professor, ao postular intervenções de caráter psicológico/técnico para solucionar o problema. Também defendem a ideia de que os estudos são fragmentados, observando sempre parcialmente o contexto do fracasso escolar.

Segundo Montoya (1996), o que não se observa, nessas análises, é o fator da opressão social que dificulta qualquer processo de tomada de consciência das ações e, portanto, do desenvolvimento cognitivo. Partindo desta premissa, o estudo de Montoya sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças pobres apontou para o papel social na construção do pensamento. A partir da abordagem piagetiana no que diz respeito à interação do sujeito com o meio externo, confere ao meio social um aspecto importante para a construção de todo o conhecimento: a troca simbólica. O autor define troca simbólica como "uma interação cognitiva no plano da representação, onde os significados compartilhados (ou não) são evocados através dos seus significantes diferenciados" (MONTO-

YA, 1996, p. 73). Deste modo, a troca simbólica constitui-se a partir das relações estabelecidas entre indivíduos, na medida em que é necessário compartilhar as representações feitas pela criança. No que tange às crianças marginalizadas, sua pesquisa revelou que as trocas cognitivas entre esses indivíduos são ausentes, acarretando a dificuldade do desenvolvimento do conhecimento prático ao nível representativo, ou seja, as crianças marginalizadas socialmente têm dificuldades em reorganizar a suas práticas no plano conceitual, justamente pela falta de trocas simbólicas entre o meio social.

Um outro estudo piagetiano, realizado por Freitag (1984) referente ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e moral de crianças de classe baixa e classes mais altas levantou a questão da influência da estrutura social sobre a psicogênese infantil. Segundo a autora, “a origem sócio econômica [...] repercute favoravelmente sobre o desenvolvimento psicogenético das crianças de classe média e alta, [...] no caso das crianças de origem operária e de favela repercute negativamente, causando defasagens [...]” (FREITAG, 1984, p. 170).

Em sua pesquisa, Freitag verificou uma relação entre a idade e o desenvolvimento do pensamento lógico e verificou que uma porcentagem das crianças em idade de níveis mais elevados do pensamento ainda se encontravam nos níveis iniciais. Nesse sentido, atribuiu este fato à estrutura social. As crianças de classes mais elevadas eram aquelas que atingiam os níveis mais elevados do pensamento, de acordo com a idade (acima de 13 anos), enquanto as crianças da favela com a mesma idade continuavam nos níveis iniciais. Ela concluiu que o impacto da maturação biológica sobre a psicogênese do pensamento é um fato real, mas que há uma sobreposição do fator social onde favorece ou dificulta o alcance de níveis superiores do pensamento. Contudo, a autora confirmou que “há no entanto alguns fatores, que independem da classe social e da idade, e que fazem com que 1/3 dos adolescentes estudados (mesmo entre as

classes médias) não atinjam [...] o estágio do pensamento formal” (FREITAG, 1984, p. 177).

Assim sendo, por qual motivo as pesquisas revelam esta defasagem cognitiva nas crianças pobres? De acordo com a tese de Montoya (1996),

Se a troca cognitiva, segundo a teoria de Piaget, torna-se indispensável para o progresso do pensamento e das operações mentais, como esse avanço poderia acontecer se justamente a vida social, relacionada às trocas que conduzem à socialização do pensamento, é praticamente eliminada nas condições da opressão e da miséria (MONTOKYA, 1996, p. 26-27).

Freire (2015) concede à opressão o fato do ser humano optar pela falta de humanização entre todos. A humanização é uma das opções que o homem tem para agir com outros; a outra opção é a desumanização. “Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens.” (FREIRE, 2015, p. 40). Entretanto, esta vocação parece omitida pela injustiça, exploração, falta de generosidade, opressão.

A opressão consiste numa estrutura aprisionadora da sociedade, em não há a possibilidade de ser aos oprimidos e opressores. Cabe aos oprimidos, que sentem e vivem a opressão, libertarem a si e aos opressores. Para Freire (2015), o alcance da real liberdade implica um reconhecimento crítico dos fatos, transformando-os em uma nova realidade. Neste sentido, a consciência social é indispensável aos oprimidos, para que os superem e libertem-se; somente observando os fatos objetivamente é que é possível verificar a contradição existente entre opressor-oprimido. A consciência consiste em perceber, objetivamente, a realidade social como um processo, cujo foi construído, e que, do mesmo modo, pode ser transformado. Por outro lado, perceber o mundo implica perceber-nos uns aos outros. Isso resulta em uma subjetividade implícita a cada um de nós. Para a liberdade é necessário, ao lado da objetividade do mundo, reconhe-

cer uma subjetividade existente nos homens; e esta última consiste em considerar as particularidades de cada um, como fatores de um mundo objetivo.

O problema da criança pobre e as dificuldades escolares repousam, então, na opressão. Vivem em uma estrutura onde não há espaço para desenvolver-se. Na escola, os professores, em sua maioria, também estão enclausurados, e, em consequência, só observam essas crianças por uma única perspectiva, levando-as à opressão. Somente uma possibilidade de trocas, de diálogo, é que permite sucumbir a relação de opressão entre os indivíduos. Permite conhecer a subjetividade contida em cada ser humano, ao mesmo tempo que leva à clareza objetiva da sociedade em que todos vivemos, lugar este onde falta a liberdade de ser tanto aos oprimidos quanto aos opressores.

Em relação ao desenvolvimento moral, algumas pesquisas importantes no campo de crianças vulneráveis nos permitem entender que há uma marginalização social destas que se manifestam, também, na perspectiva sobre seu desenvolvimento moral.

Uma pesquisa realizada sobre o desenvolvimento da moral em um abrigo de crianças e adolescentes, Montoya, França e Bataglia (2016) demonstraram a dificuldade em empreender uma relação que promova a autonomia moral de crianças em casas de abrigo. Do ponto de vista da instituição, falta a consciência dos funcionários sobre as reais circunstâncias sociais que levam a criança nesta situação, sendo reprodutoras da concepção cuja elas carregam. Muitos funcionários se abstêm de promover uma relação mais recíproca, responsabilizando, muitas vezes, a própria criança ou adolescente, “[...] quando não acusavam as próprias crianças/adolescentes por esse fracasso, alegando sua condição de ‘rebeldes’, que ‘trazem costumes e valores difíceis de serem mudados’.” (MONTROYA; FRANÇA; BATAGLIA, 2016, p. 229).

Os autores salientaram para a resistência das instituições de abrigo em promover um ambiente sócio cooperativo, uma vez que “[...] ela se manteve fechada para mudança dos seus fundamentos.” (MONTROYA; FRANÇA; BATAGLIA, 2016, p. 234). Os autores afirmam que, possivelmente, este enrijecimento em pensar em transformações sobre o modo de funcionamento das instituições repercutem no desenvolvimento moral das crianças/adolescentes.

Isto decorre, de acordo com Torres (2015), da ideia de que o abandono está intimamente ligado a estigmatização da criança em situação vulnerável. “[...] o próprio Estado agiu de forma a desconsiderar a importância do ambiente familiar e desmontou famílias que segundo a moral vigente não poderiam ser consideradas como tal, ou em razão da pobreza e vulnerabilidade de seus membros [...]” (TORRES, 2015, p. 48). A visão da sociedade em relação a pobreza levou à ideia de que famílias pobres não tem condições de cuidar das crianças, não somente pela falta de recursos materiais, mas, principalmente, pelo fato de se considerar uma família pobre como desprovida de moral, vinda do estereótipo populacional pobreza/imoralidade.

Segundo o autor, uma das razões justificadas pelo Estado, para retirar a criança de seu lar é “mães imorais”. Este estigma é fruto de um modelo de exclusão, o que leva ao fato de que crianças sejam abrigadas mesmo não sendo órfãs. Nessa perspectiva, a marginalização da criança de classe pobre se manifesta no fato de que não conseguem se desenvolverem moralmente, uma vez que possuem grandes limitações da vida material. A pobreza é justificada quanto aos morais destas crianças, isso se mostra pelos argumentos sociais em favor de abrigamentos de crianças, como também por perspectivas sobre as crianças em situação vulnerável. Nesse sentido, encontramos em Freire (ALVES, 2018) igualmente, a questão da opressão.

De acordo com Alves (2018), para Freire as pessoas aceitam formas de vida desumanizadora pois vivem sob opressão daqueles que consideram superiores. “A opressão de que trata Freire é uma espécie de relação baseada na coação.” (ALVES, 2018, p. 80). Nesse sentido, as relações opressoras levam a uma desigualdade de forças, em que restam aos mais fracos se submeterem aos mais fortes. No que diz respeito à moral, lutar pelas relações recíprocas é vive-la na prática, é testemunhá-la. “Destacamos que, em Freire, a questão moral se expressa fortemente na sua visão sobre a opressão, que distorce a condição humana e leva a mulher e o homem à condição de coisa” (ALVES, 2018, p. 85).

Então, conforme Alves (2018), Freire acredita que somente na prática da reciprocidade é que a consciência pode elevar-se, de maneira a superar a opressão, levando aos indivíduos a liberdade, e, conseqüentemente, à autonomia moral.

A visão de Freire sobre as relações de coação e cooperação extrapola o campo intelectual, porque não é só de uma (in)capacidade cognitiva de se colocar no lugar do outro que Freire trata. É, especialmente, de um aspecto humano, afetivo, permeado pelos sentimentos de solidariedade, justiça e compaixão. Segundo Freire, não basta ensinar ao outro o que é a fome, enquanto escassez de alimento, se fico indiferente à fome do meu semelhante (ALVES, 2018, p. 85).

Desta forma, na moral, é o aspecto humano que vai permear o desenvolvimento da criança. A partir da complacência para com o outro, as relações vão se tornando cooperativas, permitindo à criança o desabrochar da consciência autônoma. No entanto, não é por meio de prescrições estabelecidas, mas sim no convívio social, conhecendo a realidade alheia, de todos, inclusive a própria, que surge a maneira de transformar a realidade opressora em liberdade.

Para alcançar um bom desenvolvimento cognitivo e moral de crianças marginalizadas socialmente, sem desvalorizar a classe social, é preocupar-se

menos em formas de suprir o que falta à criança e mais em favorecer os que elas sabem e fazem (MONTROYA, 1983). Portanto, há uma participação do meio social no processo de construtividade cognitiva e moral da criança, de maneira que os fatores sociais envolvidos na classe pobre dificultam a conquista de espaço e trocas, e que a marginalidade é produto da falta de reflexão das experiências, uma vez que não é oportunizado observar, falar e pensar sobre as experiências vividas. Além das crianças se encontrarem em tal situação cognitiva e moral, elas também serão reprodutoras da condição de opressão, proporcionando a continuação da falta de reflexão, ou seja, o fenômeno da marginalização social.

METODOLOGIA

O delineamento desta pesquisa consistiu em estudo de caso. Os sujeitos compreenderam catorze crianças de ambos os sexos, com idade entre sete a doze anos, estudantes do ensino fundamental, do 2º ao 9º ano, distribuídas em quatro crianças entre 7 e 8 anos; cinco na faixa etária de 9 e 10 anos; e cinco crianças de 11 e 12 anos. O critério para seleção foi mediante, primeiramente, sorteio, depois a partir de um convite para participar. As crianças provinham de mais de um bairro, localizados ao redor de uma ONG que as crianças frequentam, local este onde foi realizado as entrevistas.

Na entrevista sobre a mentira, foi apresentado às crianças histórias para elas analisarem, elaboradas por Piaget (1994). Estas histórias permitem verificar como as crianças pensam e avaliam a mentira, em função da responsabilidade objetiva ou subjetiva. Seguindo o método de Piaget (1994), a entrevista sobre a mentira versou sobre os pontos: (1) definição de mentira; (2) responsabilidade de acordo com o conteúdo da mentira, (história do menino com dor no pé e passeio de carro, e história do desenho e da tesoura); (3) responsabilidade de acordo com os resultados (história dos nomes das ruas); e (4) porquê não se

deve mentir. Utilizamos o método clínico de Piaget, para verificar o ponto de vista e a forma de pensamento da criança. As histórias em função do conteúdo: menino com dor no pé e passeio de carro:

Um garoto brincava em seu quarto. Sua mãe veio lhe pedir para dar um recado. Mas sair o aborrecia, e então respondeu-lhe que não podia andar, porque lhe doíam os pés. Mas não era verdade: não tinha nenhuma dor nos pés. (PIAGET, 1994, p. 121).

Um garoto tinha muita vontade de passear uma vez de carro, mas ninguém jamais o convidara. Um dia viu um belo automóvel na rua e desejou muito estar dentro. Então, voltando para casa, contou que o dono do automóvel parara e o levava a um pequeno passeio de carro. Mas isto não era verdade: unicamente inventara esta história. (PIAGET, 1994, p. 121).

Histórias do desenho e da tesoura:

Um menino não sabia desenhar bem, mas desejava muito saber desenhar. Um dia em que olhava um belo desenho que um outro fizera, disse: 'Fui eu que fiz esse desenho!'. (PIAGET, 1994, p. 121).

Um menino brincava com a tesoura quando a mãe não estava, e a perdeu. Quando ela voltou, disse-lhe que não a tinha visto nem a tocara. (PIAGET, 1994, p. 121).

As histórias em função dos resultados: nomes das ruas:

Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras [uma rua perto da escola onde trabalhamos]. Um dia um senhor o deteve na rua e lhe perguntou: 'onde é a rua das Bananeiras?' Então o menino respondeu: 'Eu penso que é lá'. Mas não era lá. O senhor se perdeu completamente e não conseguiu encontrar a casa que procurava. (PIAGET, 1994, p. 121).

Um menino conhecia bem o nome das ruas. Um dia um senhor lhe perguntou: 'Onde é a rua das Bananeiras?' Mas o menino resolveu pregar-lhe uma peça e lhe disse: 'É lá', indicando-lhe uma rua errada. Só que o senhor não se perdeu e, depois, conseguiu encontrar seu caminho. (PIAGET, 1994, p. 121).

Ressaltamos que as histórias foram modificadas quanto a alguns termos, para as crianças compreenderem o sentido delas. A partir da abordagem qualitativa, a metodologia utilizada para analisar os dados baseou-se na análise descrita por Piaget (1994) a respeito das histórias utilizadas. O autor uti-

lizou critérios para a classificação das respostas sobre a mentira. As respostas são analisadas em função do julgamento ser sobre o aspecto “aparente”, sendo a responsabilidade objetiva, ou levando em conta as intenções, sendo a responsabilidade subjetiva, como produtos, respectivamente, da coação do adulto e do realismo moral ou da cooperação e do respeito mútuo.

Julgamentos sobre a mentira das crianças de bairros marginalizados

No que se trata do desenvolvimento da moral, como diz Piaget (1994), não há estágios propriamente dito, e sim uma tendência de julgamento, que caracteriza uma etapa no desenvolvimento moral da criança. As etapas obedecem a um processo coerente de desenvolvimento, em que existe uma ordem necessária, iniciando sob princípios da heteronomia e respeito unilateral, e podendo chegar nos princípios da moral autônoma e respeito mútuo. Nesse sentido, pode haver julgamentos diferentes entre cada criança, faixa etária e situações. Mas, em linhas gerais, os menores estão mais propensos a terem um julgamento mais heterônomo e os maiores os julgamentos mais autônomos, sendo nesse ínterim um período de grandes transições.

A partir dessas considerações, observamos respostas baseadas na heteronomia e autonomia em todas as faixas etárias, mas de modo geral, encontramos respostas mais primitivas nas crianças até dez anos, e avanços de julgamento moral a partir dos dez anos.

No que se refere à definição de mentira, a maioria das crianças considera a mentira como tudo aquilo que não seja verdade, sendo 57,14% delas. Primeiramente notemos, nas crianças de todas as idades, que houve dificuldades em conceituar a mentira; MAE, sete anos, por exemplo, não soube definir o que é uma mentira; PED, aos dez anos define mentira como “é roubar?”. Mas, conforme apresentamos situações práticas, as crianças demonstram o que acre-

ditam ser a mentira. Deste modo, a maioria das crianças até dez anos acreditam que a mentira é tudo aquilo que não seja uma verdade, incluindo o erro ou exagero.

As crianças a partir de dez anos, em sua maioria, conceituam a mentira como o ato deliberado de enganar, como demonstra ANC, doze anos, “mentira é quando você... inventa algo só pra não fazer”. JUA, onze anos, apresentou um raciocínio sobre a mentira onde considera, explicitamente, as intenções, podendo ter a “mentira do bem, que é pra deixar a pessoa melhor, mas tem a mentira do mal, que é pra deixar a pessoa pior”.

Houve dois casos onde acreditamos estar em transição entre a segunda categoria, em que confundem erro e mentira, e a terceira, em que entendem verdadeiramente a mentira. São as crianças NOE, oito anos e PIE, nove anos. No caso de NOE, sua conceituação sobre a mentira levou em conta a própria experiência, em que mentiu pois “não quero que meus amigos [...] que eles não apanhem”. Mas, ainda confunde o erro com a mentira. No caso de PIE, também demonstrou a mentira sob a ótica de sua própria vivência, cuja identificou a mentira do primo no seu ato de enganar, “P: Por que foi uma mentira? PIE: Porque ele estava com medo de pedir pra mim, sobre jogar joguinho no meu celular.” Nas situações práticas, primeiramente considerou o erro como uma mentira, “P: É uma mentira? PIE: É. P: Por que? PIE: dois mais dois é igual a quatro.”; depois diz: “P: Mas se falasse que dois mais dois é quatro estaria mentindo? PIE: Estaria falando errado. P: mas seria uma mentira? PIE: Seria, só que é uma criança de quatro anos.”. Consideramos estas respostas um caso de transição pois, como diz Piaget (1994) o julgamento muitas vezes se encontra em atraso em relação à prática; nesse sentido, conceituaram bem a mentira baseada em suas vivências, mas a confusão entre o erro e a mentira parece ser

uma demonstração de que existem aspectos que ainda estão se equilibrando dentro da estrutura psicológica a respeito da mentira.

Nas histórias em função do conteúdo da mentira, sendo a do menino com dor no pé e passeio de carro; e a do desenho e da tesoura, observamos que no primeiro par de histórias, a média geral apontou 50% para os dois tipos de respostas, sendo as crianças até dez anos, em sua maioria, que julgaram conforme a responsabilidade objetiva. Já no segundo par de histórias, 57,14% das crianças avaliam as situações sob a responsabilidade subjetiva. Possivelmente o primeiro par de histórias colocou em movimento o pensamento sobre situações práticas anteriores, próprias ou não, que as levou a avaliar sobre outros aspectos o próximo par de histórias. Nesse sentido, confirma-se o que Piaget (1994) diz a respeito de não se considerar, no desenvolvimento da moral, estágios e sim tendências de julgamentos. ANA, oito anos, por exemplo, avaliou sob a responsabilidade subjetiva no primeiro par de histórias e no segundo sob a responsabilidade objetiva. Na história do desenho e da tesoura, o menino que merece castigo é “só o segundo. P: E por que? ANA: Porque da tesoura dá pra usar para muita coisa, ele foi e perdeu.”. Essa resposta de ANA demonstra o quanto, para os pequenos, ainda o aspecto material é relevante. Para ANA, o menino da história merece castigo pois, mais que mentir, ele perdeu um objeto.

As crianças a partir de dez anos, em sua maioria, responderam, nos dois pares de histórias, conforme a responsabilidade subjetiva. Apenas JUA, onze anos, na história do menino com dor no pé e passeio de carro, avaliou em função da responsabilidade objetiva; sua avaliação é nitidamente sobre o aspecto da verossimilhança, “Porque o menino tava brincando no quarto e se ele tivesse com dor no pé ele não estaria brincando. E na 2 é se o menino tivesse andando de carro, ele... se ele tivesse andado de carro, eu acho, não sei, que ele ia

chegar tarde [...]”. Desse modo, as duas histórias são mentiras pois não se pode acreditar.

No que se trata das histórias em função do resultado da mentira, as histórias dos nomes das ruas, consideramos que, de maneira geral, as crianças atribuem responsabilidade subjetiva, levando em conta as intenções das afirmações falsas ou errôneas, pois o percentual para essa categoria foi de 64,29%. Um caso de responsabilidade objetiva foi DA, por exemplo, com doze anos, que acredita que o menino da segunda história falou a rua certa pelo fato de o homem achar a rua certa: “Na primeira o menino falou uma mentira. Na segunda o menino falou a verdade”, ao ser levada a pensar sobre as histórias, reconhece a mentira na segunda história, mas ainda levando em conta o resultado, ou seja, que o homem encontrou a rua correta. “P: E na segunda [história], teve mentira? DA: Não.. [pensou um pouco] teve um pouquinho, porque o menino falou que era pra lá e era pra cá e o homem achou a rua certa. [...] P: E você acha que esses meninos merecem castigo? DA: Merece [...] O primeiro. Porque ele nem sabia os nomes das ruas [e, portanto, o homem não encontrou a rua correta]”.

Por fim, diante da questão: podemos dizer mentiras? Os resultados mostraram que 42,86% avaliam que não se deve dizer mentiras pelo fato da quebra das relações, sendo esse percentual atribuído aos maiores, seguido 35,71% que consideram que não se deve dizer mentiras pela punição, avaliado pelas crianças até dez anos. Para MAN, oito anos, por exemplo, não pode mentir, pois “vai pra baixo.” Não se sabe o porquê e nem quem disse, mas “mentir é do mal” e quando alguém mentir “vai pra baixo.” No caso de MAE, sete anos, a autoridade é relevante para a proibição da mentira; não se deve mentir “porque Deus não gosta.”, e se uma criança mentir “ele já está sendo castigado.”

Nas crianças de nove e dez anos, também encontramos casos respostas da primeira categoria, ou seja, julgam que a mentira é proibida pelo fato da punição. Encontramos PED, dez anos, a julgar: mentir não é de Deus, se mentir “fica castigado. P: Castigado por quem? PED: Por Deus. ” Se Deus não castigasse, também não poderia mentir, “Por causa das mãe. [...] Senão a mãe bate. ” Para PED, fica evidente a ideia da autoridade e punição no fato de mentir. GUS, também dez anos, não consegue pensar em mentir sem punição e se utiliza do verbalismo adulto, “P: Alguém já te falou que não pode mentir? GUS: Minha mãe.”; não sabe o porquê, só sabe que castiga se mentir, “P: Se a mãe não batesse, poderia mentir? [não] P: Por que? GUS: Não sei. Só sei que que não poderia.”

Os maiores, de onze e doze anos apresentaram respostas mais evoluídas a respeito do porquê não se deve mentir. Todas elas já consideram a mentira como uma falta moral, somente DA, doze anos, e ANC, doze anos, ainda se encontram no julgamento da falta em si mesmo, não percebendo a necessidade da verdade entre as relações. Assim, para DA, “mentir é feio. [...] eu tô mentindo pra você e mentir é feio.” Para ANC, não se deve mentir “porque é errado e feio. [...] fica feio pra uma pessoa mentir, por exemplo, uma pessoa bonita dizer mentira, fica feio pra ela né, uma pessoa tão bonita mentindo...”

Os dados a respeito do julgamento moral das crianças estudadas nos revelaram que existe um avanço nos julgamentos somente a partir dos dez anos. Isso nos permite inferir que segundo a teoria de Piaget há a superação dos julgamentos baseados na unilateralidade das relações sociais na medida em que se produzem relações na base da reciprocidade. No que concerne à moral, então, este fator social é indelevelmente presente nas relações humanas.

A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais

o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras (PIAGET, 1994, p. 294).

A partir das nossas análises sobre os julgamentos a respeito da mentira, podemos constatar que a tendência dos julgamentos morais vai se desenvolvendo, no seu processo como um todo. No entanto, as crianças até dez anos apresentam uma tendência voltada aos princípios heterônomos, apresentando juízos iniciais. Podemos verificar nessas crianças de uma realidade específica que os princípios de evolução moral ocorrem, entretanto não nos pareceu em um processo linear. A moral do dever está presente nos juízos de crianças em idade mais avançadas, de nove e dez anos; a heteronomia se faz presente, por isso os juízos de responsabilidade objetiva. Vimos que a moral autônoma procede da moral heterônoma, a partir de um princípio essencial: o equilíbrio das relações. A coação não pode constituir-se em relações equilibradas, pelo próprio efeito que produz; nisto resulta que o equilíbrio social só pode ocorrer numa relação mútua. No caso das crianças marginalizadas socialmente, é pela desigualdade das relações iniciais com os adultos que a criança busca, primeiramente entre as próprias crianças, uma maneira de relacionar-se de forma mais equilibrada. É o que podemos inferir sobre os julgamentos das crianças a partir de dez anos. No que confere a este fato tardio, apontamos para a questão freiriana a respeito da opressão. Por um longo período as crianças são oprimidas, a partir da perspectiva acumulada sobre elas, e são as relações entre pares, que na adolescência se apresenta mais fortemente, que podem permitir um avanço nas suas relações. Contudo, a questão da opressão vem a ser um assunto mais complexo, em que, mesmo entre pares existindo a reciprocidade, não se aplica socialmente, pelo fato da sua marginalização social.

Este fator social torna-se absolutamente importante para o desenvolvimento moral. A socialização é um fato de grande importância para a constru-

ção do pensamento. A linguagem, no sentido do desenvolvimento do pensamento, tem a função de evocar conceitos ou esquemas práticos em vias de interiorização. Desta forma, o que se coordena no plano da representação são ações que se interiorizam em forma de conceitos, os significados revelados por meio dos seus significantes, que são palavras, gestos, imagens, etc. Portanto, esse processo de coordenação representativa se dá somente na medida em que se compartilha os significados representados por seus significantes, ou seja, pelo processo de socialização. Quando se coordenam pontos de vista sobre os significados diferenciados dos seus significantes, encontramos a troca simbólica (MONTROYA, 1996). Portanto, para o desenvolvimento moral, relatar, expressar, reconstituir e explicar as ações realizadas, os sentimentos, as motivações, bem como observar e escutar as experiências alheias é o essencial para que haja o verdadeiro respeito mútuo e cooperação. A noção da mentira só evolui na medida em que se compreende o fator moral contido no ato de enganar; e esta evolução só ocorre quando é possível reconhecer os resultados que uma mentira causa, a partir das trocas, principalmente simbólicas, em que se torna possível colocar-se no lugar do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as crianças da nossa pesquisa, os dados sobre a mentira nos permitem pensar na tendência da maioria delas ser julgar pela moral da obediência, ou seja, heteronomia, e defendemos que isto se deve ao fato de que são vistas a partir da perspectiva da marginalização social. A opressão tira o lugar dessas crianças de se colocarem na sociedade; as possibilidades para a fala, para o posicionamento lhe são furtadas pelos argumentos da autoridade. A partir desta perspectiva enviesada, a sociedade age para com essas crianças de acordo com uma moral heterônoma vigente. Não é oportunizado a elas estabelecerem

trocas simbólicas no contexto social, pelo fato de sua condição material limitada. Somente uma tomada de consciência das relações estabelecidas, em que intervém a importância do papel das trocas simbólicas, permite o avanço moral das crianças, “[...] esta tomada de consciência não é uma operação simples e encontra-se ligada a um conjunto de condições psicológicas” (PIAGET, 1994, p. 297). Assim, perguntamos: como é possível a essas crianças uma série de tomada de consciência sobre sua realidade moral, se elas se encontram em condições psicológicas limitadas pela opressão?

Com base na literatura apontada, juntamente com as respostas das crianças, defendemos a ideia da opressão como fato de vida delas. Nessa perspectiva, acreditamos ser difícil esperarmos juízos morais mais autônomos em crianças que estão rotuladas pela sociedade a partir de sua condição de vida material limitada, resultando assim numa segregação em relação a oportunidades e posicionamentos, não valorizando seus saberes, não tornando objetiva, para elas, a realidade em que vivem e não proporcionando reflexão sobre as transformações possíveis tanto em suas coordenações íntimas quanto em seu meio social. O único meio que lhes restam é reproduzir os conceitos aos quais já lhe são atribuídas.

Referências

ALVES, S. S. C. Jean Piaget e Paulo Freire: respeito mútuo, autonomia e Educação. Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018, 139 f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J. PAPARELI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): estudo introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan/abr, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 59o ed. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAG, B. Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo: Cortez, 1984.

MONTOYA, A. O. D. De que modo o meio social influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada? Busca de uma explicação através da concepção epistemológica de Jean Piaget. São Paulo: USP, 1983. 159 f. Tese (mestrado em Psicologia) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

_____. Piaget e a criança favelada: Epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____; FRANÇA, C. A. P. R.; BATAGLIA, P. U. R., Abrigo ou casa?: desenvolvimento moral de crianças e adolescentes abrigados. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

PATTO, M. H. S. Privação cultural e educação pré-primaria. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1973.

PERLMAN, J. E. O mito da Marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro. Tradução de Waldívia Marchiori Portinho. Prefácio de Fernando Henrique Cardoso. Coleção Estudos brasileiros, v. 18. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro de Carvalho e Christiano Monteiro Oiticica. 2o ed. Rio de Janeiro, Zahar, Brasília, INL, 1975.

_____, J. O Juízo Moral na Criança. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____, J. Os procedimentos da educação moral. In: PIAGET, J. (et. al.); MACEDO, L. de. (org.). Cinco estudos de educação moral. Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

TORRES, M. C. M. Impactos da ideia de pobre e de pobreza na institucionalização de crianças e adolescentes em regime de abrigo. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2015, 149 f. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – Curso Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Recebido em: 16/05/2020
Aprovado em: 27/07/2020