

A Relação entre Moralidade e Moral Ecológica: Um Estudo Psicogenético

Ligiane Raimundo GOMES¹

Resumo

O presente artigo buscou analisar a relação entre moralidade e moral ecológica. Para investigar tal relação nossa hipótese foi a de a aquisição da moral ecológica é construída obedecendo a níveis organizados hierarquicamente, sendo solidária ao desenvolvimento da moralidade. Para esta investigação exploratória, foi tomada uma amostra de 15 participantes, sendo cinco por faixa etária - 6 a 8 anos, 10 a 11 anos e 13 a 15 anos. Mediante o método clínico piagetiano, selecionamos três estudos do próprio Piaget para analisar a moralidade: as regras do jogo que foi investigada a partir do jogo de queimada; a noção de mentira mediante um par de histórias em que uma apresentada uma distorção da realidade e a outra em que a criança tinha intenção de enganar; e a noção de justiça analisada por uma história sobre a justiça imanente. Para estudar o respeito ao meio ambiente formulamos quatro histórias hipotéticas, focalizando o lixo, a extinção de aves, a poluição de um rio e o corte de árvore. Os depoimentos dos participantes foram analisados segundo o referencial teórico de Piaget e de alguns estudiosos que vêm ampliando o campo de aplicação da teoria piagetiana. A análise dos dados permitiu estabelecer três níveis de desenvolvimento para a moral ecológica, confirmando a dimensão psicogenética da mesma, bem como a solidariedade com o desenvolvimento da moralidade.

Palavras Chave: Desenvolvimento, Moralidade, Moral Ecológica.

¹ Universidade Anhanguera de São Paulo - UniAN Santo André e Fundação Santo André-SP. E-mail: ligianeg@gmail.com

The Relationship between Morality and Ecological Moral: A Psychogenetic Study

Abstract

The present article tried to analyze the relation between morality and ecological moral. The concept of ecological moral presented in this paper presupposes the development of a reciprocal relation in the action between man-environment, being necessary the conquest of mutual respect between individuals as a fundamental factor to address the environment treating. In that sense it is a relation guided in rules of reciprocity and justice with the environment defined by the construction of internal solidarity. To investigate such relation our hypothesis was that the acquisition of ecological moral is built obeying hierarchically organized levels, being solidary to the morality development. To that exploratory investigation a group of 15 participants was chosen with five individuals by different ages - 6 to 8 years, 10 to 11 years and 13 to 15 years. Thru the Piagetian clinical method we selected 03 studies from Piaget himself to analyze the morality: the rules of the investigated game from the dodge ball game; the notion of lie by a pair of stories where is presented a reality distortion and the other in which the child had the intention of deceive; and the notion of justice analyzed thru a story of immanent justice. To study the respect with the environment we formulated four hypothetical stories focusing the garbage, the bird's extinction, the river pollution and the cutting of trees. The participants statements were analyzed according to the theoretical referential of Piaget and of some scholars that are expanding the area of application of the Piagetian theory. The data analysis allowed establishing three levels of development for the ecological moral. On level I that data show that there is no reciprocal relation between man and environment, predominating the vision of a harmonious environment (beautiful and/or clean). On level II appear the reciprocity relations between man and environment that are configured in by local actions, punctual and partial defined in short terms. On level III the reciprocity relations are expanded, transcending time and space, allowing consider different perspectives. The identified characteristics in the presented levels allowed confirming the psychogenetic dimension of ecological moral as well as the solidarity with the morality development.

Key-words: Development, Morality, Ecological Moral.

Introdução

As discussões sobre mudança de valores e atitudes podem ser consideradas aspectos centrais no que se refere a importância da formação de cidadãos críticos e participativos, portanto indivíduos autônomos.

A formação de indivíduos autônomos, que se percebem como parte integrante e responsável pela sociedade requer, do ponto de vista cognitivo, o desenvolvimento de elementos como cooperação e coordenação de diferentes pontos de vista, bem como a possibilidade de governar-se por si mesmo, diferente de fazer o que se deseja, favorecendo princípios fundamentais de convivência como respeito, justiça e solidariedade.

No que se refere ao meio ambiente, as mesmas considerações podem ser feitas, visto que é inevitável que nas ações cotidianas os cidadãos manifestem valores políticos, sociais e culturais, que podem ou não alterar o ambiente em que vive.

A intervenção social por parte do cidadão requer uma percepção global do ambiente que o cerca, através de seus elementos naturais (serra, rios, água, fauna, flora, etc.); áreas urbanas e rurais (no que diz respeito a saneamento, trânsito, áreas verdes, preservação do patrimônio, etc.); políticas econômicas (com influência do consumismo); proteção ambiental (ações e leis de proteção ao ambiente) que interferem diretamente na qualidade de vida.

Apesar de inúmeros conceitos e perspectivas teóricas relacionadas a questão ambiental, o presente artigo parte do pressuposto que os valores e atitudes, portanto, nossas ações, nos diversos ambientes dos quais o homem faz parte, podem de maneira significativa modificar o habitat não só do próprio homem como também das demais espécies de seres vivos, entrando, assim, no campo da ecologia.

Acreditamos que a questão ambiental, tomada como relação do homem com o seu ambiente, quando analisada com o referencial teórico da construção da moralidade, proposto por Piaget (1994), possui elementos que podem ser comparados com a aquisição de normas e valores morais (regras sociais, respeito e justiça).

A relevância do meio ambiente, analisada sob o aspecto da autonomia moral e intelectual do indivíduo, implica estudar a tomada de consciência, a compreensão de relações de interdependência e as consequências destas na qualidade de vida, exigindo dos indivíduos valores abstratos como dignidade, respeito de pontos de vista e a existência de cooperação (CASTRO & BAETA, 2002).

Dessa forma, a solidariedade entre o desenvolvimento da moralidade e respeito ao meio ambiente pressupõe a existência de uma moral interligada à ecologia, por nós denominada de “moral ecológica”. Ou seja, o desenvolvimento da “moral ecológica” é solidário ao desenvolvimento da moralidade, pois possui os mesmos elementos constitutivos.

Uma aproximação que se pode fazer ao conceito de “moral ecológica” é no que se refere à “relação de respeito” dos seres vivos (dentre eles o que maior exerce influência sobre o meio é o homem) com o ambiente. Essa “relação de respeito” pressupõe influências recíprocas entre homem/ambiente que, por sua vez, estão diretamente ligadas aos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e nos mais variados ecossistemas.

Sendo assim, a expressão “moral ecológica” significa o desenvolvimento de uma relação em que a ação entre homem-ambiente é recíproca, sendo necessária a conquista do respeito mútuo entre as pessoas no tratamento que fazem do meio ambiente. É uma relação em que as normas de reciprocidade e justiça para com o meio ambiente se definem pela solidariedade interna.

Nesse sentido, a noção de respeito no domínio ecológico é a mesma que fundamenta a conquista moral e portanto tem uma dimensão psicogenética.

1 As Ideias de Piaget Nos Domínios Cognitivo e Moral

Piaget (1896-1980), formado em Biologia e com vasto conhecimento em Filosofia, interessou-se “pelo problema do conhecimento e concebeu um projeto de estudo dos problemas epistemológicos” (DELVAL, 2002, p. 53), buscando examinar o surgimento de várias noções, como espaço, tempo, causalidade, número, entre outros. Assim, iniciou o maior trabalho de sua vida, observou e interagiu com crianças no

intuito de estudar seus processos de raciocínio, formulando sua teoria de que o conhecimento evolui progressivamente através de estádios hierárquicos caracterizados por estruturas mentais. Isto significa que a lógica e as formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica e do pensamento dos adultos.

Para Piaget (1983), o conhecimento é construído a partir de fatores biológicos, como a hereditariedade, considerando que este não é um fator que aja isolado e psicologicamente não pode ser isolável; e o ambiente, que comporta especialmente dois aspectos: a experiência física mediante a atividade do sujeito com o objeto e a transmissão social educativa por parte dos adultos.

Portanto, a inteligência em sua forma lógica depende tanto do desenvolvimento orgânico do indivíduo quanto da estimulação ambiental. Então, se um estímulo se apresenta e provoca uma resposta, isto só ocorre porque existe previamente uma estrutura que reconhece um significado no estímulo (CHAKUR, 2002).

Segundo Piaget (1983, p. 224), o fator fundamental para o desenvolvimento intelectual é a equilíbrio, pois, se há outros fatores, como os apresentados acima, é necessário que eles se equilibrem. “É necessário todo um jogo de regulação e de compensações para atingir uma coerência”.

O equilíbrio para Piaget (1983), não tem um sentido estático, pois o sujeito constantemente reage às perturbações exteriores a esse equilíbrio. Essas compensações são realizadas por duas funções invariantes, a assimilação e a acomodação, mediante um processo chamado por Piaget de processo de equilíbrio.

Quando interagimos com o ambiente, colocamos em exercício nossos esquemas ou estruturas de assimilação; na medida em que aparecem perturbações proporcionadas pelo meio, ocorre um desequilíbrio cognitivo e o indivíduo tenta, então, compensar este desequilíbrio diferenciando ou integrando os esquemas/estruturas originais em novos esquemas/estruturas.

A construção de novas estruturas ocorre sempre sobre as bases anteriores, que permanecem equilibradas até o momento em que assimilamos novas aquisições que necessitam ser acomodadas e o processo se dá novamente.

Para Piaget, o processo de equilíbrio toma a forma de períodos sequenciais, em que existe, sempre, uma fase de preparação e outra de acabamento. As estruturas formadas em um período integram-se às outras superiores, do período seguinte.

Assim, o desenvolvimento da criança é um processo temporal em que se supõe a necessidade de uma ordem sucessiva em que novos instrumentos lógicos se constroem mediante instrumentos lógicos preliminares, o que conduziu Piaget à teoria dos estádios de desenvolvimento, pois, “a construção de novas noções suporá sempre substratos, subestruturas anteriores” (PIAGET, 1983, p. 215).

Os estádios de desenvolvimento são caracterizados por sua ordem de sucessão fixa e não seguem exatamente a idade cronológica, que pode variar de uma sociedade para outra, pois, dependendo do meio social, pode-se acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio.

Para Piaget (1995, p. 72), as estruturas lógicas derivam das “próprias ações, pois são o produto de uma abstração procedente da coordenação das ações, e não dos objetos”.

Dessa forma, a construção do conhecimento, ocorre quando o indivíduo, mediante a abstração empírica, abstrai as propriedades mais elementares de um objeto, as informações, como cor, forma, entre outros, utilizando instrumentos de assimilação que são constituídos em esquemas capazes de captar o conteúdo do objeto. Mediante a abstração reflexionante, ao agir sobre o objeto, o sujeito não mais abstrai as propriedades do objeto e sim, da própria ação ou da coordenação de suas ações sobre o objeto de conhecimento (PIAGET, 1995).

Em 1932, Piaget aplica seu método a um novo campo, estudando “as ideias morais da criança, sua noção das normas e sua compreensão de justiça” (DELVAL, 2002, p.58), apoiando-se na entrevista verbal e na ação do próprio sujeito. Adepto do

ponto de vista que as questões morais são passíveis de abordagem científica, Piaget foi pioneiro ao abordar o tema da moralidade no campo da Psicologia, discutindo a moralidade infantil e, através dela, buscou pensar a moralidade humana, tomando o cuidado em associar o desenvolvimento moral ao desenvolvimento geral da criança (LA TAILLE, 1994, p. 9-17).

Para Piaget, as noções morais precisam ser pensadas sob um duplo aspecto - moral e intelectual -, considerando a existência de paralelismo entre o desenvolvimento da moral e do pensamento, pois “a lógica é uma moral do pensamento como a moral, é uma lógica da ação” (PIAGET, 1994, p. 17). Nesse caso, a lógica ou moral do pensamento diz respeito às questões do verdadeiro ou falso e a moral ou lógica da ação diz respeito às questões do certo ou errado.

Na perspectiva da teoria piagetiana, a criança adquire a consciência moral por etapas, passando de um primeiro estágio de pré-moralidade ou anomia – sem noção de regra ou consciência moral – para um estágio de heteronomia, no qual as regras são impostas (exterior), até atingir a autonomia moral. Neste estágio as regras são interiores (consciência da regra) e as relações entre os indivíduos estão pautadas na cooperação.

Segundo Freitag (1991, p.55), atingido o estágio da autonomia moral, os membros do grupo já têm desenvolvido “o conceito de justiça, calcado na igualdade, na reciprocidade, na cooperação e no respeito mútuo”, tendo a liberdade de questionar a validade das regras, podendo racionalmente questioná-las e modificá-las se estiver de acordo com o grupo.

No estudo da moralidade, Piaget dialogou com crianças sobre três temas: as regras sociais (regras do jogo e regras morais), a noção de mentira e a ideia de justiça (questões da responsabilidade pelos atos e formas de punição), admitindo o respeito como o sentimento fundamental para a aquisição das noções morais.

Mediante esses estudos Piaget (1994) caracterizou alguns elementos importantes para o desenvolvimento da moralidade, como cooperação, respeito, responsabilidade objetiva e subjetiva, justiça, solidariedade, entre outros.

Para Piaget (1994, p.64), “é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva”.

Segundo o autor (1998, p. 61-62),

uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros e que é o sentimento do respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos.

Assim, o fenômeno do respeito se apresenta, então, como unidade funcional, constituindo o “sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais” (PIAGET, 1996, p. 4).

Há dois tipos de respeito: o unilateral, quando um indivíduo respeita um segundo sem ser respeitado em contrapartida, e o mútuo, quando dois indivíduos se respeitam mutuamente. O primeiro implica desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado, trazendo consigo uma coação do superior sobre o inferior e caracterizando uma primeira forma de relação social, que é a relação de obediência, em uma relação de coação. A moral decorrente é essencialmente heterônoma. O respeito mútuo não implica nenhuma coação, os indivíduos se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente, o que caracteriza um segundo tipo de relação social, que é a relação de cooperação. “A moral resultante se caracteriza por um sentimento diferente, o do bem, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo” (PIAGET, 1998, p. 29).

O respeito unilateral é aquele em que a criança, por ainda estar presa às condutas egocêntricas, não consegue interiorizar e compreender a regra imposta pelo adulto, o que faz essa regra ser considerada como sagrada pela criança; e o respeito mútuo ocorre quando há cooperação.

Somente com a cooperação e a superação do egocentrismo é que será possível que a criança aos poucos compreenda a necessidade da regra, ou seja, quando o respeito mútuo tiver primazia sobre o respeito unilateral e seus julgamentos não esti-

verem mais pautados no que Piaget (1994) caracterizou como responsabilidade objetiva.

Segundo Piaget (1996), no julgamento infantil duas tendências estão presentes: a responsabilidade objetiva, quando a criança considera o ato proporcionado e não a intenção, isto significa que quanto maior a transgressão, o valor material dos objetos maior a culpa; e a responsabilidade subjetiva, em que o julgamento se faz em função da intenção, ou seja, o resultado de um ato pode ser analisado de acordo com uma intenção boa ou má, não se levando em consideração apenas o dano material resultante desse ato.

Dessa forma, no que se refere a justiça, enquanto predominar o respeito unilateral, a autoridade prevalece sobre a justiça. Da coação do adulto se origina a noção de sanção expiatória, uma punição arbitrária em que não existe relação entre o ato cometido e a natureza da falta. Em compensação, sob o predomínio do respeito mútuo, quando a adesão aos grupos e a cooperação se transformam em fatores de igualitarismo, a criança coloca a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência, é a moral do bem ou autonomia.

No que se refere ao aspecto intelectual, a solidariedade pode ser observada em problemas de pensamento, como a dificuldade de se colocar do ponto de vista do outro (egocentrismo) e na discussão entre crianças, ou seja, na interação entre pares. Quanto ao aspecto moral, Piaget (1998) ressalta que o desenvolvimento da noção de regra pode revelar os tipos de solidariedade.

A ligação entre solidariedade e regras conduz a dois tipos de solidariedade - a externa caracterizada pela obediência a uma regra exterior que é sagrada e imutável, pautada em uma relação coercitiva e no respeito unilateral e a interna caracterizada pela elaboração conjunta das leis pelos membros de um grupo, que as aceita e as respeita mutuamente, pautada pelo respeito mútuo. Portanto, as leis estão sujeitas a revisões e reajustes contínuos, pois o que prevalece é a vontade comum do grupo em respeitar as decisões tomadas. O grupo define as leis mediante normas de reciprocidade e de justiça.

A solidariedade interna entre os membros de um grupo se constitui por um código de regras e por uma jurisprudência que direciona o procedimento a ser adotado em caso de conflitos. Neste caso, as crianças estão colocando em prática “as normas de reciprocidade e de justiça que definem a solidariedade interna” (PIAGET, 1998, p. 65).

Os aspectos - moral e intelectual - convergem para dois métodos, os quais Piaget (1998) chama de ativos, em que a criança é levada a realizar atividades em seu cotidiano relacionadas à solidariedade e ao trabalho coletivo, que possibilita a troca de pontos de vista e, conseqüentemente, a cooperação.

Do ponto de vista intelectual, na solidariedade externa, as crianças não entendem os procedimentos mais elementares da cooperação, tampouco a lógica das relações, pois a própria estrutura do pensamento infantil é puramente individual, cuja principal característica é o egocentrismo. Não há possibilidade de cooperação, pois prevalece o respeito unilateral. A solidariedade interna, por sua vez, implica discussão e compreensão mediante trocas de opiniões para se chegar a uma regra objetiva sobre um determinado assunto e a lógica vai se constituindo pela coerência e objetividade dessa relação de interação. Dessa forma, as discussões estabelecidas pelas crianças não obedecem mais especificamente à imposição dos adultos ou da autoridade e sim, à relação de respeito mútuo entre iguais. Somente quando as crianças conseguirem estabelecer trocas de pontos de vista com os outros que estão a sua volta é que as relações entre pares começam a prevalecer e a solidariedade interna sucede a externa.

Para Piaget (1998, p. 75), a solidariedade externa “é uma etapa necessária, durante a qual a criança se adapta pouco a pouco às realidades sociais graças a um compromisso entre o respeito pelos grandes e seu próprio egocentrismo”.

Mas Piaget também ressalta que se trata apenas de uma etapa que deve ser sucedida por outra, a da solidariedade interna, em que a compreensão entre os indivíduos esteja acima da obediência.

Para isto, a solidariedade não pode ser vista apenas como objeto de reflexão pautada na palavra do adulto, característica de um ensino verbalista. É necessário criar possibilidades para que a criança vivencie a solidariedade na vida social.

A principal questão do desenvolvimento da solidariedade é permitir que cada um, sem abandonar sua perspectiva, possa se mobilizar para outros pontos de reflexão, vindo a compreender o ponto de vista dos demais e, dessa forma, tornar o indivíduo capaz de cooperar e colaborar independente de diferenças raciais, sociais e políticas.

2 Construindo a Relação entre Moralidade e Moral Ecológica

A cooperação, o respeito e a solidariedade são conquistas morais necessárias para a construção da cidadania. Partindo deste pressuposto, o respeito ao meio ambiente deve se desenvolver paralelamente à construção da moralidade. Toda ação moral requer discernimento entre o certo e o errado, sendo assim, os dilemas morais permeiam a vida dos indivíduos. É possível a correspondência desses dilemas com relação ao meio ambiente, visto que as ações de um indivíduo podem interferir na qualidade do ambiente no qual ele vive. Igualmente, viver junto em um mesmo ambiente requer ações subordinadas a determinadas regras.

A fim de verificar a relação moralidade e “moral ecológica”, buscamos alguns estudos que compartilham ideias semelhantes, dentre eles o estudo de Battro & Costa (1977) que teve o intuito de verificar a evolução mental que leva à noção de responsabilidade ecológica, tomando o caso particular do respeito pelas plantas de um jardim público, mediante uma norma ecológica simples: não estragar as plantas.

Segundo os autores (1977, p. 75), as investigações a esse respeito são muito importantes, visto que cada vez mais as relações entre o homem e o meio ambiente se deterioram.

Battro & Costa (1977, p. 76-77) pesquisaram 80 crianças de 5 a 12 anos, analisando a questão prática da norma e o questionamento sobre a mesma. Assim, o comportamento das crianças foi confrontado com seus próprios julgamentos sobre esse mesmo comportamento, pois, segundo os autores (1977, p. 76), “para transmitir a forma adequada à sociedade urbana e rural uma consciência ecológica, será necessário conhecer cientificamente como se organiza esta tomada de consciência do indivíduo”.

Na fase prática, as crianças eram levadas individualmente para um parque em um local cercado por canteiros que formavam um círculo que possuíam quatro passagens. As crianças eram convidadas a jogar bola, sendo que a criança ficava de costas para um dos canteiros e o pesquisador de frente para ela. Inicialmente, o pesquisador lançava a bola de forma que a criança conseguisse apanhá-la e depois jogava a bola de maneira que esta caísse além do canteiro. Pedia-se a criança que fosse buscar a bola e ela tinha duas opções de caminhos: ou contornava o canteiro, ou passava sobre ele pisando na grama. Como meio de controle, continuava-se o jogo, repetindo outras vezes a mesma situação.

Depois da fase prática, as crianças eram questionadas sobre o seu comportamento mediante perguntas, como: por onde ela havia passado, se existiam outros caminhos e se ela podia passar por onde passou.

Battro & Costa (1977), ao analisarem os resultados, classificaram três níveis de desenvolvimento da consciência da responsabilidade para com as plantas - responsabilidade ecológica -, comparando esses níveis com os propostos por Piaget (1994) sobre o desenvolvimento da moralidade.

O nível I foi caracterizado pela total ausência de regras. Para a criança, o canteiro é um impedimento para o que lhe interessa no momento: o jogo. Esta característica se manifesta na ação e na verbalização da criança, que não demonstra pelo canteiro algum significado ou sentido.

No nível II, a norma é completamente exterior à criança, é caracterizada pela proibição adulta e, muitas vezes, aparece como sendo de origem divina. A criança não entende a razão das proibições ou seu significado.

O nível III é caracterizado pela internalização da norma. Neste nível, a criança entende a razão da norma e a consequência da sua transgressão, ou seja, a criança não obedece mais à norma por causa da coação adulta.

Assim, conforme a comparação dos dados com os estudos de Piaget, o nível I da responsabilidade para com as plantas corresponde à moral da anomia ou

total ausência da norma. O nível II corresponde à moral da heteronomia ou da norma imposta pelo adulto. Neste tipo de moral, privilegia-se o respeito unilateral, próprio de crianças da fase egocêntrica. No nível III, aparece a internalização da norma, que não é mais coercitiva, correspondendo à moral da autonomia (BATTRO & COSTA, 1977, p. 82).

De acordo com Battro & Costa (1977, p. 75-76), os psicólogos ainda não têm levado em conta o desafio de se estudar como o indivíduo constrói as noções básicas que se referem ao meio ambiente e a “educação ecológica” apresenta-se como uma tarefa ampla, pois o futuro da humanidade pode depender dela.

Pensando sobre essa questão apresentada por Battro & Costa (1977), os estudos de Piaget sobre a moralidade e de alguns piagetianos que ao longo do tempo vêm procurando ampliar o campo de aplicação da teoria piagetiana, como Chakur et al (1998), Delval (1994; 2002), buscamos investigar a solidariedade entre moralidade e “moral ecológica” por meio do método clínico piagetiano.

Piaget foi o primeiro a utilizar o método clínico nos estudos sobre inteligência, pois tinha experiência em trabalhos clínicos e de diagnóstico, o que possibilitou realizar entrevistas mais abertas e com intervenções nas respostas das crianças, elaborando um método que proporcionou resultados magníficos pra a descoberta de fatos novos e para a exploração de aspectos do desenvolvimento até então desconhecidos (DELVAL, 2002, p. 11-12) e introduziu-o na psicologia do desenvolvimento.

Assim através do método clínico buscamos esclarecer qual é o sentido que o sujeito está dando ao que lhe foi proposto baseando-se “no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações” (DELVAL, 2002, p. 70).

O método clínico piagetiano é um método que se difere dos demais, pois possui algumas características próprias. Dentre elas, podemos citar a flexibilidade da entrevista que procura seguir o curso do pensamento do entrevistado buscando argumentos nas próprias respostas do sujeito. Com isso, o pesquisador tem liberdade para retomar os questionamentos e fazer contra-argumentações quando necessário, elabo-

rando novas hipóteses ao longo da entrevista, a fim de certificar-se do que o participante está revelando. Segundo Delval (2002, p. 68), “a essência do método consiste na intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito e da resposta às suas ações ou explicações”.

A fim de caracterizar a relação proposta escolhemos aleatoriamente uma amostra de 15 participantes entre crianças e adolescentes de escolas públicas do interior paulista, sendo cinco por faixa etária – 6 a 8 anos, 10 a 11 anos e 13 a 15 anos. A escolha pelas faixas etárias descritas baseou-se nos estudos realizados sobre desenvolvimento do conhecimento no domínio social que têm apontado idade cronológicas mais avançadas para a aquisição das noções estudadas, visto que as noções sociais pautam-se por conteúdos de alta complexidade que não são traduzidos diretamente na realidade empírica.

Para tanto recorreremos a dois procedimentos, primeiramente analisamos o desenvolvimento da moralidade mediante a entrevista com crianças e adolescentes sobre as regras do jogo de queimada e histórias especialmente criadas por Piaget (1994) para estudar as noções de mentira e justiça. Portanto, para a noção de mentira selecionamos um par de histórias: uma que marca uma grande distorção da realidade, sem nenhuma intenção maldosa no relato do fato, pois a criança conta para a mãe ter visto um cachorro do tamanho de uma vaca; e outra em que o relato tem um conteúdo verossímil, com visível intenção de enganar, ou seja, a criança diz à mãe que a professora lhe dera boas notas, a mãe a recompensa, mas na verdade a professora não havia dado nota nem boa, nem má à criança. Para a noção de justiça selecionamos uma história apropriada para avaliar a justiça imanente, em que os castigos ou sanções emanam das próprias coisas. A história conta que dois meninos roubavam maçãs num pomar. De repente, chega um guarda-florestal, e os dois meninos fogem, mas um deles é apanhado.

Na sequência, para verificarmos a psicogênese da moral ecológica mediante o aspecto central da noção de respeito ao meio ambiente elaboramos histórias hipotéticas sobre a temática ambiental, resumidas a seguir:

Coleta de lixo: Em uma escola havia os latões para a coleta seletiva de lixo de papel, plástico e latinhas e algumas crianças pequenas continuavam jogando-os no chão.

Extinção de aves: Em uma cidade existia uma área verde onde havia aves muito bonitas. Os donos de uma fábrica de petecas da cidade caçavam as aves para fazer petecas com penas coloridas.

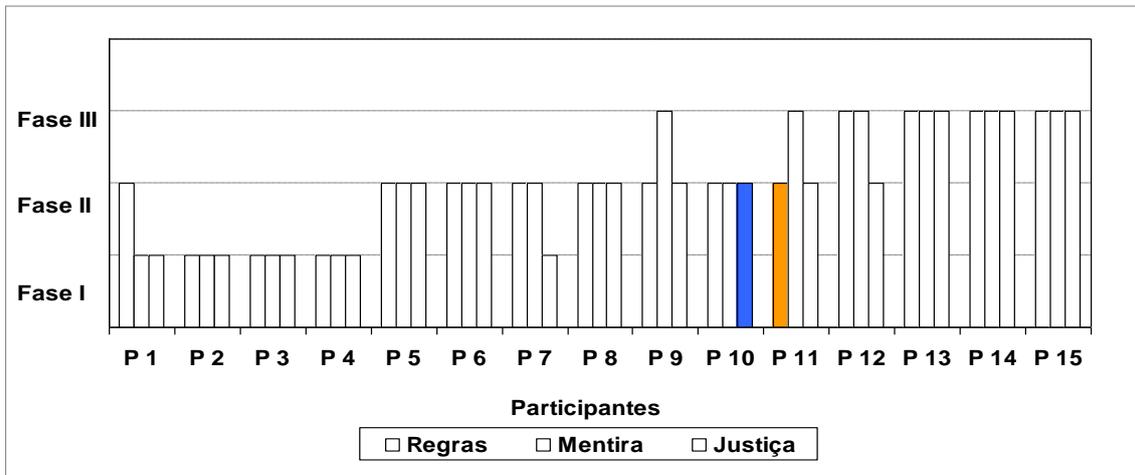
Poluição de um rio: Havia um riozinho que passava por uma cidade e as crianças viam pneus e garrafas jogados na água.

Corte de árvore: Havia num bairro um campinho de futebol abandonado que tinha uma árvore bem grande, rara e bonita e que as crianças resolveram cortar porque iria atrapalhar o jogo.

As histórias hipotéticas apresentavam questionamentos específicos que norteiam o método clínicos, como perguntas de exploração, de justificativa e contra-argumentação, como: O que você acha? É certo ou não cortar a árvore? Pode ou não jogar pneus e garrafas na água? Pode-se arrancar as penas das aves para a fabricação de petecas? Quem joga lixo no chão merece castigo? O que acontece quando se joga sujeira no rio? Se você fizesse parte do grupo que iria jogar futebol o que gostaria que fosse feito, entre outras.

2.1 O Desenvolvimento da Moralidade

No que se refere ao desenvolvimento moral identificamos o desenvolvimento da moralidade no que se refere à consciência das regras do jogo e das noções de mentira e justiça. Percebemos que, no geral, houve predomínio das respostas das crianças menores, de 6 a 8 anos, na fase I e dos adolescentes, de 13 a 14 anos, na fase III. Na fase II encontramos o maior número de respostas dos participantes, conforme apresentado no gráfico abaixo:



Quadro 1: Distribuição dos participantes nas fases em cada noção da moralidade

Analisando o gráfico, percebemos algumas *décalages* (defasagens), também encontradas nos estudos de Piaget e consideradas normais em um processo de desenvolvimento, pois o meio social pode favorecer ou não o desenvolvimento de uma determinada noção.

Resumindo o que constatamos, no que se refere à moralidade, vimos que, com relação à **consciência das regras**, as respostas das crianças do **estádio I** indicam condutas ritualizadas em que o jogo deve ser sempre igual. Jogar é uma brincadeira pautada na vontade ou no desejo individual das crianças e as regras são necessárias para que o jogo fique mais divertido ou para que ninguém se machuque. Dessa forma, predomina a anomia – ausência de regras.

No **estádio II**, as crianças pautam suas respostas na obrigatoriedade da regra e não há consciência do por quê essa regra deva ser obedecida. A regra tem origem adulta e obedecê-la faz parte de uma tradição que passa de geração a geração. A criança rejeita qualquer indício de alteração na regra estabelecida, predominando a heteronomia.

No **estádio III**, os adolescentes acreditam que as regras vão se adaptando de acordo com as necessidades surgidas durante o jogo. Portanto, as regras podem ser modificadas mediante a discussão do grupo de crianças, em que se privilegiam acordos mútuos. É o princípio da cooperação, característica da moral autônoma.

No que se refere ao desenvolvimento da **noção de mentira**, nas respostas das crianças da **fase I**, percebemos a definição de que a mentira é uma falta moral que se comete através da linguagem. No caso da presente pesquisa, mentir e falar “palavras feias” é considerado pelas crianças como mentiras indistintamente. As crianças avaliam as consequências de um ato pelo resultado material ocasionado, predominando a responsabilidade objetiva. Ao mentir, deve-se ser castigado. A sanção é expiatória, ou seja, um castigo em que não há relação com a falta cometida, parece ser o mais justo para essas crianças.

Na **fase II**, a definição de mentira é o contrário da verdade. Mentir é uma falta por si só, independente se a criança que cometeu a falta - mentir - for castigada ou não. Para as crianças os erros involuntários e a intenção de mentir são considerados ambos como mentiras, ou seja, existe falta de distinção entre os erros e enganos e a intencionalidade de um ato. As respostas das crianças nos mostraram que a coação adulta é a forma mais usada para validar a regra de não mentir.

Na **fase III**, ainda percebemos que os adolescentes acreditam que mentir é o contrário de dizer a verdade. Piaget (1994) ressaltou em seus estudos que esse tipo de definição pode persistir até bem tarde no que se refere ao desenvolvimento dessa noção e na presente pesquisa isso também foi constatado. Mas os adolescentes apresentam em seus depoimentos certas características próprias desse estágio, como a distinção entre o erro involuntário e a intenção de mentir. Aliás, a intencionalidade é a característica mais marcante do estágio III, pois ela caracteriza a responsabilidade subjetiva, ou seja, o adolescente, ao julgar as consequências de um ato, não se pauta mais nos resultados materiais que envolvem a situação, e sim na intenção que levou a tal ato. Dessa forma, ao se contar uma mentira, deve-se punir aquele que teve intenção de mentir e não quem, sem querer, enganou-se.

Com relação à **justiça**, no **estádio I** percebemos que a criança considera roubar uma coisa muito feia, assim como no desenvolvimento da noção de mentira. A criança não consegue distinguir entre a noção de dever e a obediência, sendo justa a imposição da ordem adulta. Dessa forma, a regra é exterior, pautada no respeito unilateral, o que caracteriza a moral heterônoma. A punição é o critério de validade para o

rompimento da regra e as crianças deste estágio acreditam na justiça imanente, ou seja, aquela em que os castigos emanam das próprias coisas. No caso da história apresentada a elas, é como se a ponte estragada pudesse saber que eles cometeram algo errado e ela própria pudesse aplicar o castigo. Percebemos também o quanto a coação adulta mediante a linguagem está presente nos depoimentos das crianças, fazendo com que as proibições se tornem leis. Outra característica encontrada nesse estágio foram as consequências imediatas e extremadas para a situação apresentada.

No **estádio II**, a crença na justiça imanente começa a diminuir e a criança considera que o fato – cair na água – aconteceria de qualquer maneira e suas justificativas são que a ponte estava velha ou foi um acidente. Existe o início da distinção entre a justiça e a obediência à regra de não roubar, mas a última ainda predomina. Podemos dizer que há um início de autonomia, pois a criança começa a incluir em suas explicações o critério de igualdade, em que todos têm os mesmos direitos. Ao se cometer um delito, a lei deve ser aplicada, igualmente, a todos. Percebemos, também, que as crianças apresentam alguns atenuantes em seus depoimentos para justificar o ato de roubar, como a fome, mas ainda predomina a autoridade adulta, pois o dono do pomar tem que permitir que as crianças peguem as maçãs. Nesse estágio, encontramos também traços da responsabilidade objetiva, aquela em que a criança avalia as consequências materiais resultantes de um ato mais do que a intenção que está por trás de tal ato.

No **estádio III**, a justiça imanente desaparece por completo. Os adolescentes avaliam a situação em questão mediante o sentimento de equidade; antes da aplicação das leis consideram-se as circunstâncias particulares da situação. Percebemos nos depoimentos dos adolescentes a antecipação das consequências que uma situação possa ter, o que revela a coordenação de pontos de vista e a relação temporal – passado e futuro. A apresentação de atenuantes, nesse estágio, tem como princípio a satisfação de uma necessidade que não se pauta no material, ou seja, quantas maçãs as crianças pegaram ou se o pomar tinha dono, e sim, na necessidade de saciar a fome. Um atenuante que considera as necessidades vitais como sendo, no caso, as mais importantes. A punição deixa de ser um critério de validade para a violação da regra de não roubar e as medidas educativas e o diálogo passam a ser fundamentais para que não se cometa mais algo errado.

As três noções analisadas nesta pesquisa (consciência das regras, noção de mentira e ideia de justiça) apresentam um processo evolutivo que caracteriza o desenvolvimento da moralidade, ou seja, a moral heterônoma, aos poucos é suplantada pela moral autônoma.

2.2 A Moral Ecológica

Com relação a construção da moral ecológica identificamos três níveis distintos, independentes da idade, apresentados a seguir:

Nível I: Não existe relação recíproca entre homem e ambiente; privilegia-se um ambiente belo e/ou limpo.

A característica principal deste nível foi identificada pelo imediatismo; a criança não estabelece relação entre as atitudes para com o meio e suas consequências futuras, predominando a atemporalidade (DELVAL, 1994). Dessa forma, os resultados de um ato estão centrados em sua aparência, predominando a visão de um ambiente harmônico, em que cada coisa tem o seu lugar. A criança privilegia um ambiente bonito e limpo.

A criança não apresenta atitudes de reciprocidade e, por isso, não há interações com o meio ambiente. A relação homem-ambiente é imediata e direta, não percebendo a necessidade e nem repercussões das ações nessa relação (GÓMEZ GRANELL, 1988 *apud* YUS RAMOS, 1989).

Portanto, na relação entre a criança e o meio ambiente é certo o que está de acordo com a ordem dos adultos, predominando o respeito unilateral (externo), caracterizado pela moral heterônoma (BATTRO & COSTA, 1977; PIAGET, 1994).

As soluções apresentadas são imediatistas, personalizadas ou locais. Isto porque as crianças, ao tentar solucionar o problema, negam a ação do fator perturbador ou apresentam dificuldades em aceitá-lo, afastando-o, negligenciando-o ou deformando-o.

Nível II: O início das relações recíprocas entre homem e ambiente são locais, pontuais e parciais e se estabelecem a curto prazo.

A criança ainda apresenta uma visão harmoniosa em relação ao meio ambiente, mas já se inicia um processo de antecipação das repercussões das ações do homem para com o meio. As relações estabelecidas entre homem-ambiente são de reciprocidade, mas suas repercussões são pontuais e locais. Portanto, as primeiras relações de interação entre homem e ambiente são lineares e o homem aparece como modificador do ambiente, podendo causar danos à natureza (DELVAL, 1994; GÓMEZ GRANELL, 1989 *apud* YUS RAMOS, 1989).

Surge a autonomia de modo incipiente, pois, diante do conflito entre obedecer a ordem adulta e o que é justo para com o meio ambiente, predomina ainda a obediência ao adulto (BATTRO & COSTA, 1977; PIAGET, 1994).

Para solucionar os problemas apresentados nas histórias, as crianças recorrem a explicações de fatos e comportamentos que conhecem e tentam utilizar propostas que fogem do que é imediatamente perceptível e familiar, permanecendo soluções unilaterais e parciais e, muitas vezes, sanções por reciprocidade. Tentam considerar o conjunto de elementos da situação, mas centram-se, alternadamente, em um dos pólos do problema, predominando as **soluções de compromisso**². Com este tipo de solução, a criança tenta fazer um pacto ou acordo, para que nenhuma das partes seja prejudicada, mas a compensação se revela parcial (CHAKUR *et al*, 1998; INHELDER, BOVET & SINCLAIR, 1977).

As estratégias utilizadas para a solução de um problema ecológico combinam medidas distintas, como a *denúncia pessoal*; o *conselho ao transgressor*; e as *estratégias indiretas*, em que, para se alcançar um objetivo, o caminho pode apresentar alguns desvios (CHAKUR *et al*, 1998).

² A expressão solução de compromisso foi utilizada por Inhelder, Bovet e Sinclair (1977) em seus estudos sobre aprendizagem e significa que a compensação da perturbação em situações de conflito revela-se incompleta. Chakur *et al* (1998) retomaram esta expressão em sua pesquisa no domínio social.

Nível III: As relações de reciprocidade entre homem e ambiente são ampliadas, transcendendo tempo e espaço.

No nível III, as crianças e adolescentes passam a contextualizar a situação, recorrendo a hipóteses sobre o que é possível e coordenam diferentes perspectivas. Como já têm a ideia de processo, as repercussões das ações do homem para com o meio ambiente são consideradas a médio e longo prazo. Nesse sentido, as relações de reciprocidade entre homem e ambiente são ampliadas, pois transcendem o tempo e o espaço (DELVAL, 1994; GÓMEZ GRANELL, 1989 *apud* YUS RAMOS, 1989).

As crianças ou adolescentes demonstram a capacidade de descentração, pois a visão do problema não é mais parcial e é possível integrar elementos de naturezas distintas. As soluções para os problemas apresentados contam com a introdução de elementos de diferentes sistemas e subsistemas do mundo social. As estratégias para a solução dos problemas recorrem à denúncia impessoal, às medidas educativas e às campanhas de conscientização (CHAKUR *et al*, 1998).

Existe o predomínio das sanções por reciprocidade e os castigos obedecem a atenuantes, considerando-se as particularidades de cada um. O que prevalece não é mais a obediência ao adulto, e sim o que é melhor para todos, característica da autonomia pautada no respeito interior (BATTRO & COSTA, 1977; PIAGET, 1994).

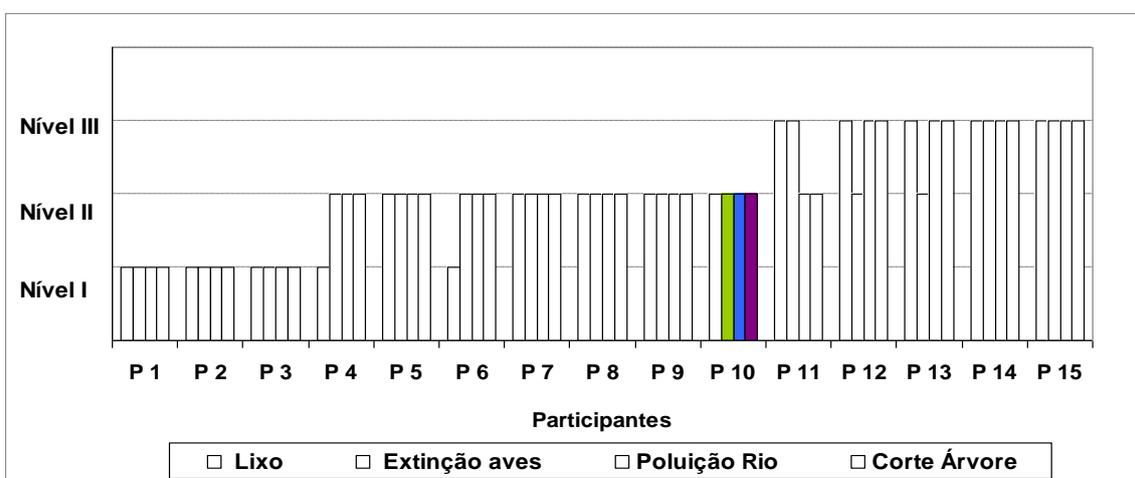


Gráfico 2: Distribuição dos participantes nos níveis da moral ecológica por histórias

Assim como no desenvolvimento da moralidade podemos perceber algumas *décalages* (defasagens) com relação a psicogênese da moral ecológica. Portanto, existe um desenvolvimento no que se refere à noção de respeito ao meio ambiente que é central no que chamamos “moral ecológica”, visto que as crianças menores justificam os seus depoimentos com explicações menos elaboradas e sem a preocupação com as consequências futuras das ações produzidas nesse meio, enquanto os adolescentes conseguem perceber vários elementos e suas interrelações que envolvem a situação apresentada.

No **nível I**, encontramos os depoimentos das crianças menores da amostra. Percebemos neste nível a concentração em aspectos físicos do ambiente, como a limpeza, a beleza e a harmonia entre os elementos que compõem a natureza. Lembramos que a concentração é um traço característico do estágio pré-operatório, cujo pensamento se guia pela percepção. A visão de que no ambiente cada coisa tem o seu respectivo lugar e que não podemos alterar isso é a característica predominante deste nível. Por não conseguirem avaliar a consequência de um ato, ao se depararem com os problemas apresentados nas histórias sobre o meio ambiente, as crianças negam ou evitam tais problemas, tentando aproximá-los ao que lhes é mais familiar e, assim, suas justificativas apoiam-se no que é mais imediato e objetivo. A interação homem-natureza está pautada em uma relação exterior, em que a criança obedece às imposições do adulto, predominando a moral heterônoma.

Respeitar o ambiente para a criança desse nível parece não fazer sentido, como apontado por Battro & Costa (1977). Não há impedimento para que a criança não queira cortar uma árvore para poder fazer o que lhe interessa no momento: brincar no campinho de futebol. Segundo Gómez Granell (1988 *apud* Yus Ramos, 1989), as crianças pequenas consideram que o homem utiliza o meio conforme as suas necessidades, sem prever as consequências de suas ações.

No **nível II**, encontramos nos depoimentos das crianças e dos adolescentes traços característicos do nível anterior, principalmente no que se refere a um ambiente harmonioso, mas percebemos que há um início de compreensão de processo e antecipação das consequências dos atos cometidos para com o meio ambiente, o que modifi-

ca as justificativas apresentadas para as situações das histórias. A criança começa a buscar explicações mediante situações que conhece, recorrendo a analogias. Para solucionar o problema colocado, tenta fugir do que é familiar, mas ainda não consegue estabelecer uma relação coerente com os elementos apresentados, centrando-se em um dos pólos do problema e apresentando a solução de compromisso como maneira mais adequada para resolver um conflito. Vale lembrar que a solução de compromisso se refere a uma compensação incompleta da perturbação que se interpõe ao equilíbrio cognitivo em geral. Percebemos, também, que neste nível existe um início de autonomia, pois a criança demonstra saber o que é justo para com o meio ambiente, mas entre a justiça e a obediência ao adulto, prevalece ainda a obediência. Dessa forma, o respeito ao meio ambiente ainda é exterior e, quando existe o desrespeito – violação a uma regra estabelecida –, a melhor forma para se restabelecer a ordem são as sanções por reciprocidade, ou seja, aquelas em que há uma proporcionalidade entre a falta e a punição. Portanto, devido aos aspectos intelectuais e morais presentes no raciocínio da criança, a interação homem-natureza fica caracterizada por relações pontuais e locais e o homem é visto como o principal agente modificador do ambiente.

Nossos dados corroboram os apresentados por Battro & Costa (1977) sobre a responsabilidade ecológica, quando os autores consideram que a proibição adulta legitima a regra de “não pisar na grama”, demonstrando que a norma é exterior à criança. Na presente pesquisa, isso fica evidente quando as crianças dizem que algumas coisas não podem ser feitas, porque “*minha mãe falou*”, “*aí um dia o policial foi lá e falou*”, “*tem que avisá a polícia*”.

Neste nível, o imediatismo ainda é presente e a modificação do ambiente pode causar catástrofes e desajustes, como salientado por Gómez Granell (1988, *apud* YUS RAMOS, 1989). As crianças da presente pesquisa acham que, interferindo na natureza, “*ela pode acabar*”, “*vai acabar a vida*”.

Também tentam explicar as situações de uma forma mais complexa e, como ainda não conseguem, pois têm dificuldade em analisar vários aspectos da situação, pautam-se em explicações analógicas, como encontrado também por Gómez Granell.

No nível III, as respostas dos adolescentes são mais elaboradas e as justificativas apresentadas não se apóiam mais no que é observável. Os adolescentes são capazes de coordenar diferentes perspectivas de uma situação, introduzem elementos do mundo social, levantam hipóteses sobre o que é provável que aconteça quando não se respeita o meio ambiente, o que se conforma ao raciocínio hipotético-dedutivo do período das operações formais. Respeitar o meio ambiente não é mais obedecer à imposição exterior representada por uma regra ou uma figura adulta, mas um dever interno que caracteriza o que é melhor para todos. São a cooperação e o respeito mútuo que direcionam a interação homem-meio ambiente e a relação de reciprocidade é vista, a médio ou a longo prazo, como uma consequência do ato praticado e que pode prejudicar outras pessoas, bem como outras espécies.

Não estamos considerando a reciprocidade apenas como uma relação com o meio ambiente físico. Lembramos que meio ambiente para nós abrange os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Por outro lado, se tomarmos a reciprocidade também na interação com o meio físico podemos pensar em um retorno que pode haver desse ambiente físico em resposta a um ato praticado nesse âmbito.

Evidentemente, não estamos pensando em uma relação de mutualidade consciente, o que significaria conferir traços humanos, subjetivos, a elementos não-humanos.

De acordo com Battro & Costa (1977), a criança entende a razão da norma e a consequência da sua transgressão. Dessa forma, a regra é internalizada e a moral decorrente é a autônoma.

As consequências de um ato, característica presente nos depoimentos dos adolescentes, ganham uma elaboração mais complexa. No nível anterior, as tentativas de relacionar as ações e suas consequências resultavam em interações pontuais e locais que, na verdade, não modificavam muito as situações apresentadas. Neste nível, a complexidade da interação transcende o tempo e o espaço.

Para Gómez Granell (1988, *apud* YUS RAMOS, 1989), a criança começa a estabelecer e compreender, além das relações atuais e presentes, as relações possíveis.

Portanto, os elementos não são analisados isoladamente, o que caracteriza a ampliação da interação homem-natureza.

3 A Realção entre Moralidade e Moral Ecológica

Tratamos a moral ecológica como uma “especialização” da moralidade, visto que as noções ou os elementos da aquisição da moralidade encontram-se presentes na moral ecológica, mas esta apresenta alguns elementos específicos para o campo do respeito ao meio ambiente, como são as relações lineares que aparecem em crianças menores, quando acreditam que o homem é o principal agente modificador do meio ambiente, relações estas que são sucedidas por uma relação de interdependência homem-natureza.

Isto não quer dizer que haja estruturas mentais específicas para a consciência do respeito ao meio ambiente, ou seja, na sua forma, a moral ecológica acompanha o desenvolvimento da moralidade, quando esta se aplica, então, ao tema do meio ambiente.

Podemos dizer que as questões que envolvem a moralidade vão sendo assimiladas e acomodadas para melhor se adaptarem às necessidades específicas que o respeito ao meio ambiente supõe. Isso porque, respeitar o meio ambiente requer informações sobre o meio físico (ou natural) (água, solo, flora, fauna) e meio social (fatores políticos, econômicos, sociais).

Dessa forma, podemos afirmar, mediante a análise dos dados apresentados a relação entre moralidade e moral ecológica, melhor visualizado no gráfico abaixo:

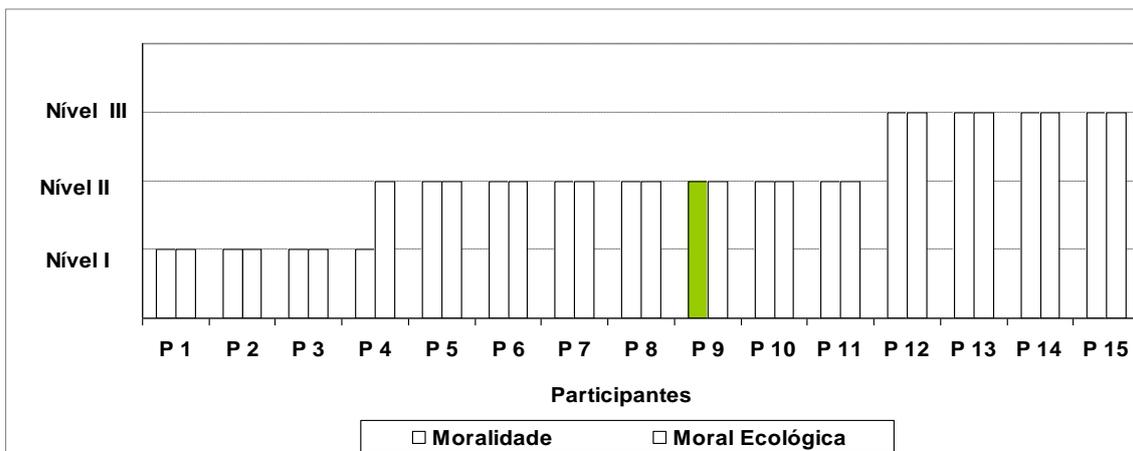


Gráfico 3 : Relação entre Moralidade e Moral Ecológica.

O quadro 3 possibilita visualizar mais claramente que a construção da moral ecológica obedece a um desenvolvimento psicogenético que é solidário ao desenvolvimento da moralidade, pois se fundamenta nos mesmos elementos constitutivos – respeito, regras, justiça, solidariedade, autonomia, liberdade, reciprocidade, cooperação, intencionalidade.

Portanto, a aquisição da moral ecológica tem uma dimensão psicogenética e é fundamentada, principalmente, na noção de respeito que, no início do desenvolvimento, é *unilateral* e que é sucedida pelo *respeito mútuo*.

Mas como falar de respeito mútuo com o meio ambiente, visto que o ambiente não é capaz de estabelecer relações recíprocas com o homem? Como entender essa interação?

Para entendermos essa questão, devemos novamente retomar que por meio ambiente entendemos não apenas os aspectos físicos (naturais), mas os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que envolvem toda a sociedade. Portanto, não existe uma relação recíproca, tal como empregada por Piaget, ou seja, uma relação de mutualidade entre homem e meio ambiente quando se trata dos aspectos físicos do ambiente, mas, mesmo assim, não podemos deixar de ressaltar que a solidariedade interna adquirida pelo homem e sua relação com o meio ambiente físico constitui-se em um pré-requisito para modificar o ambiente. Ou seja, a solidariedade interna e o respeito mú-

tuos adquiridos pelo homem serão fundamentais no processo de adaptação do meio ambiente físico às interferências do homem e o resultado dessa adaptação favorece diretamente o homem.

Por outro lado, quando nos referimos aos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos do meio ambiente, estamos diante de relações interpessoais e sociais em geral, portanto, pautadas na reciprocidade tal como definida por Piaget, pois são relações de mutualidade e muitas vezes conscientes, mediadas pelo respeito e que interferem no ambiente social.

Na moral ecológica, além dos elementos da moralidade e a interação entre homem e a natureza, já ressaltados anteriormente, percebemos a presença de noções do domínio propriamente intelectual, como a causalidade, a temporalidade (que relaciona as consequências e as repercussões de um ato), e tipos de soluções de problemas, entre outros, que não correspondem diretamente aos juízos morais.

Acreditamos que a moralidade é o que fundamenta a moral ecológica e isso significa que, sem a aquisição da moralidade, o desenvolvimento da noção de respeito ao meio ambiente ficaria comprometido; mas, para dar conta das especificidades do meio ambiente, a criança e o adolescente recorrem a estruturas lógicas condizentes com o seu desenvolvimento.

Dessa forma, pensamos que a moralidade é condição necessária, embora não suficiente, para trabalhar com os mais variados temas, dentre eles os ambientais.

Tanto na moralidade quanto na moral ecológica, em um primeiro momento, as relações de reciprocidade são constituídas por uma retribuição direta com o ato praticado e, ao longo do desenvolvimento, a tendência é de que a criança considere as particularidades que envolvem cada situação antes dessa retribuição.

Assim como na moralidade, na moral ecológica as crianças devem respeitar as regras para com o meio ambiente por entenderem que, sem elas, não há possibilidade de convivência e não simplesmente pelo fato de não serem castigadas.

Dessa forma, torna-se necessário, como anteriormente ressaltado, que as regras apresentadas para a criança sejam claras e bem definidas, bem como a existência de regras que não são passíveis de negociação, enquanto outras podem ser formuladas por elas. Ao interagir com regras, a criança, conseqüentemente, lidará com situações de transgressão, em que algumas sanções lhe parecerão justas ou injustas. Essas regras negociáveis favorecem a superação da heteronomia.

Pensamos que somente quando se desenvolver a cooperação, onde o respeito se torna mútuo e a preocupação não é apenas consigo, mas com o outro (pessoa ou ambiente físico) e com toda a coletividade, é que se poderá desenvolver a moral ecológica. É justamente por ser de interesse coletivo que as relações com o meio ambiente são juridicamente regulamentadas pelo direito difuso, ou seja, são relações onde não podemos observar expressamente quais serão os indivíduos beneficiados. Todas as pessoas são favorecidas sem que haja uma determinação. Por esse motivo, a questão da solidariedade se faz importante na moral ecológica, pois depende da colaboração e da cooperação do indivíduo, independentemente das diferenças raciais, sociais e políticas.

Referências

BATTRO, A. M. & COSTA, A. M. M. da. **O desenvolvimento da responsabilidade ecológica na criança**. Araraquara: UNESP - I.L.C.S.E. Estudos Cognitivos, v. 2, nº 1, 1977. p. 75 - 82.

CASTRO, R. S. & BAETA, A. M. Autonomia intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania. In: LOUREIRO, F. B., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (Orgs) - **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 99-107.

CHAKUR, C. R. de S. L. **O social e o lógico matemático na mente infantil: cognição, valores e representações ideológicas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002. 171 p.

_____. ; DELVAL, J.; del BARRIO, C.; ESPINOSA, M. A. & BREÑA, J. **A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, 1998, p.76-100.

DELVAL, J. **El desarrollo humano**. Madrid: Siglo Veintiuno de Espanã, 1994.

_____. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 267p.

FREITAG, B. Kant e Piaget: razão teórica e razão prática. In: _____ **Piaget e a Filosofia**. São Paulo: ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.p. 45-67.

INHELDER, B.; BOVET, M. & SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

LA TAILLE, Y. De. Prefacio à edição brasileira. In: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994, p. 7-20.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. In: _____. **Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 209-294 (Coleção Os Pensadores)

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

_____. **Abstração reflexionante: relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais**. Trad. Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 292 p.

_____. Os procedimentos da Educação Moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, L. de. (Org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1 - 36.

_____. **Sobre a pedagogia**. Textos inéditos. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 262 p.

YUS RAMOS, R. **El aprendizaje de la Ecología.** Revista Cuadernos de Pedagogía, n.175, 1989. p.42-45.

Recebido em: 20/04/2014

Aceite em: 22/07/2014