

ESTUDOS ALEMÃES

Série coordenada por
EDUARDO PORTELLA,
EMMANUEL CARNEIRO LEÃO,
MONIZ SODRÉ, GUSTAVO BAYER.

Ficha catalográfica elaborada pela Equipe de Pesquisa da ORDECC

H114 Habermas, Jürgen
Consciência moral e agir comunicativo/Jürgen Habermas; tradução de Guido A. de Almeida. — Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
...p. (Biblioteca Tempo Universitário n.º 84. Estudos Alemães).
Tradução de: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*.
I. Filosofia 2. Epistemologia — Ciências Sociais. I. Título
II. Série

CDU 165
ISBN 85-282-0008-6

JÜRGEN HABERMAS

Consciência Moral e Agir Comunicativo

tempo brasileiro

Rio de Janeiro — RJ — 1989

4 — CONSCIÊNCIA MORAL E AGIR COMUNICATIVO*

Uma teoria discursiva da ética, para a qual acabo de apresentar um programa de fundamentação¹, não é nada de muito presunçoso; ela defende teses universalistas, logo, teses muito fortes, mas reivindica para essas teses um status relativamente fraco. A fundamentação consiste, no essencial, em dois passos. Primeiro, um princípio de universalização (U) é introduzido como regra de argumentação para discursos práticos; em seguida, essa regra é fundamentada a partir dos pressupostos pragmáticos da argumentação em geral, em conexão com a explicitação do sentido de pretensões de validade normativas. O princípio da universalização pode ser compreendido — de acordo com o modelo do “reflective equilibrium” de Rawls — como uma reconstrução das intuições da vida quotidiana, que estão na base da avaliação imparcial de conflitos de ação morais. O segundo passo, destinado a demonstrar a validade universal de U, validade essa que ultrapassa a perspectiva de uma cultura determinada, baseia-se na comprovação pragmático-transcendental de pressupostos universais e necessários da argumentação. A esses argumentos não se pode atribuir o sentido apriórico de uma dedução transcendental no sentido da crítica kantiana da razão; eles fundamentam apenas a circunstância de que não há nenhuma alternativa identificável para a “nossa” maneira de argumentar. Nessa medida, a ética do Discurso também se apóia, como as outras ciências reconstrutivas², exclusivamente em reconstruções hipotéticas, para as quais temos que buscar confirmações plausíveis — começando naturalmente, no plano em que elas concorrem com outras teorias morais. Mas, além disso, uma teoria como essa também está aberta a — e até mesmo depende de — uma confirmação *indireta* por outras teorias concordantes.

Pode-se interpretar a teoria do desenvolvimento da consciência moral desenvolvida por L. Kohlberg e seus colaboradores como oferecendo tal confirmação³. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento da capacidade de julgar moral efetua-se da infância até

* Agradeço a Max Miller e Gertrud Nunner-Winkler por seus comentários críticos.

a idade adulta passando pela adolescência, segundo um modelo invariante; o ponto de referência normativo da via evolutiva analisada empiricamente é constituído por uma moral guiada por princípios: nela a ética do Discurso pode se reconhecer em seus traços essenciais.

Neste caso, a consonância entre a teoria normativa e a teoria psicológica, considerada na perspectiva da ética, consiste no seguinte. Para se opor às éticas universalistas, em geral se mobiliza o fato de que as outras culturas dispõem de *outras* concepções morais. Contra essa espécie de dúvidas relativistas, a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg oferece a possibilidade de: a) reduzir a multiplicidade empírica das concepções morais encontradas a uma variação de *conteúdos* em face das *formas* universais do juízo moral e b) explicar as diferenças estruturais que ainda subsistam como diferenças dos estádios de desenvolvimento da capacidade de julgar moral.

A consonância dos resultados parece, todavia, perder sua importância em vista das relações internas que subsistem entre as duas teorias. Pois a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg já utiliza resultados da ética filosófica para a descrição das estruturas cognitivas que subjazem a juízos morais guiados por princípios. Ao fazer de uma teoria normativa, como por exemplo, a de Rawls, um componente essencial de uma teoria empírica, o psicólogo submete-a, é verdade, ao mesmo tempo a uma testagem indireta. Pois, a verificação empírica das suposições da psicologia do desenvolvimento transfere-se para *todos* os componentes da teoria da qual são derivadas as hipóteses confirmadas. Dentre as teorias morais concorrentes, daremos então preferência àquela que melhor resistir a semelhante teste. Não considero sólidas as reservas ao caráter circular dessa testagem.

Certamente, a confirmação empírica de uma teoria T_e que *pressupõe* a validade de suposições básicas de uma teoria normativa T_n não pode ser considerada como uma confirmação *independente* de T_n . Mas os postulados de independência revelaram-se, sob muitos aspectos, como fortes demais. Assim, os dados utilizados para o teste da teoria T_e não podem ser descritos independentemente da linguagem dessa teoria. As teorias concorrentes T_{e1} , T_{e2} tampouco podem ser avaliadas independentemente dos paradigmas de que provêm seus conceitos básicos. No plano metateórico ou interteórico, o único princípio que rege é o princípio da coerência: as coi-

sas se passam como na composição de um quebra-cabeça — temos que procurar ver quais os elementos que se ajustam. As ciências reconstrutivas que visam entender competências universais rompem, é verdade, o círculo hermenêutico em que ficam presas as ciências do espírito bem como as ciências sociais baseadas na compreensão do sentido; mas até mesmo para um estruturalismo genético que persegue ambiciosas problemáticas universalistas, como é o caso das teorias do desenvolvimento moral dos sucessores de Piaget⁴, o círculo hermenêutico se fecha no plano metateórico. Aqui, a busca de “evidências independentes” revela-se como desprovida de sentido; trata-se apenas de saber se as descrições, que se podem reunir à luz de vários faróis teóricos, podem ser compiladas de modo a compor um mapa mais ou menos confiável.

Entre a ética filosófica e uma psicologia do desenvolvimento que depende da reconstrução racional do saber pré-teórico de sujeitos que julgam de maneira competente instaura-se, pois, uma *divisão do trabalho*, regulada segundo pontos de vista da coerência e que exige uma mudança na autocompreensão tanto da ciência quanto da filosofia.⁵ Essa divisão do trabalho não só é incompatível com a pretensão de exclusividade que o programa da ciência unificada ergueu outrora para a forma-padrão das ciências empíricas nomológicas, mas é igualmente incompatível com o fundamentalismo de uma filosofia transcendental visando uma fundamentação última. Tão logo os argumentos transcendentais são desacoplados do jogo de linguagem da filosofia da reflexão e se vêem reformulados no sentido de Strawson, o recurso à operação sintetizadora da autoconsciência perde sua evidência, o objetivo de prova das deduções transcendentais perde o seu sentido e também perde o seu direito aquela hierarquia que deveria subsistir entre o conhecimento a priori dos fundamentos e o conhecimento a posteriori dos fenômenos. O recurso reflexivo àquilo que Kant havia fixado na imagem das operações constitutivas do sujeito, ou, como dizemos hoje, a reconstrução de pressupostos universais e necessários sob os quais os sujeitos capazes de falar e agir se entendem mutuamente sobre algo no mundo — esse esforço de conhecimento do filósofo não é menos falível do que tudo o mais que se vê exposto ao processo purificante e desgastante da discussão científica e que — for the time being (por enquanto) — resiste.⁶

Todavia, a autocompreensão não-fundamentalista não somente exonera a filosofia de tarefas com as quais ela se via sobrecarrega-

da; ela não apenas toma algo à filosofia, mas também lhe dá a chance de um certo desembaraço e de uma nova autoconfiança no relacionamento cooperativo com as ciências que procedem reconstitivamente. Com isso, começa a se instaurar uma relação de dependência recíproca.⁷ Assim, a filosofia moral, para retornar ao nosso caso, não depende apenas de confirmações indiretas da parte de uma psicologia do desenvolvimento da consciência moral; esta, de sua parte, está organizada em vista de adiantamentos filosóficos.⁸ É o que gostaria de ilustrar com base no exemplo de Kohlberg.

I. As suposições filosóficas básicas da teoria de Kohlberg

Lawrence Kohlberg, que se situa na tradição do pragmatismo norte-americano, tem uma consciência clara dos fundamentos filosóficos de sua teoria.⁹ Desde a publicação da "Teoria da Justiça" de Rawls, Kohlberg utiliza-se sobretudo dessa ética, que se liga a Kant e ao direito natural racional, para precisar suas concepções filosóficas, inspiradas inicialmente por Mead, sobre a "natureza do juízo moral":

"These analyses point to the features of a "moral point of view", suggesting truly moral reasoning involves features such as impartiality, universalizability, reversibility and prescriptivity".¹⁰

("Essas análises remetem às características de um "ponto de vista moral", sugerindo que o raciocínio verdadeiramente moral envolve aspectos tais como imparcialidade, universalizabilidade, reversibilidade e prescriptividade").

São três os principais pontos de vista a partir dos quais Kohlberg introduz as premissas tomadas de empréstimo à filosofia: a) cognitivismo; b) universalismo, c) formalismo.

Gostaria, no que se segue, (1) de explicar por que a ética do Discurso é a que melhor se presta a explicar o "moral point of view" ("ponto de vista moral") sob os pontos de vista de (a) e (c). Em seguida, gostaria de (2) mostrar em que medida a ética do Discurso requer o mesmo conceito do "aprendizado construtivo" com que operam Piaget e Kohlberg; com isso, ela se recomenda para a

descrição de estruturas cognitivas que resultam de processo de aprendizagem. Finalmente (3), a ética do Discurso também pode complementar a teoria de Kohlberg na medida em que remete, de sua parte, para uma teoria do agir comunicativo. Nas seções seguintes, vamos nos valer dessas conexões internas para chegar a pontos de vista plausíveis para uma reconstrução vertical dos estádios de desenvolvimento do juízo moral.

(1) Os três aspectos sob os quais Kohlberg tenta aclarar o conceito do que é "moral" são levados em consideração por todas as éticas cognitivistas, desenvolvidas na tradição kantiana. A posição defendida por Apel e por mim tem, porém, a vantagem de que as suposições básicas de ordem cognitivista, universalista e formalista se deixam derivar do princípio moral fundamentado pela ética do Discurso. Para esse princípio, ofereci acima a seguinte formulação:

(U) Toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância *universal*, para a satisfação dos interesses de *todo* indivíduo possam ser aceitas sem coação por *todos* os concernidos.

(a) *Cognitivismo*. — Visto que o princípio da universalização possibilita enquanto regra da argumentação um consenso sobre máximas passíveis de universalização, com a fundamentação de 'U' fica demonstrado ao mesmo tempo que as questões prático-morais podem ser decididas com base em razões. Os juízos morais têm um conteúdo cognitivo; eles não se limitam a dar expressão às atitudes afetivas, preferências ou decisões contingentes de cada falante ou ator.¹¹ A ética do Discurso refuta o *cepticismo ético*, explicando como os juízos morais podem ser fundamentados. Com efeito, toda teoria do desenvolvimento da capacidade de juízo moral tem que pressupor como dada a possibilidade de distinguir entre juízos morais corretos e errados.

(b) *Universalismo*. — De 'U' resulta imediatamente que quem quer que participe de argumentações pode, em princípio, chegar aos mesmos juízos sobre a aceitabilidade de normas de ação. Com a fundamentação de 'U', a ética do Discurso contesta a suposição básica do *relativismo ético*, segundo a qual a validade dos juízos morais só se mede pelos padrões de racionalidade ou de valor da cultura ou forma de vida à qual pertença em cada caso o sujeito

que julga. Se os juízos morais não pudessem erguer uma pretensão de validade universal, uma teoria do desenvolvimento moral que pretendesse comprovar a existência de vias de desenvolvimento universais estaria condenada de antemão ao fracasso.

(c) *Formalismo*. — 'U' funciona no sentido de uma regra que elimina, a título de conteúdos não passíveis de universalização, todas as orientações axiológicas concretas, entrelaçadas ao todo de uma forma de vida particular ou da história de uma vida individual e, assim, dentre as questões valorativas do "bem viver", só retém como argumentativamente decidíveis as questões de justiça estritamente normativas. Com a fundamentação de 'U', a ética do Discurso volta-se contra suposições básicas das *éticas materiais*, que se orientam pelas questões da felicidade e privilegiam ontologicamente um tipo determinado, em cada caso, da vida ética. Ao destacar a esfera da validade deontológica das normas de ação, a ética do Discurso demarca o domínio do moralmente válido em face do domínio dos conteúdos de valor culturais. É só a partir desse ponto de vista estritamente deontológico da correção normativa ou da justiça que se podem filtrar, na massa de questões práticas, as que são acessíveis a uma decisão racional. É em vista desta decisão racional que os dilemas morais de Kohlberg estão formulados.

Isso, todavia, não esgota ainda o conteúdo da ética do Discurso. Enquanto que o *princípio da universalização* fornece uma regra de argumentação, a idéia fundamental da teoria moral, que Kohlberg toma emprestada com o conceito do "ideal role taking" ("adoção ideal do papel") à teoria comunicacional de G. H. Mead¹², exprime-se no *princípio da ética do Discurso* (D), o qual diz o seguinte:

"Toda norma válida encontraria o assentimento de todos os concernidos, se eles pudessem participar de um Discurso prático".

A ética do Discurso não dá nenhuma orientação contenedora, mas sim, um *procedimento* rico de pressupostos, que deve garantir a imparcialidade da formação do juízo. O Discurso prático é um processo, não para a produção de normas justificadas, mas para o exame da validade de normas consideradas hipoteticamente. É só com esse proceduralismo que a ética do Discurso se distingue de

outras éticas cognitivistas, universalistas e formalistas, tais como a teoria da justiça de Rawls. 'D' serve para nos tornar conscientes de que 'U' exprime tão-somente o conteúdo normativo de um processo de formação discursiva da vontade e, por isso, deve ser cuidadosamente distinguido dos conteúdos da argumentação. *Todos* os conteúdos, mesmo os concernentes a normas de ação não importa quão fundamentais estas sejam, têm que ser colocados na dependência do Discursos reais (ou empreendidos substitutivamente e conduzidos advocaticamente). O princípio da ética do Discurso proíbe que, em nome de uma autoridade filosófica, se privilegiem e se fixem *de uma vez por todas* numa teoria moral determinados conteúdos normativos (por exemplo, determinados princípios da justiça distributiva). No momento em que uma teoria normativa, como a teoria da justiça de Rawls, se estende ao domínio dos conteúdos, ela passa a valer tão-somente como uma contribuição, quiçá particularmente competente, para um Discurso prático, mas ela não pertence à fundamentação filosófica do "moral point of view" ("ponto de vista moral"), que caracteriza os Discursos práticos *em geral*.

A determinação procedural do que é moral já contém as suposições básicas, que acabamos de examinar, do cognitivismo, do universalismo e do formalismo e permite uma separação suficientemente precisa das estruturas cognitivas e dos conteúdos dos juízos morais. Pois é possível depreender do processo discursivo as operações que Kohlberg exige para juízos morais no plano pós-conventional: a completa *reversibilidade* dos pontos de vista a partir dos quais os participantes apresentam seus argumentos: a *universalidade*, no sentido de uma inclusão de todos os concernidos; finalmente, a *reciprocidade* do reconhecimento igual das pretensões de cada participante por todos os demais.

(2) Com 'U' e 'D', a ética do Discurso privilegia características de juízos morais válidos que possam servir como pontos de referência normativos da via de desenvolvimento da capacidade de juízo moral. Kohlberg distingue, de início, *seis estádios do juízo moral* que se podem compreender nas dimensões da reversibilidade, universalidade e reciprocidade como uma *aproximação gradual* das estruturas da avaliação imparcial e justa de conflitos de ação moralmente relevantes:

Tabela 1: Os Estádios Morais segundo Kohlberg:¹³

Level A. Preconventional Level

Stage 1. The Stage of Punishment and Obedience.

Content

Right is literal obedience to rules and authority, avoiding punishment, and not doing physical harm.

1. What is right is to avoid breaking rules, to obey for obedience's sake, and to avoid doing physical damage to people and property.
2. The reasons for doing right are avoidance of punishment and the superior power of authorities.

Stage 2. The Stage of Individual Instrumental Purpose and Exchange.

1. What is right is following rules when it is to someone's immediate interest. Right is acting to meet one's own interests and needs and letting others do the same. Right is also what is fair; that is, what is an equal exchange, a deal, an agreement.
2. The reason for doing right is to serve one's own needs or interests in a world where one must recognize that other people have their interests, too.

Level B. Conventional Level

Stage 3. The Stage of Mutual Interpersonal Expectations, Relationships, and Conformity.

Content

The right is playing a good (nice) role, being concerned about the other people and their feelings, keeping loyalty and trust with partners, and being motivated to follow rules and expectations.

1. What is right is living up to what is expected by people close to one or what people generally expect of people in one's role as son, sister, friends, and so on. "Being good" is important and means having good motives, showing concern about others. It also means keeping mutual relationships, maintaining trust, loyalty, respect, and gratitude.
2. Reasons for doing right are needing to be good in one's own eyes and those of others, caring for others, and because if one puts oneself in the other person's place one would want good behavior from the self (Golden Rule).

Stage 4. The Stage of Social System and Conscience Maintenance.
Content

The right is doing one's duty in society, upholding the social order, and maintaining the welfare of society or the group.

1. What is right is fulfilling the actual duties to which one has agreed. Laws are to be upheld except in extreme cases where they conflict with other fixed social and rights. Right is also contributing to society, the group, or institution.
2. The reasons for doing right are to keep the institution going as a whole, self-respect or conscience as meeting one's defined obligations, or the consequences: "What if everyone did it?"

Level C. Postconventional and Principled Level

Moral decisions are generated from rights, values, or principles that are (or could be) agreeable to all individuals composing or creating a society designed to have fair and beneficial practices.

Stage 5. The Stage of Prior Rights and Social Contract or Utility.
Content

The right is upholding the basic rights, values, and legal contracts of a society, even when they conflict with the concrete rules and laws of the group.

1. What is right is being aware of the fact that people hold a variety of values and opinions, that most values and rules are relative to one's group. These "relative" rules should usually be upheld, however, in the interest of the impartiality and because they are the social contract. Some nonrelative values and rights such as life, and liberty, however, must be upheld in any society and regardless of majority opinion.
2. Reasons for doing right, in general, feeling obligated to obey the law because one has made a social contract to make and abide by laws, for the good of all and to protect their own rights and the rights of others. Family, friendship, trust, and work obligations are also commitments or contracts freely entered into and entail respect for the rights of others. One is concerned that laws and duties be based on rational calculation of overall utility: "the greatest good for the greatest number."

Stage 6. The Stage of Universal Ethical Principles.

Content

This stage assumes guidance by universal ethical principles that all humanity should follow.

1. Regarding what is right, Stage 6 is guided by universal ethical principles. Particular laws or social agreements are usually valid because they rest on such principles. When laws violate these principles, one acts in accordance with the principle. Principles are universal principles of justice: the equality of human rights and respect for the dignity of human beings as individuals. These are not merely values that are recognized, but are also principles used to generate particular decisions.
2. The reason for doing right is that, as a rational person, one has seen the validity of principles and has become committed to them.

Nível A. Nível Pré-Convencional

Estádio I. O Estádio do Castigo e da Obediência

Conteúdo: O direito é a obediência literal às regras e à autoridade, evitar o castigo e não fazer mal físico.

1. O que é direito é evitar infringir as regras, obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos a pessoas e propriedades.
2. As razões para fazer o que é direito são o desejo de evitar o castigo e o poder superior das autoridades.

Estádio 2. O Estádio de Objetivo Instrumental Individual e da Troca.

1. O que é direito é seguir as regras quando for de seu interesse imediato. O direito é agir para satisfazer os interesses e necessidades próprias e deixar que os outros façam o mesmo. O direito é também o que é equitativo, isto é, uma troca igual, uma transação, um acordo.
2. A razão para fazer o que é direito é servir às necessidades e interesses próprios num mundo em que é preciso reconhecer que as outras pessoas também têm seus interesses.

Nível B. Nível Convencional

Estádio 3. O Estádio das Expectativas Interpessoais Mútuas, dos Relacionamentos e da Conformidade.

Conteúdo: O direito é desempenhar o papel de uma pessoa boa (amável), é preocupar-se com as outras pessoas e seus sentimentos, manter-se leal e conservar a confiança dos parceiros e estar motivado a seguir regras e expectativas.

1. O que é direito é corresponder ao que esperam as pessoas que nos são próximas ou àquilo que as pessoas geralmente esperam das pessoas em seu papel como filho, irmã, amigos etc. "Ser bom" é importante e significa ter bons motivos, mostrar solicitude com os outros. Também significa preservar os relacionamentos mútuos, manter a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão.
2. As razões para fazer o que é direito são: ter necessidade de ser bom a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, importar-se com os outros e porque, se a gente se pusesse no lugar do outro, a gente iria querer um bom comportamento de si próprio (Regra de Ouro).

Estádio 4. O Estádio da Preservação do Sistema Social e da Consciência.

Conteúdo: O direito é fazer o seu dever na sociedade, apoiar a ordem social e manter o bem-estar da sociedade ou do grupo.

1. O que é direito é cumprir os deveres com os quais se concordou. As leis devem ser apoiadas, exceto em casos extremos em que entram em conflito com outros deveres e direitos sociais estabelecidos. O direito também consiste em contribuir para a sociedade, o grupo ou a instituição.
2. As razões para fazer o que é direito são: manter em funcionamento a instituição como um todo, o auto-respeito ou a consciência compreendida como o cumprimento das obrigações definidas para si próprio ou a consideração das conseqüências: "E se todos fizessem o mesmo?"

Nível C. Nível Pós-Convencional ou Baseado em Princípios

As decisões morais são geradas a partir de direitos, valores ou princípios com que concordam (ou podem concordar) todos os indivíduos compondo ou criando uma sociedade destinada a ter práticas legais e benéficas.

Estádio 5. O Estádio dos Direitos Originários e do Contrato Social ou da Utilidade.

Conteúdo: O direito é sustentar os direitos, valores e contratos legais básicos de uma sociedade, mesmo quando entram em conflito com as regras e leis concretas do grupo.

1. O que é direito é estar cômscio do fato de que as pessoas adotam uma variedade de valores e opiniões, que a maioria dos valores e regras são relativos ao seu grupo. Essas regras "relativas", contudo, devem em geral ser apoiadas no interesse da imparcialidade e porque elas são o contrato social. No entanto, alguns valores e direitos não-relativos, tais como a vida e a liberdade, têm que ser apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria.
2. As razões para fazer o que é direito são em geral: sentir-se obrigado a obedecer à lei porque a gente fez um contrato social de fazer e respeitar leis, para o bem de todos e para proteger seus próprios direitos e os direitos dos outros. As obrigações de família, amizade, confiança e trabalho também são compromissos ou contratos assumidos livremente e implicam o respeito pelos direitos dos outros. Importa que as leis e deveres sejam baseados num cálculo racional de utilidade geral: "O maior bem para o maior número".

Estádio 6. O Estádio de Princípios Ético Universais.

Conteúdo: Esse estágio presume a orientação por princípios éticos universais, que toda a humanidade deve seguir.

1. No que diz respeito ao que é direito, o estágio 6 é guiado por princípios éticos universais. As Leis ou acordos sociais particulares são, em geral, válidos porque se apóiam em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, a gente age de acordo com o princípio. Os princípios são princípios universais de justiça: a igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Estes não são meramente valores reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares.
2. A razão para fazer o que é direito é que a gente, enquanto pessoa racional, percebeu a validade dos princípios e comprometeu-se com eles.

Kohlberg compreende a passagem de um para outro estágio como um *aprendizado*. O desenvolvimento moral significa que a pessoa em crescimento transforma e diferencia de tal maneira as estruturas cognitivas já disponíveis em cada caso que ela consegue resolver melhor do que anteriormente a mesma espécie de proble-

mas, a saber, a solução consensual de conflitos de ação moralmente relevantes. Ao fazer isso, a pessoa em crescimento compreende o seu próprio desenvolvimento moral como um processo de aprendizagem. Pois, em cada estágio superior, ela deve poder explicar até que ponto estavam errados os juízos morais que considerava corretos no estágio precedente. Kohlberg interpreta esse processo de aprendizagem, em concordância com Piaget, como um desempenho construtivo do aprendiz. As estruturas cognitivas que subjazem à faculdade de julgar moral não devem ser explicadas nem primariamente por influências do mundo ambiente, nem por programas inatos e processos de maturação, mas, sim, como o resultado de uma reorganização criativa de um inventário cognitivo pré-existente e que se viu sobrecarregado por problemas que reaparecem insistentemente.

A ética do Discurso vem ao encontro dessa concepção *construtivista* da aprendizagem na medida em que compreende a formação discursiva da vontade (assim como a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir comunicativo e na medida em que exige, para a passagem do agir para o Discurso, uma *mudança de atitude* da qual a criança em crescimento e que se vê inibida na prática comunicacional cotidiana não pode ter um domínio nativo.

Na argumentação, as pretensões de validade, pelas quais os agentes se orientam sem problemas na prática comunicacional cotidiana, são expressamente tematizadas e problematizadas. Assim, no Discurso prático, elas deixam em suspenso a validade de uma norma controversa — pois, é só na competição entre proponentes e oponentes que deve ficar claro se ela *merece* ser reconhecida ou não. A mudança de atitude na passagem do agir comunicativo para o Discurso, que ocorre com a tematização de questões de justiça, não é diversa da que tem lugar no caso das questões de verdade. O que até então, no relacionamento ingênuo com as coisas e eventos, havia valido como "fato", tem que ser visto agora como algo que pode existir, mas que também pode não existir. E, assim como os fatos se transformam em "estados de coisa" que podem ser ou não o caso, assim também as normas habitualizadas socialmente transformam-se em possibilidades de regulação que se podem aceitar como válidas ou recusar como inválidas.

Se pensarmos agora a fase da adolescência, numa experiência imaginária, como condensada num único momento crítico, no qual

o adolescente adotaria como que pela primeira vez e de uma maneira ao mesmo tempo inexorável e totalizante, uma atitude hipotética em face dos contextos normativos de seu mundo da vida, ficará claro então a *natureza do problema* que todos têm que enfrentar quando da passagem do plano convencional para o plano pós-convencional do juízo moral. De um só golpe, o mundo social das relações interpessoais legitimamente reguladas — mundo esse ingenuamente habitualizado e reconhecido sem problemas — se vê desenraizado e despido de sua validade nativa.

Se agora, o adolescente não pode e não quer voltar ao tradicionalismo e à identidade inquestionada do mundo de que provém, ele tem que reconstruir em seus conceitos fundamentais (sob pena de uma total desorientação) as ordenações da esfera normativa que se desintegraram diante da força desveladora de seu olhar hipotético. Estas têm que ser de tal modo recompostas a partir dos destroços das tradições desvalorizadas e devassadas como meras convenções carentes de justificação, que o novo edifício possa resistir ao olhar crítico de uma pessoa que perdeu suas ilusões e que, de agora em diante, não pode mais fazer outra coisa senão distinguir entre normas em vigor numa sociedade e normas válidas, entre as que são de fato reconhecidas e as que são *dignus* de reconhecimento. No começo, são princípios que servem para planejar o novo edifício e para gerar normas válidas; por fim, resta apenas um procedimento para a escolha racionalmente motivada por um dos princípios, os quais, nesse meio tempo também foram reconhecidos como carentes de justificação. Comparada com o agir moral do cotidiano, a mudança de atitude que a ética do Discurso tem que exigir para o procedimento por ela privilegiado, precisamente a passagem para a argumentação, encerra algo de anti-natural — ela significa um rompimento com a ingenuidade das pretensões de validade erguidas diretamente e de cujo reconhecimento intersubjetivo depende a prática comunicativa do cotidiano. Esse traço anti-natural é como um eco dessa catástrofe do desenvolvimento que a desvalorização do mundo tradicional também representou na história — e que provocou o esforço em vista de uma reconstrução num plano superior. Nesta medida, aquilo que Kohlberg traz à consideração para todos os estádios como um processo de aprendizagem construtivo já está integrado na passagem (que se tornou rotina no adulto) do agir guiado por regras para o Discurso destinado ao exame das normas.

(3) A teoria de Kohlberg não exige, porém, apenas o esclarecimento esboçado em (1) do *ponto de referência normativo* do desenvolvimento moral e a explicitação do conceito de aprendizagem tratado em (2), mas também a análise do *modelo por estádios*. Esse modelo — tomado, mais uma vez, a Piaget — para os estádios de desenvolvimento de uma competência, no caso a capacidade do juízo moral, é descrito por Kohlberg com o auxílio de três fortes hipóteses:

- I. Os estádios do juízo moral formam uma seqüência de estruturas discretas que é invariante, irreversível e consecutiva. Com essa suposição fica excluído:
 - que os diferentes sujeitos testados alcancem o mesmo objetivo por diferentes vias de desenvolvimento;
 - que os mesmos sujeitos regredam de um estágio superior a um estágio inferior;
 - que saltem um estágio no curso de seu desenvolvimento.
- II. Os estádios do juízo moral formam uma hierarquia no sentido que as estruturas cognitivas de um estágio superior “superam” as estruturas dos respectivos estádios inferiores, isto é, tanto substituem como conservam essas estruturas sob uma forma reorganizada e diferenciada.
- III. Todo estágio do juízo moral pode ser caracterizado como um todo estruturado. Com essa suposição fica excluída a possibilidade de que um sujeito testado tenha que avaliar num dado momento diferentes conteúdos morais em diferentes níveis. Mas não se excluem os chamados fenômenos de decalagem, que indicam um ancoramento sucessivo de estruturas recém-adquiridas.

O núcleo do modelo é constituído, manifestamente, pela segunda hipótese. Pode-se afrouxar e modificar as duas outras hipóteses, mas é com a idéia de uma via de desenvolvimento que se pode descrever como uma *seqüência hierarquicamente ordenada de estruturas*, que fica de pé ou vem abaixo o modelo dos estádios de desenvolvimento. Em vez do conceito da ordem hierárquica, Kohlberg e Piaget empregam também o conceito da “lógica do desenvolvimento”. Essa expressão trai, a princípio, um certo emba-

ração em face da circunstância de que as supostas estruturas cognitivas de estádios sucessivos mantêm entre si relações *internas* intuitivamente identificáveis, embora se furtem a uma análise que se possa levar a cabo exclusivamente em termos lógico-semânticos. Kohlberg justifica a lógica do desenvolvimento de seus seis estádios do juízo moral pela correlação com perspectivas sócio-morais correspondentes:

Tabela 2: As Perspectivas Sociais segundo Kohlberg¹⁴

Stages

- 1 This stage takes an egocentric point of view. A person at this stage doesn't consider the interests of others or recognize they differ from actor's, and doesn't relate two points of view. Actions are judged in terms of physical consequences rather than in terms of psychological interests of others. Authority's perspective is confused with one's own.
- 2 This stage takes a concrete individualistic perspective. A person at this stage separates own interests and points of view from those of authorities and others. He or she is aware everybody has individual interests to pursue and these conflict, so that right is relative (in the concrete individualistic sense). The person integrates or relates conflicting individual interests to one another through instrumental exchange of services, through instrumental need for the other and the other's goodwill, or through fairness giving each person the same amount.
- 3 This stage takes the perspective of the individual in relationship to other individuals. A person at this stage is aware of shared feelings, agreements, and expectations, which take primacy over individual interests. The person relates points of view through the "concrete Golden Rule", putting oneself in the other person's shoes. He or she does not consider generalized "system" perspective.
- 4 This stage differentiates societal point of view from interpersonal agreement or motives. A person at this stage takes the viewpoint of the system, which defines roles and rules. He or she considers individual relations in terms of place in the system.
- 5 This stage takes a prior-to-society perspective — that of a rational individual aware of values and rights prior to social attach-

ments and contracts. The person integrates perspectives by formal mechanisms of agreement, contract, objective impartiality, and due process. He or she considers the moral point of view and the legal point of view, recognizes they conflict, and finds it difficult to integrate them.

- 6 This stage takes the perspective of a moral point of view from which social arrangements derive or on which they are grounded. The perspective is that of any rational individual recognizing the nature of morality or the basic moral premise of respect for other persons as ends, not means.

Estádios

1. Este estágio adota um ponto de vista egocêntrico. Uma pessoa neste estágio não considera os interesses dos outros ou reconhece que diferem dos interesses do ator, nem relaciona dois pontos de vista. As ações são julgadas antes em termos das consequências físicas do que em termos dos interesses psicológicos dos outros. A perspectiva da autoridade é confundida com a própria.
2. Este estágio adota uma perspectiva individualista concreta. Uma pessoa neste estágio separa os interesses e pontos de vista próprios dos interesses e pontos de vista de autoridades e outros. Ele ou ela está cômico de que todos têm interesses individuais a perseguir e que estes estão em conflito, de tal modo que o direito é relativo (no sentido individualista concreto). A pessoa integra ou relaciona uns com os outros os interesses individuais conflitantes através da troca instrumental de serviços, através da necessidade instrumental do outro ou da boa vontade do outro, ou pela equidade, dando a cada pessoa a mesma quantidade.
3. Este estágio adota a perspectiva do indivíduo em relação com outros indivíduos. Uma pessoa neste estágio está cômica de sentimentos, acordos e expectativas compartilhados, que adquirem primazia sobre interesses individuais. A pessoa relaciona pontos de vista através da "Regra de Ouro concreta", pondo-se na pele da outra pessoa. Ele ou ela não considera a perspectiva generalizada do "sistema".
4. Este estágio diferencia o ponto de vista societário do acordo ou motivos interpessoais. Uma pessoa neste estágio adota o ponto

de vista do sistema, que define papéis e regras. Ele ou ela considera as relações individuais em termos do lugar no sistema.

5. Este estágio adota a perspectiva do prioritário-em-face-da-sociedade — a perspectiva de um indivíduo racional cômico de valores e direitos prioritários em face dos laços e contratos sociais. A pessoa integra perspectivas pelos mecanismos formais do acordo, do contrato, da imparcialidade objetiva e do devido processo. Ele ou ela considera o ponto de vista moral e o ponto de vista legal, reconhece que estão em conflito e acha difícil integrá-los.
6. Este estágio adota a perspectiva de um ponto de vista moral de onde derivam os ajustes sociais ou onde se baseiam. A perspectiva é a de qualquer indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade ou a premissa moral básica do respeito por outras pessoas como fins, não meios.

Kohlberg descreve as perspectivas sócio-morais de tal modo que se possa perceber intuitivamente a correlação com os estágios do juízo moral. Todavia, o preço que se paga por essa plausibilidade é a circunstância de que a descrição já mistura as condições sócio-cognitivas dos juízos morais com as estruturas desses juízos eles próprios. Além disso, as condições sócio-cognitivas não são concebidas com a nitidez analítica suficiente para que se possa ver sem mais por que a seqüência indicada exprime uma hierarquia no sentido da lógica do desenvolvimento. Talvez essas reservas possam ser afastadas substituindo-se as perspectivas sócio-morais de Kohlberg pelos estágios da adoção de perspectivas, que foram nesse meio-tempo investigadas por R. Selman.¹⁵ Veremos que essa demarcação de fato ajuda, mas não basta para uma justificação dos estágios morais.

É preciso mostrar primeiro que as descrições propostas por Kohlberg na tabela 1 preenchem as condições de um modelo de estágios conforme à lógica do desenvolvimento. Eis aí uma tarefa a ser resolvida pela análise conceitual. Minha impressão é que as pesquisas empíricas só constituirão um progresso quando se dispuser de uma proposta de solução interessante e suficientemente precisa sob a forma de uma hipótese de reconstrução. No que se segue, gostaria de examinar se a abordagem ético-discursiva pode contribuir para a solução desse problema.

A ética do Discurso vale-se de argumentos transcendentais que demonstram a impossibilidade de se rejeitarem determinadas condições. Com sua ajuda, pode-se mostrar a um oponente que ele recorre performativamente a algo que deveria ser suprimido e comete assim uma contradição performativa.¹⁶ Na fundamentação de 'U', trata-se especialmente da identificação de pressupostos pragmáticos sem os quais o jogo da argumentação não funciona. Qualquer um que participe de uma prática argumentativa já deve ter aceito essas condições de conteúdo normativo. Pelo simples fato de terem passado a argumentar, os participantes estão necessitados a reconhecer esse fato. A *comprovação* pragmático-transcendental serve, pois, para nos conscientizarmos do conjunto de condições sob as quais já nos encontramos desde sempre em nossa prática argumentativa, sem a possibilidade de nos *esquivar em alternativas*; a falta de alternativas significa que essas condições são de fato incontornáveis para nós.

Ora, é verdade que esse fato da razão não se deixa fundamentar dedutivamente, embora deixe-se *esclarecer* num passo subsequente pela circunstância de que compreendemos o discurso argumentativo como um derivado especial e mesmo privilegiado do agir orientado para o entendimento mútuo. É só quando retornamos ao plano da teoria da ação e concebemos o Discurso como um prolongamento do agir comunicativo com outros meios que entendemos a verdadeira agudeza da ética do Discurso: podemos encontrar nos pressupostos da argumentação o conteúdo de 'U', porque as argumentações representam uma forma refletida do agir comunicativo e porque, nas estruturas do agir orientado para o entendimento mútuo, já estão sempre pressupostas aquelas reciprocidades e relações de reconhecimento em torno das quais giram *todas* as idéias morais — na vida quotidiana bem como nas éticas filosóficas. É verdade que essa agudeza tem, como já ocorria no apelo de Kant ao "fato da razão", uma conotação naturalista; mas ela não se deve de modo algum a uma falácia naturalista. Pois Kant, assim como os defensores da ética do Discurso, apóiam-se num tipo de argumentos com os quais chamam a atenção numa atitude reflexiva — e não na atitude empirista de um observador objetivante — para a inevitabilidade daqueles pressupostos universais sob os quais nossa práxis comunicativa quotidiana já se encontra *desde sempre* e que não podemos "escolher" do mesmo modo como escolhemos marcas de automóvel ou postulados axiológicos.

O modo de fundamentação transcendental corresponde à inserção do Discurso prático em contextos do agir comunicativo; nessa medida, a ética do Discurso remete a (e depende ela própria de) uma teoria do agir comunicativo. É desta teoria que é lícito esperar uma contribuição para a reconstrução vertical dos estádios da consciência moral; pois ela refere-se a estruturas de uma interação guiada por normas e mediatizada lingüisticamente, estruturas essas nas quais se encontra *reunido* o que a psicologia separa analiticamente sob os pontos de vista da adoção de perspectivas, do juízo moral e do agir.

Kohlberg passa o ônus da fundamentação da lógica do desenvolvimento para as perspectivas sócio-morais. Essas perspectivas sociais devem dar expressão a capacidades da cognição social; mas os estádios representados na tabela 2 não coincidem com os estádios da adoção de perspectivas distinguidos por Selman. Será conveniente separar duas dimensões que vão de par na descrição de Kohlberg: a estrutura de perspectivas ela própria e as representações da justiça que se "depreendem" do respectivo inventário sócio-cognitivo. Esses pontos de vista normativos não precisam ser introduzidos "sub-repticiamente", porque aos conceitos básicos do "mundo social" e da "interação guiada por normas" já é inerente uma dimensão moral.

Mesmo Kohlberg parte manifestamente, em sua construção, de conceitos de uma estrutura de papéis convencional. Essa estrutura de papéis, a criança aprende-a, a princípio, sob uma forma particular, no estádio 3, para generalizá-la no estádio 4. O eixo em torno do qual giram, por assim dizer, as perspectivas sociais é formado pelo "mundo social" enquanto totalidade das interações que valem como legítimas num grupo social, porque ordenadas institucionalmente. *Nos dois primeiros estádios*, a criança ainda não dispõe desses conceitos, ao passo que ela atinge nos *dois últimos estádios* um ponto de vista com o qual ela deixa para trás a sociedade concreta e a partir do qual ela pode examinar a validade das normas existentes. Com essa passagem, os conceitos básicos, nos quais o mundo social se constituía para a pessoa em crescimento, transformam-se imediatamente em conceitos básicos morais. Gostaria de estudar essas conexões entre a cognição social e a moral com a ajuda da teoria do agir comunicativo. A tentativa de aclarar neste quadro as perspectivas sociais de Kohlberg promete uma série de vantagens.

O conceito do agir orientado para o entendimento mútuo implica os conceitos, que carecem de explicação, de "mundo social" e de "interação guiada por normas". A perspectiva sócio-moral, que a criança desenvolve nos estádios 3 e 4 e que aprende a manejar reflexivamente nos estádios 5 e 6, pode ser inserida num sistema de *perspectivas do mundo* subjacentes ao agir comunicativo e associadas a um sistema de *perspectivas do falante*. Além disso, a conexão entre conceitos do mundo e *pretensões de validade* abre a possibilidade de vincular a atitude reflexiva em face do "mundo social" (em Kohlberg: "prior-to-society-perspective" (perspectiva do que é prioritário em-face-da-sociedade) com a atitude hipotética de um participante de argumentações que tematiza as correspondentes pretensões de validade normativas. Deste modo, pode-se explicar em seguida por que o "moral point of view" ("ponto de vista moral") concebido do ponto de vista da ética do Discurso pode surgir do fato de que a estrutura de papéis convencional se torna reflexiva.

Essa abordagem baseada na teoria da ação leva-nos a compreender o desenvolvimento das perspectivas sócio-morais em conexão com o descentramento da compreensão do mundo. Além disso, ele dirige a atenção para as estruturas das interações elas próprias, no horizonte das quais a pessoa em crescimento aprende construtivamente os conceitos sócio-cognitivos básicos. O conceito do agir comunicativo presta-se como ponto de referência para uma reconstrução dos estádios da interação. Esses *estádios da interação* deixam-se descrever com base nas estruturas de perspectivas que estão implementadas, em cada caso, em diferentes tipos do agir. Na medida em que essas perspectivas incorporadas e integradas em interações se ajustam espontaneamente a uma ordem da lógica do desenvolvimento poderemos finalmente fundamentar os estádios do juízo moral reduzindo os estádios morais de Kohlberg, via perspectivas sociais, a estádios da interação. Os seguintes passos servem para levar a esse objetivo.

Primeiro, recordarei alguns resultados da teoria do agir comunicativo, a fim de mostrar como o conceito do mundo social constitui um componente da compreensão descentrada do mundo, em que se baseia o agir orientado para o entendimento mútuo (II). As investigações de Flavell e Selman a propósito da adoção de perspectivas devem servir, em seguida, de ponto de partida para a análise de dois estádios da interação; ao mesmo tempo, quero acom-

panhar a transformação dos tipos de ação pré-convencionais nas duas linhas do agir estratégico e do agir regulado por normas (III). Além disso, gostaria de explicar com base em análises conceituais: como a introdução da atitude hipotética no agir comunicativo possibilita a pretensiosa forma de comunicação do Discurso; como o ponto de vista moral resulta do fato de que o 'mundo social' se torna reflexivo; e como, enfim, os estádios do juízo moral se deixam reduzir, via perspectivas sociais, aos estádios da interação (IV). Essa fundamentação dos estádios morais, a que se procede na lógica do desenvolvimento, tem que se confirmar em ulteriores investigações empíricas; por enquanto, quero utilizar nossas reflexões unicamente para esclarecer algumas das anomalias e problemas não resolvidos com que depara hoje a teoria de Kohlberg (V).

II. Sobre a estrutura de perspectivas do agir orientado para o entendimento mútuo

Vou (1) indicar alguns aspectos conceituais do agir orientado para o entendimento mútuo e (2) esboçar como os conceitos conexos do mundo social e do agir regulado por normas resultam do descentramento da compreensão do mundo.

(1) Explicitei alhures o conceito do agir comunicativo;¹⁷ aqui, gostaria de lembrar os pontos de vista mais importantes a partir dos quais empreendi essa investigação formal-pragmática.

(a) — *Orientação para o Entendimento Mútuo versus Orientação para o Sucesso*: — As interações sociais são mais ou menos cooperativas e estáveis, mais ou menos conflituosas ou instáveis. À questão da teoria social: como é possível a ordem social, corresponde a questão da teoria da ação: como é que (pelo menos dois) participantes de uma interação podem coordenar os seus planos de ação de tal modo que Alter possa anexar suas ações às ações de Ego evitando conflitos e, em todo o caso, o risco de uma ruptura da interação.

Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o *sucesso*, isto é, para as conseqüências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira,

isto é, *estrategicamente*, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes. Ao contrário, falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas. Em ambos os casos, a estrutura teleológica da ação é pressuposta na medida em que se atribui aos atores a capacidade de agir em vista de um objetivo e o interesse em executar seus planos de ação. Mas o *modelo estratégico da ação* pode se satisfazer com a descrição de estruturas do agir imediatamente orientado para o sucesso, ao passo que o *modelo do agir orientado para o entendimento mútuo* tem que especificar condições para um acordo alcançado comunicativamente sob as quais Alter pode anexar suas ações às do Ego¹⁸

(b) — *O entendimento mútuo enquanto mecanismo da coordenação de ações*: — O conceito do agir comunicativo está formulado de tal maneira que os atos do entendimento mútuo, que vinculam os planos de ação dos diferentes participantes e reúnem as ações dirigidas para objetivos numa conexão interativa, não precisam de sua parte ser reduzidos ao agir teleológico¹⁹. Os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. O acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações: o que *manifestamente* advém graças a uma intervenção externa não pode *ser tido na conta* de um acordo. Este assenta-se sempre em convicções comuns. A formação de convicções pode ser analisada segundo o modelo das tomadas de posição em face de uma oferta de ato de fala. O ato de fala de um só terá êxito se o outro aceitar a oferta nele contida, tomando posição afirmativamente, nem que seja de maneira implícita, em face de uma pretensão de validade em princípio criticável²⁰.

(c) — *Situação de ação e situação de fala*: — Se entendemos o agir em geral como consistindo em dominar situações, o conceito do agir comunicativo extrai do domínio da situação, ao lado do aspecto teleológico da execução de um plano de ação, o aspecto co-

municativo da interpretação comum da ação, sobretudo a formação de um consenso. Uma *situação* representa um segmento do mundo da vida recortado em vista de um tema. Um *tema* surge em conexão com interesses e objetivos da ação dos participantes: ele circunscreve o *domínio de relevância* dos objetos tematizáveis. Os *planos de ação* individuais acentuam o tema e determinam a *carência de entendimento mútuo actual* que é preciso suprir por meio do trabalho de interpretação. Nesse aspecto, a situação de ação é, ao mesmo tempo, uma situação de fala na qual os agentes assumem alternadamente os *papéis comunicacionais* de falantes, destinatários e pessoas presentes. A esses papéis correspondem as *perspectivas dos participantes* da primeira e segunda pessoas, assim como a perspectiva do observador da terceira pessoa, a partir da qual a relação eu-tu pode ser observada como uma conexão intersubjetiva e, assim, ser objetualizada. Esse sistema de *perspectivas dos falantes* está entrelaçado com um sistema de *perspectivas do mundo* (v. abaixo (g)).

(d) — *O pano-de-fundo do mundo da vida*: — O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o *iniciador*, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.

Enquanto que o segmento situacionalmente relevante do mundo da vida se impinge ao agente, por assim dizer, frontalmente, como um problema que ele tem que resolver por conta própria, ele se vê sustentado a tergo por um mundo da vida, que não somente forma o *contexto* para os processos de entendimento mútuo, mas também fornece os *recursos* para isso. O mundo da vida comum em cada caso oferece uma provisão de obviedades culturais donde os participantes da comunicação tiram seus esforços de interpretação os modelos de exegese consentidos.

Essas suposições habitualizadas culturalmente e que formam como que um pano de fundo são apenas um dos componentes do mundo da vida; também as solidariedades dos grupos integrados por intermédio de valores e as competências dos indivíduos socia-

lizados servem, de maneira diferente das tradições culturais, como recursos para o agir orientado para o entendimento mútuo²¹.

(e) — *O processo de entendimento mútuo entre o mundo e o mundo da vida*: — O mundo da vida constitui, pois, o *contexto* da situação de ação; ao mesmo tempo, ele fornece os *recursos* para os processos de interpretação com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação. Porém, se os agentes comunicativos querem executar os seus planos de ação em bom acordo, com base numa situação de ação definida em comum, eles têm que se entender *acerca de algo no mundo*. Ao fazer isso, eles presumem um conceito formal do mundo (enquanto totalidade dos estados de coisas existentes) como aquele sistema de referência com ajuda do qual podem decidir o que, em cada caso, é ou não é o caso. Contudo, a representação de fatos é apenas uma entre as várias funções do entendimento mútuo lingüístico. Os atos de fala não servem apenas para a representação (ou pressuposição) de estados e acontecimentos, quando o falante se refere a algo no *mundo objetivo*. Eles servem ao mesmo tempo para a produção (ou renovação) de relações interpessoais, quando o falante se refere a algo no *mundo social* das interações legitimamente reguladas, bem como para a manifestação de vivências, isto é, para a auto-representação, quando o falante se refere a algo no *mundo subjetivo* a que tem um acesso privilegiado. Os participantes da comunicação baseiam os seus esforços de entendimento mútuo num sistema de referências composto de exatamente três mundos. Assim, um acordo na prática comunicativa da vida quotidiana pode se apoiar ao mesmo tempo num saber proposicional compartilhado intersubjetivamente, numa concordância normativa e numa confiança recíproca.

(f) — *Referências ao mundo e pretensão de validade*: — Se os participantes da interação chegam ou não a um acordo é algo que se avalia em cada caso pelas tomadas de posição por sim/não, com as quais um destinatário aceita ou rejeita as pretensões de validade erguidas pelo falante. Numa atitude orientada para o entendimento mútuo, o falante ergue com *todo* proferimento inteligível as seguintes pretensões:

- que o enunciado formulado é verdadeiro (ou, conforme o caso, que as pressuposições de existência de um conteúdo proposicional mencionado são acertadas);

- que o ato de fala é correto relativamente a um contexto normativo existente (ou, conforme o caso, que o contexto normativo que ele realiza, é ele próprio legítimo); e
- que a intenção manifesta do falante é visada do modo como é proferida.

Quem rejeita uma oferta inteligível de ato de fala contesta a validade do proferimento sob pelo menos um desses três aspectos da *verdade*, da *correção* e da *sinceridade*. Com esse “não”, ele dá expressão ao fato de que o proferimento não preenche pelo menos uma de suas funções (da representação de estados de coisas, do asseguramento de uma relação interpessoal ou da manifestação de vivência), porque ele ou bem não se harmoniza com o mundo dos estados de coisas existentes, ou bem com o *nosso* mundo de relações interpessoais legitimamente ordenadas, ou bem com o mundo *particular* das vivências subjetivas. Na comunicação cotidiana normal, esses aspectos não são de modo algum claramente distinguidos; mas, no caso do dissenso ou da problematização persistente, os falantes competentes podem diferenciar cada *referência ao mundo*, tematizar cada *pretensão de validade* e posicionar-se em cada caso relativamente àquilo com que deparam, quer se trate de algo objetivo, quer de algo normativo, quer subjetivo.

(g) — *Perspectivas do mundo*: — Se explicitarmos agora as estruturas do agir orientado para o entendimento mútuo sob os pontos de vista de (a) a (f), reconheceremos as *opções* de que dispõe um locutor competente, segundo essa análise. Ele tem, em princípio, a possibilidade de escolher entre os *modos cognitivo, interativo e expressivo* do uso *lingüístico* e entre classes correspondentes de *atos de fala constataativos, regulativos e representativos* para se concentrar seja em questões de verdade, seja em questões de justiça, seja em questões do gosto ou, antes, da expressão pessoal, considerando-as sob o aspecto de uma pretensão de validade universal. Ele tem a possibilidade de escolher entre *três* atitudes *fundamentais* e as correspondentes perspectivas do mundo. Além disso, a compreensão descentrada do mundo permite-lhe em face da natureza externa não apenas uma atitude *objetivante*, mas também uma atitude *conforme a normas* ou ainda uma atitude *expressiva*; em face da sociedade, não apenas uma atitude conforme a norma, mas também uma atitude *objetivante* ou ainda *expressiva*; e, em face da

natureza interna, não apenas uma atitude expressiva, mas também uma atitude *objetivante* ou ainda uma atitude conforme a normas.

(2) — Uma *compreensão descentrada do mundo* pressupõe, por conseguinte, a diferenciação de referências ao mundo, pretensões de validade e atitudes fundamentais. Esse processo remonta, por sua vez, a uma *diferenciação entre o mundo da vida e o mundo*. Essa diferenciação penosamente exercitada na ontogênese da capacidade de falar e agir repete-se, de certa maneira, em todo processo de comunicação efetuado conscientemente. É desse difuso pano de fundo do mundo da vida, apenas intuitivamente presente e absolutamente certo, que se desprendem as esferas daquilo *sobre o qual* se pode alcançar em cada caso um acordo falível. Quanto mais avança essa diferenciação, tanto mais claramente podem-se separar as duas coisas: por um lado, o horizonte de obviedades inquestionadas, compartilhadas intersubjetivamente e não tematizadas, que os participantes conservam às costas; por outro lado, aquilo que têm defronte como conteúdos intramundamente constituídos de sua comunicação — objetos, que percebem e manipulam, normas obrigatórias, que preenchem ou infringem, vivências de acesso privilegiado, que podem manifestar. Na medida em que os participantes da comunicação compreendem aquilo sobre o que se entendem como *algo em um mundo*, como algo que se desprendeu do pano de fundo do mundo da vida para se ressaltar em face dele, o que é explicitamente *sabido* separa-se das *certezas* que permanecem implícitas, os conteúdos comunicados assumem o caráter de um saber que se vincula a um potencial de razões, pretende validade e pode ser criticado, isto é, contestado com base em razões²⁷.

Para o nosso contexto é importante, agora, distinguir as perspectivas do mundo das perspectivas do falante. Por um lado, os participantes da comunicação precisam ter a competência para adotar, se necessário, em face de estados de coisas existentes, uma atitude *objetivante*; em face de relações interpessoais legitimamente reguladas, uma atitude *conforme a normas*; em face das próprias vivências, uma atitude *expressiva* (e de variar, uma vez mais, essas atitudes em face de cada um dos três mundos). Por outro lado, precisam também, a fim de poder se *entender uns com os outros sobre algo* no mundo objetivo, social e subjetivo, poder adotar as atitudes ligadas aos papéis comunicacionais da primeira, segunda e terceira pessoas.

A compreensão descentrada do mundo está, pois, caracterizada por uma *complexa estrutura de perspectivas que integra as duas coisas*: as *perspectivas* fundadas no sistema de referências formal dos três mundos e *vinculadas às atitudes em face do mundo*, bem como as *perspectivas* fincadas na própria situação de fala e *vinculadas aos papéis comunicacionais*. Os correlatos gramaticais dessas *perspectivas* do mundo e do falante são os três modos fundamentais do uso lingüístico, por um lado, e o sistema dos pronomes pessoais, por outro lado.

O decisivo, agora, para a nossa problemática é que, com o *desenvolvimento* dessa complexa estrutura de perspectivas, descobrimos também a chave para a almejada fundamentação dos estádios da moral do ponto de vista da lógica do desenvolvimento. Antes de referir-me nas secções subseqüentes às investigações relacionadas com esse tema, gostaria de indicar a idéia fundamental pela qual me deixarei guiar aí.

Estou convicto de que a *ontogênese das perspectivas do falante e do mundo*, que leva a uma compreensão descentrada do mundo, só poderá ser esclarecida em conexão com o desenvolvimento das correspondentes estruturas da interação. Se partimos, com Piaget, do agir, isto é, *confronto ativo* de um sujeito que aprende construtivamente com seu *mundo ambiente*, é natural supor, primeiro, que o complexo sistema de perspectivas se desenvolve a partir de duas raízes: por um lado, a partir da perspectiva do observador, que a criança adquire através de um relacionamento perceptivo-manipulador com seu mundo-ambiente físico, bem como, por outro lado, a partir das perspectivas eu-tu relacionadas uma à outra reciprocamente, que a criança exercita através do relacionamento simbolicamente mediatizado com pessoas de referências (no quadro da interação socializadora). A perspectiva do observador consolida-se mais tarde numa atitude objetivante em face da natureza externa (ou do mundo dos estados de coisas existentes), ao passo que as perspectivas eu-tu se perenizam naquelas atitudes da primeira e segunda pessoas que estão associadas aos papéis comunicacionais do falante e do ouvinte. Elas conquistam essa estabilização graças a uma transformação e diferenciação das perspectivas originais: a perspectiva do observador é encaixada no sistema de perspectiva do mundo; e as perspectivas eu-tu completam-se no sistema das perspectivas do falante. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento das es-

truturas de interação pode servir como fio condutor para a reconstrução desses processos.

Desenvolverei, em segundo lugar, a hipótese de que *o sistema de perspectivas do falante se completa* em duas grandes etapas do processo de desenvolvimento. O estágio pré-convencional da interação deixa-se compreender de um ponto de vista estrutural como a implementação em tipos de ação das perspectivas eu-tu exercitadas através dos papéis de falante e ouvinte. A introdução da perspectiva do observador no domínio da interação e a vinculação da perspectiva do observador com as perspectivas eu-tu possibilitam então a transposição da coordenação das ações para um novo nível. Dessas duas transformações resulta o sistema completo das perspectivas do falante: os papéis comunicacionais da primeira, segunda e terceira pessoas só se conjugam após a primeira transição para o estágio convencional da interação.

É de outra maneira que *o sistema das perspectivas do mundo se completa*. Para reconstruir esse processo, podemos nos referir à observação de que, no estágio convencional da interação, dois novos tipos de ação se defrontam: o agir estratégico e a interação guiada por normas. Visto que a criança aprende, com a integração da perspectiva do observador no domínio da interação, a perceber as interações — e sua participação nelas — como processos no mundo objetivo, um tipo do agir puramente orientado para o sucesso pode se desenvolver na linha de um comportamento de conflito, governado por interesses. Com o exercício do agir estratégico, porém, surge no horizonte, ao mesmo tempo, a alternativa do agir não-estratégico. E, a partir do momento em que a *percepção* de interações sociais se diferencia nesse sentido, a criança não pode mais se furtar ao imperativo de também reorganizar, no plano convencional os tipos, por assim dizer, atrasados, do agir não-estratégico. Com isso, um mundo social de interações guiadas por normas, passíveis de tematização, desprende-se do pano de fundo do mundo da vida.

Por isso, quero, em terceiro lugar, estudar a hipótese de que a introdução da perspectiva do observador no domínio da interação também dá o impulso para constituir um mundo social — e para considerar as ações do ponto de vista do cumprimento e da infração de normas socialmente reconhecidas. Para as pessoas que pertencem a ele, um mundo social constitui-se exatamente das normas que estabelecem quais as interações que, em cada caso, pertencem

à totalidade das relações interpessoais legítimas; os atores para os quais vale semelhante conjunto de normas pertencem, todos eles, ao mesmo mundo social. E ao conceito do mundo social também está vinculada a atitude conforme a normas, isto é, a *perspectiva* na qual um falante se refere a normas reconhecidas²³.

Os conceitos sócio-cognitivos fundamentais do mundo social e da interação guiada por normas formam-se, pois, no quadro de uma compreensão descentrada do mundo, que se deve à diferenciação das perspectivas do falante e do mundo. Esses pressupostos muito complexos das perspectivas sociais de Kohlberg devem, por fim, fornecer-nos o fio condutor para reconduzir os estádios do juízo moral a estádios da interação.

No que se segue, nosso objetivo só pode ser o de tornar plausíveis as suposições que acabamos de desenvolver sobre a ontogênese das perspectivas do falante e do mundo, apoiando-nos sobre as investigações empíricas existentes. Semelhante reconstrução hipotética pode, no melhor dos casos, servir de guia para ulteriores investigações. Todavia, as nossas hipóteses exigem uma distinção que não é fácil de operacionalizar entre: (a) papéis comunicacionais e perspectivas do falante, (b) a implementação dessas perspectivas do falante em diferentes tipos de interação e (c) a estrutura de perspectivas de uma compreensão do mundo que admita a escolha entre as atitudes fundamentais em face do mundo objetivo, social e subjetivo. Estou cômico da dificuldade que resulta da necessidade de *aproximar* exteriormente ao material encontrado nas investigações feitas até agora os pontos de vista analíticos de (a) a (c).

III. A Integração das Perspectivas do Participante e do Observador e a Transformação dos Tipos de Ação Pré Convencionais.

Vou, primeiramente, interpretar os estádios da adoção de perspectivas distinguidos por R. Selman, considerando a maneira pela qual se constrói gradualmente um sistema de perspectivas do falante completamente reversível(1). Em seguida, descreverei quatro tipos de interação diferentes, nos quais tomam corpo as perspectivas eu-tu, para mostrar então, com base na transformação em agir estratégico do comportamento de conflito guiado por interesses, o que significa a introdução da perspectiva do observador no domínio da interação(2). Finalmente, reconstruirei a transformação em

agir regulado por normas do agir governado por autoridade e do comportamento de cooperação governado por interesses, a fim de comprovar que tão-só nessa linha se pode desenvolver a complexa estrutura de perspectivas do agir orientado para o entendimento mútuo(3).

(1) — Na exposição em que resume o seu pensamento, Selman caracteriza três estádios da adoção de perspectivas, com base nas maneiras de conceber as pessoas e as relações²⁴).

Tabela 3: As perspectivas de ação segundo Selman

Level I: Differentiated and Subjective Perspective Taking (about Ages 5 to 9)

Concepts of Persons: Differentiated. At Level I, the key conceptual advance is the clear differentiation of physical and psychological characteristics of persons. As a result, intentional and unintentional acts are differentiated and a new awareness is generated that each person has a unique subjective covert psychological life. Thought, opinion, or feeling states within an individual, however, are seen as unitary, not mixed.

Concepts of Relations: Subjective. The subjective perspectives of self and other are clearly differentiated and recognized as potentially different. However, another's subjective state is still thought to be legible by simple physical observation. Relating of perspectives is conceived of in one-way, unilateral terms, in terms of the perspective of and impact on one actor. For example, in this simple one-way conception of relating of perspectives and interpersonal causality, a gift makes someone happy. Where there is any understanding of two-way reciprocity, it is limited to the physical — the hit child hits back. Individuals are seen to respond to action with like action.

Level 2: Self-reflective/Second-person and Reciprocal Perspective Taking (about Ages 7 to 12)

Concepts of Persons: Self-reflective/Second-person. Key conceptual advances at level 2 are the growing child's ability to step mentally outside himself or herself and take a self-reflective or second-person perspective on his or her own thoughts and actions and on the realization that others can do so as well. Persons' thought or feeling states are seen as potentially multiple, for exam-

ple, curious, frightened, and happy, but still as groupings of mutually isolated and sequential or weighted aspects, for example, mostly curious and happy and a little scared. Both selves and others are thereby understood to be capable of doing things (overt actions) they may not want (intend) to do. And persons are understood to have a dual, layered social orientation: visible appearance, possibly put on for show, and the truer hidden reality.

Concepts of Relations: Reciprocal. Differences among perspectives are seen relativistically because of the Level 2 child's recognition of the uniqueness of each person's ordered set of values and purposes. A new two-way reciprocity is the hallmark of Level 2 concepts of relations. It is a reciprocity of thoughts and feelings, not merely actions. The child puts himself or herself in another's shoes and realizes the other will do the same. In strictly mechanical-logical terms, the child now sees the infinite regress possibility of perspective taking (I know that she knows that I know that she knows... etc.). The child also recognizes that the outer appearance-inner reality distinction means selves can deceive others as to their inner states, which places accuracy limits on taking another's inner perspective. In essence, the two-way reciprocity of this level has the practical result of detente, wherein both parties are satisfied, but in relative isolation: two single individuals seeing self and other, but not the relationship system between them.

Level 3: Third-person and Mutual Perspective Taking (about Ages 10 to 15)

Concepts of Persons: Third-person. Persons are seen by the young adolescent thinking at Level 3 as systems of attitudes and values fairly consistent over the long haul, as opposed to randomly changeable assortments of states as at Level 2. The critical conceptual advance is toward ability to take a true third-person perspective, to step outside not only one's own immediate perspective, but outside the self as a system a totality. There are generated notions of what we might call an "observing ego," such that adolescents do (and perceive other persons to) simultaneously see themselves as both actors and objects, simultaneously acting and reflecting upon the effects of action on themselves, reflecting upon the self in interaction with the self.

Concepts of Relations: Mutual. The third-person perspective permits more than the taking of another's perspective on the self; the truly thirdperson perspective on relations which is characteristic of Level 3 *simultaneously* includes and coordinates the perspectives of self and other(s), and thus the system or situation and all parties are seen from the third-person or generalized other perspective. Whereas at Level 2, the logic of infinite regress, chaining back and forth, was indeed apparent, its implications were not. At Level 3, the limitations and ultimate futility of attempts to understand interactions on the basis of the infinite regress model become apparent and the third-person perspective of this level allows the adolescent to abstractly step outside an interpersonal interaction and simultaneously and mutually coordinate and consider the perspectives (and their interactions) of self and other(s). Subjects thinking at this level see the need to coordinate reciprocal perspectives, and believe social satisfaction, understanding, or resolution must be mutual and coordinated to be genuine and effective. Relations are viewed more as ongoing systems in which thoughts and experiences are mutually shared.²⁵

Nível 1: Adoção de perspectiva diferenciada e subjetiva (cerca de 5 a 9 anos de idade)

Conceitos de Pessoas: Diferenciados. No nível 1, o avanço conceitual decisivo é a clara diferenciação das características físicas e psicológicas das pessoas. Resulta daí a diferenciação de atos intencionais e atos não-intencionais e a formação de uma nova consciência de que cada pessoa tem uma vida psicológica única, subjetiva e oculta. Contudo, os estados de pensamento, opinião ou sentimento no interior de um indivíduo são vistos como unitários, não como misturados.

Conceitos de Relações: Subjetivos. As perspectivas subjetivas próprias e do outro são claramente diferenciadas e reconhecidas como potencialmente diferentes. Contudo, ainda se pensa que a simples observação física basta para ler o estado subjetivo de outrem. O relacionamento das perspectivas é concebido em termos unilaterais, de mão única, em termos da perspectiva de um ator e do impacto sobre o mesmo. Por exemplo, nessa concepção simples e unidirecional do relacionamento das perspectivas e da causalidade interpessoal, um presente torna alguém feliz. Onde há uma

compreensão qualquer da reciprocidade de mão dupla, ela está limitada ao físico — a criança em que se bate, bate de volta. Os indivíduos são vistos como respondendo à ação com ação similar.

Nível 2: Adoção de Perspectiva Auto-reflexiva/na Segunda Pessoa e Recíproca (cerca de 7 a 12 anos de idade)

Conceitos de Pessoas: Auto-reflexivos/na Segunda Pessoa. Os avanços conceptuais decisivos no nível 2 são a crescente habilidade da criança para sair mentalmente fora de si mesma e adotar uma perspectiva auto-reflexiva ou na segunda pessoa — sobre os seus próprios pensamentos e ações *bem como* sobre a percepção de que os outros podem fazer o mesmo. Os estados de pensamento ou do sentimento das pessoas são vistos como potencialmente múltiplos, por exemplo, curiosos, assustados e felizes, mas ainda como agrupamentos de aspectos mutuamente isolados e seqüenciais ou ponderados, por exemplo, sobretudo curiosos e felizes e um pouco amedrontados. Deste modo, os próprios e os outros são interpretados como capazes de fazer coisas (ações manifestas) que podem não querer (ter a intenção de) fazer. E as pessoas são interpretadas como tendo uma orientação dual, clivada: a aparência visível, possivelmente encenada para exibir-se e a realidade oculta *mais verdadeira*.

Conceitos de relações: recíprocos. As diferenças das perspectivas entre si são vistas numa óptica relativística por causa do reconhecimento, por parte da criança no nível 2, da singularidade do conjunto ordenado de valores e objetivos de cada pessoa. Uma nova reciprocidade nos dois sentidos é o símbolo distintivo dos conceitos de relações de nível 2. É uma reciprocidade de pensamentos e sentimentos e não meramente — de ações. A criança coloca-se na pele de outrem e percebe que o outro fará o mesmo. Em termos estritamente lógico-mecânicos, a criança vê agora a possibilidade do regresso infinito na adoção de perspectiva (eu sei que ela sabe que eu sei que ela sabe... etc.). A criança também reconhece que a distinção aparência externa-realidade interna significa que os próprios podem iludir os outros quanto a seus estados internos, o que põe limites de exatidão para a adoção da perspectiva — interna de outrem. Essencialmente, a reciprocidade nos dois sentidos desse nível tem o resultado prático da distensão, — com o que ambas as

partes ficam satisfeitas, mas em relativo isolamento; dois indivíduos particulares vendo a si mesmo e o outro, mas não o sistema de relações entre eles.

Nível 3: Adoção da Perspectiva da Terceira Pessoa e Mútua (cerca de 10 a 15 anos de idade)

Conceitos de Pessoas: Terceira Pessoa. O jovem adolescente — pensando no Nível 3 vê as pessoas como sistemas de atitudes e valores razoavelmente consistentes a longo prazo, por oposição a grupos de estados aleatoriamente variáveis como no Nível 2. O avanço conceptual crítico se faz em direção à habilidade de assumir uma verdadeira perspectiva da terceira — pessoa, de sair não apenas de sua própria perspectiva imediata, mas fora do si-próprio como um sistema, uma totalidade. Aí são geradas noções do que poderíamos chamar de “ego observador”, de tal modo que os adolescentes efetivamente se vêem a si próprios (e percebem as outras pessoas como vendo a si próprias) ao mesmo tempo como atores e como objetos, simultaneamente agindo e refletindo sobre os efeitos da ação sobre si próprios, refletindo sobre si-próprios em interação com o si-próprio.

Conceitos de relações: mútuos. A perspectiva da terceira pessoa permite mais do que assumir a perspectiva de outrem sobre o si-próprio; a verdadeira perspectiva da terceira pessoa sobre as relações que é característica do Nível 3 inclui e coordena *simultaneamente* as perspectivas do si-próprio e do(s) outro(s) e, assim, o sistema ou situação e todas as partes são vistos da perspectiva da terceira pessoa ou do outro generalizado. Enquanto que, no Nível 2, a lógica do regresso infinito, encadeando para frente e para trás, era de fato aparente, suas implicações não eram. No Nível 3, as limitações e futilidade última das tentativas de compreender as interações com base no modelo do regresso infinito tornam-se aparentes e a perspectiva da terceira pessoa desse nível permite ao adolescente sair fora abstratamente de uma interação — interpessoal, bem como simultânea e mutuamente coordenar e considerar as perspectivas (e suas interações) do si-próprio e do(s) outros(s). Os sujeitos pensando nesse nível vêem a necessidade de coordenar perspectivas recíprocas e acreditam que a satisfação social, a compreensão ou a resolução devem ser mútuas e coordenadas para se-

rem genuínas e eficazes. As relações são vistas mais como sistemas em funcionamento nos quais os pensamentos e as experiências são mutuamente compartilhados.²⁵

No grupo etário de 5 a 9 anos²⁶, o processo de aquisição da linguagem está concluído. A adoção incompleta de perspectivas, que é característica do estágio 1, já está assentada no pedestal estável de uma intersubjetividade mediatizada lingüisticamente. Se partimos com G. H. Mead do fato que a criança adquire a compreensão de significados idênticos, isto é, de convenções semânticas objetivamente válidas, adotando repetidamente, no contexto interacional, as perspectivas e atitudes de uma pessoa de referência, então o desenvolvimento, investigado por Selman, das perspectivas de ação vem suceder a uma história já concluída de adoções de perspectivas no domínio das perspectivas do falante. A criança que já consegue falar já aprendeu a endereçar um proferimento a um ouvinte numa intenção comunicativa e, inversamente, a se compreender como destinatário de semelhante proferimento. Ela passa a dominar uma relação eu-tu recíproca entre falantes e ouvintes logo que consegue distinguir entre dizer e fazer. Ela distingue, então, os atos do entendimento mútuo com um ouvinte, logo os atos de *fala* e seus equivalentes, dos atos pelos quais agimos sobre um objeto físico ou social. Assim, a situação inicial com que nossas reflexões começaram está caracterizada pelo fato que a relação recíproca entre falante e ouvinte está estabelecida no plano da *comunicação*, mas não ainda no plano do *agir*. A criança entende o que *Alter quer dizer* com enunciados, solicitações, avisos e desejos e sabe como *Alter entende* os proferimentos de *Ego*. Mas essa reciprocidade entre as perspectivas do falante e do ouvinte, que se refere ao que é *dito*, não significa ainda uma *reciprocidade das orientações das ações* e, de qualquer modo, não se estende automaticamente à estrutura de expectativa de um agente, às perspectivas a partir das quais os atores projetam e perseguem seus planos de ação. A *coordenação dos planos de ação* exige, indo além da reciprocidade das perspectivas do falante, um *entrelaçamento das perspectivas de ação*. Sob esse ponto de vista, os estádios de Selman podem ser interpretados da seguinte maneira²⁷.

Para o *primeiro estágio* Selman postula que a criança de fato distingue entre as perspectivas de interpretação e as perspectivas de ação dos diferentes participantes da interação, mas ainda é in-

capaz, ao avaliar as ações dos outros, de conservar o seu próprio ponto de vista e, ao mesmo tempo, colocar-se na situação do outro. Por isso, ela também não consegue avaliar suas próprias ações do ponto de vista dos outros²⁸. A criança começa a diferenciar entre o mundo externo e o mundo interno de acesso privilegiado; faltam, porém, os conceitos básicos sócio-cognitivos perfeitamente definidos para o mundo do normativo, que Kohlberg postula para o estágio convencional das perspectivas sociais. A criança faz nesse estágio um emprego correto de frases exprimindo enunciados, solicitações, desejos e intenções. Ela ainda não associa nenhum sentido claro às frases normativas; os imperativos não são ainda diferenciados conforme o falante associa a eles uma pretensão de poder subjetivo ou uma pretensão de validade normativa, logo *impessoal*²⁹.

O primeiro passo para a coordenação dos planos de ação dos diferentes participantes da interação com base numa definição coletiva da situação consiste, pois, em *estender a relação recíproca falante-ouvinte à relação entre os atores*, que interpretam a *situação de ação* que compartilham à luz de seus respectivos planos e a partir de diferentes perspectivas. Não é por acaso que Selman caracteriza esse estágio da adoção de perspectivas pela perspectiva da "segunda pessoa". Pois, com a transição para o segundo estágio, o adolescente aprende a vincular de maneira reversível as orientações de ação do falante e do ouvinte. Ele pode se colocar na perspectiva de ação do outro e sabe que o outro também pode se colocar em sua perspectiva de ação, do *Ego*; *Ego* e *Alter* podem assumir, em face da própria orientação de ação, a respectiva atitude do outro. Desse modo, os papéis *comunicacionais* da primeira e da segunda pessoa tornam-se eficazes para a coordenação da ação. A estrutura de perspectiva embutida na atitude performativa de um falante não é determinante para o entendimento mútuo apenas, mas para a própria interação. Dessa maneira, as perspectivas eu-tu do falante e do ouvinte são implementadas no agir de maneira eficaz para a coordenação.

Essa estrutura de perspectivas modifica-se de novo com a passagem para o *terceiro estágio*, com a introdução da perspectiva do observador no domínio da interação. Naturalmente, as crianças já fazem há muito tempo uso correto dos pronomes da terceira pessoa, na medida em que se entendem *sobre* outras pessoas, seus proferimentos, relações de posse, etc. Elas já conseguem também

assumir uma atitude objetivante em face de coisas e eventos perceptíveis e manipuláveis. Mas, agora, os adolescentes aprendem a voltar-se, a partir dessa perspectiva do observador, para a relação interpessoal que estabelecem numa atitude performativa com o participante da interação. Essa atitude, eles ligam-na à atitude neutra de uma pessoa presente mas não envolvida, que assiste ao processo de interação no papel do ouvinte ou do espectador. Nessas condições, a *reciprocidade das orientações da ação*, instaurada no estágio precedente, pode ser *objetualizada* e trazida à consciência em seu *contexto sistêmico*.

O completamento do sistema das perspectivas de ação significa, ao mesmo tempo, a atualização do sistema completo das perspectivas do falante, baseado na gramática dos pronomes pessoais e possibilitando um nível novo da organização do diálogo³⁰. A nova estrutura consiste em que o entrelaçamento recíproco das orientações de ação da primeira e da segunda pessoa pode ser compreendido enquanto tal a partir da perspectiva de uma terceira pessoa. Logo que a interação é reestruturada nesse sentido, os envolvidos podem não apenas *assumir* reciprocamente suas perspectivas de ação, mas também *trocar* as perspectivas de participante pela perspectiva de observador e transformá-las uma na outra. É nesse terceiro estágio da adoção de perspectivas que se leva a cabo a construção do "mundo social", que se preparou no segundo estágio. Antes de mostrá-lo, preciso primeiro caracterizar os tipos de interação que se transformam, por ocasião da passagem do segundo para o terceiro estágio, em agir estratégico ou, conforme o caso, guiado por normas.

(2) — Selman desenvolveu originariamente sua teoria com base em entrevistas clínicas, que se seguiam à exibição de duas histórias filmadas. No centro de um desses curta-metragens, está Holly, uma menina de oito anos; o dilema em que ela se envolve espelha o conflito entre uma promessa que o pai conseguiu dela e a relação com uma amiga, a quem deve ajudar³¹. A história é construída de tal modo que venham a entrar em choque, neste conflito, os dois principais sistemas de ação aos quais pertencem as crianças dos grupos etários relevantes: a família e o grupo de amigos. J. Youniss comparou entre si, sob pontos de vista estruturais, as relações sociais que tipicamente subsistem entre adultos e crianças, por um lado, e entre coetâneos, por outro lado³². Ele caracteriza-as com base em diferentes formas da reciprocidade. A forma não-si-

métrica da reciprocidade, a saber, uma *complementaridade entre tipos diferentes de expectativas de comportamento* produz-se sobretudo em condições de desnível de autoridade, logo na família, ao passo que, nas condições de uma relação de amizade igualitária, é antes a *simetria entre expectativas de comportamento do mesmo tipo* que se aprende na prática. Para a coordenação das ações, uma complementaridade governada por autoridade tem por consequência o fato de que um controla a contribuição do outro para a interação; uma reciprocidade governada por interesses significa, ao contrário, que os envolvidos controlam mutuamente seus contributos à interação.

Manifestamente, as relações sociais complementares governadas por autoridade e as relações sociais simétricas governadas por interesses determinam *diferentes tipos de interação*, que podem concretizar a *mesma estrutura de perspectivas*, no caso, aquela reciprocidade das perspectivas de ação que caracteriza o segundo estágio da adoção de perspectivas, de que fala Selman. Em ambos os tipos de ação estão implementadas as perspectivas eu-tu, que falante e ouvinte adotam um com relação ao outro. De acordo com Selman, as crianças dispõem neste nível também de conceitos estruturalmente análogos, quais sejam os da expectativa de comportamento, da autoridade, do motivo da ação e da capacidade de agir. Esse equipamento sócio-cognitivo permite uma diferenciação entre o mundo externo e a interioridade de uma pessoa, a atribuição de intenções e orientações em vista das necessidades, bem como a distinção entre ações intencionais e não-intencionais. As crianças adquirem dessa maneira também a capacidade de governar as interações, se necessário, mediante manobras para enganar.

Nas relações cooperativas, os envolvidos renunciam aos meios de enganar. Nas relações governadas por autoridade, a parte dependente também não pode recorrer, em caso de conflito, a manobras para enganar. A opção de influenciar por meio do logro o comportamento de Alter só existe sob a condição de que Ego(a) interprete a relação social como simétrica e (b) interprete a situação de ação do ponto de vista de necessidades conflitantes. Esse *comportamento concorrencial* exige a *atuação recíproca* de Ego e de Alter um sobre o outro. Naturalmente, essa espécie de concorrência também tem lugar no quadro institucional da família, logo sob a condição de um desnível de autoridade objetivamente existente entre as gerações; mas, então, a criança comporta-se em face

dos familiares da geração mais velha como se houvesse uma relação simétrica entre eles. Convém, pois, distinguir os tipos de ação pré-convencionais não segundo os sistemas de ação, mas, sim, a partir dos pontos de vista mais abstratos das formas de reciprocidade:

Tabela 4. Os tipos de Ação Pré-Convencionais

| Forma de reciprocidade \ Orientação da ação | Cooperação | Conflito |
|---|---|----------|
| | Complementaridade governada pela autoridade | 1 |
| Simetria governada por interesses | 3 | 4 |

Os conflitos são resolvidos nos casos 2 e 4 por meio de estratégias diferentes. Caso perceba a dependência, a criança tentará resolver o conflito entre suas próprias necessidades e as imposições imperativas do parceiro procurando evitar as sanções ameaçadas; ela orientará suas ações por considerações que se assemelham, em sua estrutura, aos juízos no primeiro estágio moral de Kohlberg (Tabela 1). Ao contrário, no caso de perceber uma distribuição igualitária do poder, a criança tentará valer-se das possibilidades de enganar que existem nas relações simétricas. Esse caso foi simulado por J. H. Flavell com a sua experiência com moedas³³.

O estudo psicológico da adoção de perspectivas foi empreendido a partir desse caso particular, isto é, a partir de um dos quatro tipos de interação. Como se sabe, Flavell planejou sua experiência da seguinte maneira: esconde-se debaixo J² cada uma de duas xícaras viradas para baixo uma quantia em dinheiro (um ou dois níqueis), que está claramente assinalada no fundo, virado para cima, das xícaras. Demonstra-se aos sujeitos testados que, entre a inscrição e a quantia de fato escondida, há uma relação que se pode modificar arbitrariamente. A tarefa consiste em distribuir as quantias às escondidas, de tal sorte que uma pessoa, que se chamou de fora

e a quem se solicita escolher a xícara com a quantia presumivelmente maior, seja induzida em erro e saia com as mãos vazias. A experiência é definida de tal modo que os sujeitos aceitem o quadro de um comportamento competitivo elementar e tentem *influenciar indiretamente* as decisões de um parceiro. Neste quadro, os envolvidos partem das seguintes suposições:

- (a) — cada qual está perseguindo seus próprios interesses — pecuniários ou de outra natureza;
- (b) — cada um conhece o interesse do outro;
- (c) — está excluída a possibilidade de um entendimento mútuo direto — cada qual tem que inferir hipoteticamente como é que o outro se comportará;
- (d) — manobras destinadas a enganar o parceiro são necessárias dos dois lados, e, em todo caso, permitidas;
- (e) — as pretensões de validade normativas, que poderiam estar ligadas às regras do jogo elas próprias, não intervêm *no interior* do jogo.

O sentido do jogo é claro: Alter tentará alcançar um ganho máximo e Ego deve impedi-lo. Se os sujeitos da experiência dispõem da estrutura de perspectivas que Selman correlaciona com o segundo estágio, eles escolherão a *estratégia B* de Flavell. A criança presume que Alter se deixa guiar por considerações pecuniárias e que vai procurar os dois níqueis debaixo da xícara de um níquel com a seguinte justificação: Alter parte da suposição de que eu gostaria de induzi-lo em erro e por isso *não* vou colocar os dois níqueis debaixo da xícara com o rótulo correspondente.

Eis aí um exemplo experimental produzido para um comportamento competitivo, no qual se encontram materializadas as perspectivas eu-tu recíprocas (caso 4, tabela 4). É fácil acompanhar, na linha desse tipo de ação, a transformação do estágio pré-convencional da interação. Logo que os sujeitos da experiência dispuserem de uma estrutura de perspectivas que Selman correlaciona com o terceiro estágio, eles *escolherão a estratégia C* de Flavell. Pois eles continuarão a torcer a espiral da reflexão e levarão em consideração que Alter também adivinha a estratégia B de Ego (e a reciprocidade das perspectivas de ação a ela subjacentes). O adolescente chega a esse discernimento tão logo consegue objetualizar as relações recíprocas entre Ego e Alter a partir da perspectiva de um observador e considerá-las como um sistema. Em princípio, ele já está até mesmo em condições de reconhecer a estrutura desse

jogo a dois: pressupondo que ambos os participantes se comportam racionalmente, as probabilidades de ganho e perda estão igualmente distribuídas, de tal modo que Ego pode tomar tanto uma quanto a outra decisão.

A estratégia C caracteriza, pois, um modo de agir que só é possível no estágio convencional da interação, desde que, como se propôs, a complexa estrutura de perspectivas do terceiro estágio de Selman seja necessária para este estágio³⁴. Desse ponto de vista, a transformação do comportamento de competição pré-convencional no agir estratégico deixa-se caracterizar pela coordenação das perspectivas do observador e do participante.

Ao mesmo tempo, também o conceito do sujeito agente se modifica na medida em que Ego está, de agora em diante, em condições de atribuir a Alter um padrão de atitudes ou preferências estável ao longo do tempo. Alter, que até então parecia se orientar de uma maneira quiçá inteligente em função de suas necessidades ou interesses variáveis, é agora percebido como um sujeito que segue intuitivamente as regras da escolha racional. Mas, além disso, não é preciso nenhuma modificação estrutural do equipamento sócio-cognitivo. Em todos os outros aspectos, o inventário pré-convencional também é suficiente para quem age estrategicamente; para este basta derivar expectativas de comportamento a partir das intenções atribuídas, compreender motivos em termos de uma orientação em função da recompensa e do castigo, bem como interpretar a autoridade como uma faculdade de prometer ou ameaçar sanções positivas ou negativas (Tabela 5).

Diferentemente do comportamento competitivo elementar (caso 4, Tabela 4), não se pode transpor os dois outros tipos de ação pré-convencionais (casos 1-3, Tabela 4) com igual parcimônia de meios para o estágio convencional da interação.

(3) — Estudei até aqui a maneira pela qual o tipo de ação estratégica se diferenciou na linha do comportamento de competição. De acordo com a hipótese que favoreci, a passagem para o estágio convencional da interação efetua-se pelo fato de que a perspectiva do observador coalesce com as perspectivas eu-tu de modo a constituir um sistema de perspectivas de ação transformáveis uma na outra. Ao mesmo tempo, o sistema das perspectivas do falante completa-se, com o que a organização do diálogo atinge um novo nível. O desenvolvimento das capacidades comunicativas, no entanto, não precisa nos interessar.

Tabela 5. Passagem ao Estádio de Interação Convencional (1): Do Comportamento de Competição Pré-Convencional ao Agir Estratégico

| Equipamento Sócio-Cognitivo | Estruturas de Perspectivas | Estrutura da expectativa de comportamento | Conceito de autoridade | Conceito de motivação |
|--|---|--|--|--|
| Tipos de ação | | | | |
| Comportamento de competição pré-convencional | Conexão recíproca de perspectivas de ação Selman: Estádio 2 Flavell: estratégia 5 | Padrão de comportamento particular; atribuição de intenções latentes | Arbitrio externamente sancionado das pessoas de referência | Orientação em função de recompensa/castigo |
| Agir estratégico | Coordenação das perspectivas do observador e do participante. (Selman: estágio 3. Flavell: estratégia C). | | | |

Eu gostaria, ao contrário, de investigar a maneira pela qual os outros tipos de ação pré-convencionais (os casos 1-3 na tabela 4) se modificam com a passagem para o estágio convencional.

Ao fazer isso, limito-me mais uma vez às características estruturais e deixo em suspenso a questão de como explicar a dinâmica da reestruturação das perspectivas de ação. Gostaria tão-somente de separar analiticamente as vias de desenvolvimento do agir regulado por normas e do agir estratégico. Caracterizemos a situação problemática inicial pelas seguintes suposições:

- que a força reguladora da ação da autoridade das pessoas de referência ou a força da orientação imediata em função de suas próprias necessidades não é mais suficiente para cobrir a eventual carência de coordenação;
- que o comportamento de competição já se transformou em agir estratégico e está assim desacoplado da orientação *imediata* em função de suas próprias necessidades;
- e que surge assim uma polarização entre atitudes orientadas para o sucesso e para o entendimento mútuo, que força e, ao mesmo tempo, normaliza a escolha entre tipos de ação com e sem possibilidade de lograr o outro.

Nesta situação, os modos pré-convencionais da coordenação de ações vêm-se pressionados nos domínios do comportamento não determinados pela concorrência. O equipamento sócio-cognitivo tem que ser reestruturado de tal sorte que se possa introduzir um mecanismo de coordenação de ações não-estratégicas, orientada para o entendimento mútuo, mecanismo esse independente dos dois lados — tanto da relação de autoridade com pessoas de referência concretas quanto da relação direta com os interesses próprios. O estágio desse agir convencional, mas não-estratégico, exige conceitos sócio-cognitivos básicos, centrados no conceito do arbítrio supra-pessoal. Pois o conceito da expectativa de comportamento satisfeita por uma autoridade supra-pessoal (isto é, do papel social) aplaina a diferença entre imperativos alheios e as intenções próprias e transforma de igual maneira tanto o conceito da autoridade quanto o do interesse.

Selman (1980) e Damon³⁵ descreveram de maneira concordante no essencial o desenvolvimento dos conceitos de amizade, pessoas, grupos e autoridades durante a média infância. Como mostram

as observações humano-etológicas das primeiras interações mãe-filho, o desenvolvimento desses conceitos básicos têm uma história extremamente complexa, que remonta aos primeiros meses de vida.³⁶ Manifestamente, as capacidades sócio-cognitivas, que se diferenciam gradualmente até a infância média, a partir desse fundo constituído pelos mais antigos laços sociais e relações intersubjetivas, são exploradas no domínio do comportamento competitivo de maneira apenas seletiva; pois o comportamento competitivo pré-convencional pode ser transformado no agir estratégico, sem que a introdução da perspectiva do observador no domínio da interação alcance o equipamento sócio-cognitivo em toda sua amplitude. Ao contrário, uma reestruturação global, que Selman estuda em quatro dimensões³⁷, é necessária para a passagem ao agir regulado por normas. Isso pode estar relacionado com o fato de que a reorganização nessa linha de desenvolvimento começa com aqueles três tipos de ação pré-convencionais que excluem o logro permitido no comportamento competitivo e que dependem do consenso. As investigações relativas à elaboração dos problemas de distribuição e dos conflitos de ação em grupos de pares pertencentes a diferentes faixas etárias³⁸ proporcionam um acesso empírico às formas primitivas do agir regulado por normas. A capacidade de resolver consensualmente problemas interpessoais com crianças da mesma idade cresce de maneira regular com o aumento da idade e da maturidade cognitiva. Essa capacidade é um bom indicador para os mecanismos da coordenação de ações disponíveis nos diferentes estágios de desenvolvimento.

Limitar-me-ei no que se segue aos conceitos da autoridade supra-pessoal e da norma de ação, porque estes são constitutivos para o conceito estrito do mundo social como totalidade de relações interpessoais legitimamente reguladas. Enquanto que na perspectiva da criança as relações, por exemplo, de autoridade e de amizade se apresentam no nível pré-convencional como relações de troca (por exemplo, como troca de obediência por orientação ou segurança, de pretensões por recompensas, de desempenhos por desempenhos ou prova de confiança), a categoria da troca não é mais apropriada para as relações reorganizadas no estágio convencional.³⁹ As representações dos laços sociais, da autoridade, da lealdade desprendem-se dos contextos e pessoas de referência particulares e transformam-se nos conceitos normativos da obrigação

moral, da legitimidade de regras, da validade deontológica de ordens autorizadas.

Semelhante passo já está sendo preparado no segundo estágio de interações, isto é, com base no entrelaçamento recíproco das perspectivas de ação, quando a criança (A) aprende, na interação com uma determinada pessoa de referência (B), padrões de comportamento de feição particular.⁴⁰ Para a reconstrução dessa passagem, fiz alhures uma proposta que, todavia, serve apenas para a análise conceitual.⁴¹

Visto que, por trás das expectativas de comportamento particulares dos pais, só há para a criança a autoridade de um parceiro que a impressiona e está fortemente investido de afetos, a tarefa da passagem para o estágio convencional da interação deve ser vista como consistindo na transformação do arbítrio imperativo de uma pessoa superior na autoridade de um arbítrio supra-pessoal, desligado dessa pessoa determinada. Como se sabe, Freud e Mead supuseram ambos, de maneira concordante, que os padrões de comportamento particulares se desvinculam das intenções e atos de fala contextualizados de pessoas particulares e assumem a figura externa de normas sociais, na medida em que as sanções a eles associadas são *internalizadas* isto é, integradas na personalidade da pessoa em crescimento e, assim, tornadas independentes do poder de sanção das pessoas de referência concretas. Com isso, o sentido imperativo de uma "expectativa" desloca-se de tal maneira que A e B subordinam a vontade individual de cada um a um arbítrio *combinado*, por assim dizer *delegado* à expectativa de comportamento socialmente *generalizada*. É por essa via que surge para A o *imperativo de ordem superior* de um padrão generalizado para todos os membros de um grupo social, padrão esse a que ambos, A e B, recorrem ao proferir o imperativo 'q' ou o desejo 'r'.

Enquanto Freud esclarece o lado psicodinâmico desse processo, Mead interessa-se pelas *condições sócio-cognitivas da internalização*. Ele explica por que os padrões de comportamento particulares só podem ser generalizados, depois que A aprendeu a assumir uma atitude objetivante em face de sua própria ação e, assim, a destacar o sistema das perspectivas de ação entrelaçadas entre A e B dos contextos particulares nos quais se dá em cada caso o encontro dessas duas pessoas. É só quando A, em suas interações com B, se apropria ao mesmo tempo da atitude que um membro de seu grupo social assumiria em face de ambos, como uma pessoa não-

envolvida, que ele pode se tornar consciente da permutabilidade das posições tomadas por A e B. Aí, A pode reconhecer também que aquilo que aparecerá a ele como um padrão de comportamento concreto, talhado à medida dessa criança e desses pais, já resultara desde sempre para B de uma compreensão intuitiva das normas que regulam as relações entre filhos e pais em geral. Com a interiorização de expectativas concretas, A forma o conceito de um padrão de comportamento generalizado socialmente, ou seja, para *todos* os membros do grupo, e cujos lugares não estão reservados para Ego e Alter, mas podem em princípio ser tomados por todos os membros de seu grupo social.

O *sentido imperativo* associado ao padrão de comportamento não sai incólume de sua generalização social. De agora em diante, A compreende as interações nas quais A, B, C, D... proferem ou seguem imperativos ou ações como uma realização da *vontade coletiva do grupo*, à qual A e B subordinam em comum seu arbítrio. Por trás do *papel social* está a autoridade de um imperativo generalizado segundo a especificidade do grupo, o poder unificado de um grupo concreto que exige e ao qual se demonstra lealdade. Com isso também se transformam as formas de reciprocidade inerentes às relações sociais. Ao desempenhar seus papéis sociais na consciência de que, enquanto membros de um grupo social, têm o *direito* em situações especificadas de esperar uns dos outros determinadas ações e, de que ao mesmo tempo, estão *obrigados* a preencher as expectativas de comportamento legítimas dos demais, os envolvidos apóiam-se numa forma simétrica da reciprocidade, muito embora os *conteúdos* dos papéis ainda estejam, como antes, distribuídos complementarmente por diferentes destinatários.

O poder de sanção, por trás dos papéis sociais, que pertence ao grupo social só perde o caráter de um imperativo de ordem superior na medida, é verdade, em que a criança interioriza mais uma vez a violência das instituições, violência esta que inicialmente se defronta com ela factualmente, e na medida em que ela a ancora em seu eu como um sistema de controles internos do comportamento. É só quando A considera as sanções do grupo como suas próprias sanções, aplicadas por *si mesmo* contra *si mesmo*, que ele tem que *pressupor* seu assentimento a uma norma cuja transgressão ele pune dessa maneira. Diferentemente dos imperativos socialmente generalizados, as instituições possuem uma validade que remonta ao reconhecimento intersubjetivo, ao assentimento dos

concernidos. As tomadas de posição afirmativas que sustentam esse consenso conservam inicialmente um status ambíguo. Por um lado, elas *não mais* significam simplesmente o "sim" com que um ouvinte disposto a obedecer responde a um imperativo 'q'. Esse "sim" seria equivalente a uma proposição intencional que se refere à ação exigida $a_{(q)}$ e representaria, por conseguinte, a expressão de um mero arbítrio, desligado de qualquer norma. Por outro lado, essas tomadas de posição *ainda não* são da espécie do "sim" dado a uma pretensão de validade criticável. De outro modo, teríamos que supor que a validade factual das normas de ação se assentava desde o começo e de modo geral sobre um acordo racionalmente motivado de todos os concernidos — ao que manifestamente se opõe o caráter repressivo, que se manifesta no fato de que a maioria das normas se tornam eficazes sob a forma do controle social.

Essa compreensão tradicionalista, ainda dual, já se apóia na representação da legitimidade das normas de ação. Nesse horizonte conceitual, os papéis sociais, que inicialmente se ligam aos grupos primários, podem ser generalizados como constituintes de um sistema de normas. Desse modo, constitui-se um mundo de relações interpessoais legitimamente ordenadas e o conceito do agir em papéis vê-se reelaborado no conceito da interação guiada por normas. Relativamente à validade legítima de normas, os deveres separam-se das inclinações, o agir responsável da transgressões ocasionais ou involuntárias. O esquema na página 191 dá uma visão sinóptica das modificações correspondentes no equipamento sócio-cognitivo, que não preciso examinar em detalhe.

IV. Sobre a questão de uma fundamentação dos estádios morais segundo a lógica do desenvolvimento

Tendo desenvolvido uma proposta para a reconstrução de dois estádios da interação, tomando como fio condutor as investigações quanto à adoção de perspectivas, gostaria de voltar agora à nossa questão inicial, que é a questão se as perspectivas sociais de Kohlberg podem ser relacionadas com os estádios de interação de tal modo que se possa dar plausibilidade a uma fundamentação dos estádios segundo a lógica do desenvolvimento. Quero examinar inicialmente como a ontogênese de uma compreensão do mundo descentrada e estruturalmente ancorada no agir orientado para o entendimento mútuo se apresenta à luz das reflexões que fizemos

Tabela 6. Passagem ao Estádio de Interação Convencional (2): Do Comportamento Cooperativo Pré-Convencional ao Agir Regulado por Normas.

| Conceitos Socio-Cognitivos básicos | Estrutura de Perspectivas | Estrutura da expectativa de comportamento | Conceito de autoridade | Conceito de motivação |
|------------------------------------|---|--|--|--|
| Interação dirigida por autoridade | Conexão recíproca das perspectivas de ação (Selman Estádio 2) | Padrão de comportamento particular | Autoridade de pessoas de referência; arbítrio sancionado externamente. | Lealdade em face das pessoas; orientação em função de recompensa/castigo |
| Cooperação dirigida por interesses | | | | |
| Agir em papéis | Coordenação das perspectivas do observador e do participante — (Selman Estádio 3) | Papel de comportamento socialmente generalizado: papel | Autoridade interiorizada de um arbítrio supra-individual = lealdade | Dever versus inclinação |
| Interação guiada por normas | | Papéis socialmente generalizados: sistema de normas | Autoridade interiorizada da vontade coletiva impensoal = legitimidade. | |

até agora. Ficará claro, então, que é necessário introduzir os Discursos como um terceiro estágio da interação (1). A introdução da atitude hipotética no domínio da interação e a passagem do agir comunicativo ao Discurso significa, com relação ao mundo social, uma moralização das normas existentes em cada caso. Essa desvalorização de instituições dotadas de uma validade nativa força uma transformação do equipamento sócio-cognitivo do estágio convencional em conceitos básicos imediatamente morais (2). Finalmente, reunirei os pontos de vista da lógica do desenvolvimento, sob os quais as perspectivas sociais podem ser correlacionadas com diferentes estádios da interação e as diferentes formas da consciência moral podem ser justificadas *como* estádios (3).

(1) O estágio de interação pré-convencional pode ser caracterizado, com Selman, pela reciprocidade das perspectivas de ação dos participantes. Essa reciprocidade, interpretei-a como o resultado de uma implementação em tipos de ação das perspectivas do falante — mais precisamente, das perspectivas eu-tu que a criança havia adquirido anteriormente com os papéis comunicacionais do falante e do ouvinte. O estágio convencional da interação pode ser caracterizado então como um sistema de perspectivas de ação que tem origem pela coordenação da perspectiva do observador com as perspectivas do participante do estágio antecedente. Essa introdução da perspectiva do observador no domínio da interação possibilita (a) uma complementação do sistema das perspectivas do falante, com o que os papéis comunicacionais da primeira e da segunda pessoas são conectados com o papel da terceira pessoa (o que tem efeitos no nível da organização do diálogo). A nova estrutura de perspectivas é uma condição necessária (b) para a transformação do comportamento de conflito guiado por interesses em agir estratégico e (c) para a construção daqueles conceitos sócio-cognitivos básicos que estruturam o agir regulado por normas. Com a construção de um mundo social de relações interpessoais reguladas legitimamente, formam-se (d) uma atitude de conformidade às normas e uma correspondente perspectiva, que complementam as atitudes básicas e perspectivas do mundo associadas ao mundo interno e externo. Esse sistema das perspectivas do mundo encontra seu correlato lingüístico nos três modos básicos de emprego da linguagem, que os falantes competentes podem, numa atitude performativa, distinguir e conectar sistematicamente. Com os itens (a) a (d), finalmente, estão preenchidos os pré-requisitos estruturais para um

agir comunicativo, com o qual (e) os planos de ação dos participantes da interação são coordenados graças ao mecanismo do entendimento mútuo lingüístico. O agir regulado por normas representa um dentre os vários tipos puros do agir orientado para o entendimento mútuo.⁴²

Todavia, no contexto dos tipos de ação analisados até agora, a figura do agir comunicativo, resultante de um processo de diferenciação, só interessa na medida em que a forma de reflexão correlata, a saber o Discurso, representa um terceiro estágio de interação, se bem que peculiarmente liberado da injunção de agir. As argumentações servem para tematizar e examinar as pretensões de validade que as pessoas erguem a princípio implicitamente e levam consigo ingenuamente no agir comunicativo. A participação em argumentações é caracterizada por uma *atitude hipotética*; nessa perspectiva, as coisas e eventos transformam-se em estados de coisas que tanto podem existir como não existir; do mesmo modo, as normas existentes, isto é, de fato reconhecidas ou socialmente válidas, transformam-se em normas que tanto podem ser válidas, isto é, dignas de reconhecimento, como também inválidas. Estão em discussão a verdade dos enunciados assertóricos ou a correção das normas (ou ainda, dos correspondentes enunciados normativos).

Neste terceiro estágio da interação, prossegue o aumento de complexidade da estrutura de perspectivas. No estágio convencional viram-se conjugadas as perspectivas recíprocas dos participantes e a perspectiva do observador, logo dois elementos que já estavam formados no estágio pré-convencional, mas não estavam ainda coordenados. De maneira análoga, vêem-se agora conjugados no terceiro estágio aqueles dois sistemas de perspectivas do falante e do mundo, que haviam sido completados no segundo estágio cada um por si, mas ainda não haviam sido coordenados um com o outro. Por um lado, o sistema das perspectivas do mundo, por assim dizer, difratadas hipoteticamente, é constitutivo para as pretensões de validade que constituem nas argumentações o tema propriamente dito. Por outro lado, o sistema das perspectivas completamente reversíveis do falante é constitutivo para o quadro dentro do qual os participantes da argumentação podem chegar a um acordo racionalmente motivado. Os dois sistemas têm, pois, que ser relacionados um com o outro no Discurso. Pode-se ainda aclarar essa estrutura de perspectivas que se torna mais complexa com base na seguinte reflexão. No estágio convencional o desempenho caracte-

rístico consistiu em que os atores se compreendem como participantes na efetuação de uma ação, a partir da relação recíproca com um parceiro, mas, *ao mesmo tempo*, saindo da ação, também podem se observar como objeto, ou seja, como parte integrante de um contexto de interação. As perspectivas tinham que se entrelaçar no quadro interpessoal da interação: a perspectiva do observador foi especificada e vinculada ao papel comunicacional da terceira pessoa, isto é, da pessoa presente mas não envolvida. De maneira análoga, pode-se dizer agora do acordo alcançado discursivamente, que os atores se fiam, no ato do assentimento, na completa reversibilidade de suas relações com todos os outros participantes da argumentação, mas *ao mesmo tempo* atribuem sua tomada de posição, independentemente do consenso factualmente obtido, unicamente à força de convicção do melhor argumento. As perspectivas, aqui também, se entrelaçam no quadro interpessoal de uma comunicação inverossímil em seus pressupostos: as perspectivas do mundo, reflexivamente difratadas, são vinculadas aos papéis do oponente e do proponente, que criticam e defendem pretensões de validade.

Todavia, o estádio de interação superior em cada caso não se destaca apenas pela coordenação de *perspectivas* até aqui separadas, mas também pela integração de *tipos de interação* até aqui separados. Foi assim que se logrou, como vimos, no tipo do agir em papéis, uma integração de duas formas da reciprocidade que, no primeiro estádio de interação, se haviam caracterizado em tipos de ação diversos. Não foi preciso esperar o amadurecimento do conceito da validade deontológica; já no conceito do imperativo de nível superior, desligado de pessoas particulares e no qual se exprime a autoridade intersubjetiva de uma vontade coletiva, viram-se sintetizadas relações complementares e simétricas — isso, contudo, ao preço da polarização entre o agir regulado por normas, por um lado, e o agir estratégico, por outro lado. É justamente essa cisão que fica superada, sob certo aspecto, no terceiro estádio de interação. Na argumentação, em todo caso, a atitude orientada para o sucesso dos competidores vê-se incluída numa forma de comunicação que prossegue com outros meios o agir orientado para o entendimento mútuo. Na argumentação, o oponente e o proponente disputam uma *competição com argumentos* para convencer um ao outro, isto é, para chegar a um consenso. Essa estrutura dialética de papéis prevê formas erísticas para a busca cooperativa da verdade.

Para o fim da produção do consenso, ela pode valer-se do conflito entre os competidores orientados para o sucesso, na medida em que os argumentos não funcionem como meios do influenciamento recíproco — no Discurso, é apenas de uma maneira “isenta de coações”, isto é, internamente, através de mudanças de atitude racionalmente motivadas, que a coação do melhor argumento se comunica às convicções.

(2) Com a passagem ao estádio pós-convencional da interação o adulto escapa à ingenuidade da prática quotidiana. Ele abandona o mundo social nativo no qual entrara com a passagem para o estádio convencional da interação. Para o participante do Discurso a atualidade do contexto empírico e a normatividade das ordenações existentes não esmorecem menos do que a objetividade das coisas e eventos. A partir desse plano metacomunicativo, abrem-se ainda tão somente retrospectivas sobre o mundo vivido: à luz das pretensões de validade hipotéticas, o mundo dos estados de coisas existentes é teorizado, o mundo das relações ordenadas de maneira legítima é moralizado. Tão logo a sociedade (ou seja, essa estrutura de relações normativamente integradas que a criança teve primeiro que se apropriar construtivamente) se vê moralizada, a força normativa do factual desfalece — do ponto de vista isolado da validade deontológica, as instituições que estão privadas de seu caráter nativo podem se transformar em outros tantos casos de justiça problemática. Essa problematização detém, por assim dizer, o agir. Ela susta a efetuação do agir comunicativo, ela corta os liames entre o mundo social e seu contexto no mundo da vida e abala aquelas certezas que afluem intuitivamente ao mundo social a partir do mundo da vida. Ao mesmo tempo, as interações aparecem sob uma outra luz. Pois, logo que estas se vêem submetidas a uma avaliação sob pontos de vista puramente morais, elas se emancipam, por um lado, dos pactos locais e perdem, por outro lado, a forte coloração histórica de uma forma de vida particular. As interações que se submetem à pretensão de agir guiado por princípios e autônomo torram-se peculiarmente abstratas.

Na medida em que o mundo social é despreendido do contexto de uma forma de vida factualmente habitualizada, mas presente sob o modo da certeza de pano de fundo, e é posto à distância pelo participante do Discurso que assumiu uma atitude hipotética, os sistemas normativos que se tornaram infundados precisam, é verdade, de *outro* fundamento. Esse fundamento novo tem que ser ob-

tido a partir da reorganização dos conceitos sócio-cognitivos básicos disponíveis no estágio de interação precedente. Aí, é a própria estrutura de perspectivas de um mundo completamente descentrado, que gerou em primeiro lugar o problema, que também provê os meios para sua solução. As normas da ação são pensadas agora, de sua parte, como também normalizáveis; elas são subordinadas a princípios, isto é, a normas de nível superior. O conceito da legitimidade das normas de ação é decomposto nos componentes do reconhecimento factual e da qualidade de ser digno de reconhecimento. A essas diferenciações nos conceitos da norma e da validade deontológica corresponde uma diferenciação no conceito do dever; agora, o respeito à lei não serve per se como motivo ético. À heteronomia, isto é, à dependência de normas existentes, opõe-se a exigência de que o agente, ao invés da validade social de uma norma, erija ao contrário a sua validade em princípio de determinação de seu agir. Com esse conceito de autonomia, o conceito da capacidade de agir responsabilmente também se desloca. A responsabilidade torna-se um caso especial da imputabilidade; esta significa a orientação do agir em função de um acordo representado de maneira universal e motivado racionalmente — age moralmente quem age com discernimento.

Com o conceito da capacidade de agir, conceito esse que se constitui no estágio pós-convencional da interação, fica claro que o agir moral representa aquele caso do agir regulado por normas no qual o agente se orienta por pretensões de validade reflexivamente examinadas. O agir moral está sob a pretensão de que a solução de conflitos de ação só se apóia em juízos fundamentais — trata-se de um agir guiado por discernimentos morais.

Esse conceito preciso de moralidade só pode vir a se desenvolver no estágio pós-convencional. Nos estádios precedentes, a intuição do que é moral também está associada à representação de uma solução consensual dos conflitos de ação. Mas, neste caso, os envolvidos partem de idéias, digamos: da vida boa e justa, que permitem ordenar transitivamente as necessidades conflitantes. É só quando se desacopla o mundo social do fluxo das obviedades culturais que a fundamentação autônoma da moral se torna um problema incontornável: os pontos de vista que devem possibilitar o consenso são, agora, eles próprios controversos. Independentemente das afinidades contingentes da origem social, do pertencimento político, da herança cultural, da forma de vida tradicional,

etc., os sujeitos de ação competentes só podem se referir a um “moral point of view” (“ponto de vista moral”), um *ponto de vista subtraído à controvérsia*, quando não podem deixar de aceitá-lo, mesmo no caso de orientações axiológicas divergentes. Por isso, eles têm que tomar esse ponto de referência moral às estruturas nas quais todos os participantes da interação já se encontram *desde sempre*, na medida em que agem de todo comunicativamente. Semelhante ponto de vista está contido, como mostra a ética do Discurso, nos pressupostos pragmáticos universais da argumentação em geral.

A passagem ao juízo moral guiado por princípios é só um primeiro passo, que precisa ainda ser complementado, e com o qual o adulto se desprende do mundo tradicional das normas existentes. Pois os princípios em que se funda a avaliação das normas (por exemplo, princípios da justiça distributiva) apresentam-se no plural e carecem eles próprios de fundamentação. O “moral point of view” (“ponto de vista moral”) não pode ser encontrado num “primeiro” princípio ou numa fundamentação “última”, ou seja, fora do âmbito da própria argumentação. Apenas o processo discursivo do resgate de pretensões de validade normativas conserva uma força de justificação; e essa força, a argumentação deve-a em última instância ao seu enraizamento no agir comunicativo. O almejado “ponto de vista moral”, anterior a todas as controvérsias, orienta-se de uma reciprocidade fundamental embutida no agir orientado para o entendimento mútuo. Essa reciprocidade apresenta-se inicialmente, como vimos, sob as formas da complementaridade regulada pela autoridade e da simetria regulada por interesses; em seguida, na reciprocidade de expectativas de comportamento que se encontram vinculadas nos papéis sociais, bem como na reciprocidade de direitos e deveres, que estão vinculados em normas; e, finalmente, na troca ideal de papéis da fala discursiva que deve assegurar a possibilidade de se valer sem coações e igualmente dos direitos de acesso universal e a participação equitativa na argumentação. Nesse terceiro estágio da interação, uma forma idealizada da comunicação torna-se a destinação da busca cooperativa da verdade de uma comunidade comunicacional em princípio ilimitada. Nesta medida, a moral fundamentada na ética do Discurso apóia-se num modelo que é, por assim dizer, desde o início inerente à empresa do entendimento mútuo linguístico.

(3) Tendo alcançado uma visão sinóptica sobre o equipamento sócio-cognitivo e a estrutura de perspectivas dos três estádios de interação, quero retornar às perspectivas sócio-morais das quais Kohlberg deriva imediatamente os estádios do juízo moral. Kohlberg determina com ajuda das perspectivas sociais os pontos de vista sob os quais se produz em cada caso uma ordem transitiva de interesses controversos e se pode chegar a uma solução consensual dos conflitos. Esses pontos de vista resultam, como agora fica claro, de uma combinação da estrutura de perspectivas disponível em cada caso com uma correspondente idéia da vida boa e justa. Como mostram as duas colunas da direita na seguinte tabela, o primeiro desses componentes explica-se por si mesmo; o que precisa de explicação é o outro componente.

Não é claro à primeira vista como o componente normativo das perspectivas sociais, a saber, a representação da justiça, surge a partir do equipamento sócio-cognitivo do correspondente estádio de interação.

Em primeiro lugar, é preciso levar em conta a circunstância analisada por Durkheim de que a estrutura de relações normativamente integrada da sociedade tem um caráter *primordialmente* moral. O fenômeno moral básico é a força obrigatória das normas que os sujeitos agentes podem infringir. Por isso, todos os conceitos básicos constitutivos para o agir regulado por normas já contêm uma dimensão moral, a qual é tão somente atualizada e esgotada por ocasião de infrações da norma e conflitos. Com a construção de um mundo social e a passagem para a interação guiada por normas, todas as relações sociais adquiriram um caráter *implicitamente ético*. Regras de ouro e a obediência à lei são imperativos éticos que tão somente reclamam o que já está delineado nos papéis sociais e nas normas antes de eclodir qualquer conflito moral: a complementaridade de expectativas de comportamento e a simetria de direitos e deveres.

Mas, além disso, temos que levar em conta a circunstância de que o ponto de vista que assegura o consenso, ou seja, o ponto de vista de uma conformidade em face das expectativas de papéis e normas só se origina sem coações do inventário sócio-cognitivo, porque o mundo social no estádio convencional ainda está inserido no contexto do mundo da vida e está retro-acoplado com as certezas do mundo da vida. A moralidade ainda não se desprende da eticidade de uma forma de vida particular habitualizada sem ques-

tionamentos, ainda não se tornou autônoma *enquanto* moralidade. Os deveres estão de tal modo encaixados nos hábitos concretos da vida que podem tirar sua evidência de certezas que constituem o pano de fundo. As questões de justiça colocam-se aqui no âmbito das questões *já respondidas desde sempre* acerca do bem viver. Até mesmo as éticas religiosas ou da filosofia clássica, que tematizaram esse contexto ético da vida, compreendem e justificam o fato moral, não a partir dele mesmo, mas a partir do horizonte de um todo concebido do ponto de vista da história da salvação cosmológicamente.

Vimos como essa síndrome se resolve com a introdução de uma atitude hipotética. Diante do olhar reflexivo de um participante do Discurso, o mundo social decompõe-se em convenções carentes de justificação; o acervo factual de normas tradicionais divide-se em fatos sociais, por um lado, e normas, por outro lado — estas perderam o respaldo das evidências do mundo da vida e precisam ser justificadas à luz de princípios. É assim que a *orientação em função de princípios de justiça* e, em última instância, em função do processo do *Discurso em torno da fundamentação de normas* resulta da inevitável moralização de um mundo social que se tornou questionável. Tais são as representações de justiça, que substituem no estádio pós-convencional a conformidade a papéis e normas.

No estádio pré-convencional, não podemos falar de representações de justiça no mesmo sentido em que falamos disso nos estádios de interação subseqüentes. Aqui não se constituiu ainda um mundo social no sentido indicado. Falta ainda aos conceitos sócio-cognitivos de que a criança dispõe uma dimensão de validade deontológica claramente destacada. A criança tem que tomar os pontos de vista dotados de força socialmente obrigatória a uma inventário no qual as perspectivas de ação reciprocamente entrelaçadas são interpretadas no sentido de relações de autoridade ou de influenciamentos externos. As *representações de obrigação* e lealdades pré-convencionais apóiam-se, por isso, ou bem na complementaridade da ordem e da obediência ou bem na simetria das compensações. Essas duas formas da reciprocidade constituem o germe naturalista, inerente à própria estrutura da ação, das representações de justiça. Estas, porém, só são concebidas *como* representações de justiça no estádio convencional. E é só no estádio pós-convencional que surge, por assim dizer, a verdade do mundo de representações pré-convencional, a saber: que a idéia da justiça

só pode ser tomada à forma idealizada de uma reciprocidade presumida no Discurso.

Essas indicações devem bastar, por enquanto, para tornar plausível a idéia de que, entre os estádios morais e as perspectivas sociais, por um lado, e os estádios da interação, por outro lado, subsistem relações estruturais que justificam as correlações a que procedemos na tabela 7. É verdade, porém, que essas correlações só podem suportar o peso de uma fundamentação segundo a lógica do desenvolvimento se for possível comprovar para os estádios da interação eles próprios aquilo que até agora antecipei tacitamente com o termo "estádio", a saber, que a *hierarquização dos tipos de ação*, que propus, exprime uma conexão no sentido da *lógica do desenvolvimento*. Todavia, quis tornar evidente essa caracterização teórica antecipatória pela maneira como introduzi os estádios da interação e, em particular, pela maneira como reconstruí às passagens de um estágio para o outro. Em primeiro lugar, foi possível mostrar que, a partir dos elementos das perspectivas eu-tu e da perspectiva do observador, se constroem estruturas de perspectivas cada vez mais complexas, visando a compreensão descentrada do mundo de sujeitos que agem em vista do entendimento mútuo. Do ponto de vista de um *descentramento progressivo da compreensão do mundo*, os estádios da interação exprimem um desenvolvimento direcionado e cumulativo. Em segundo lugar, discriminamos os estádios da interação com base em determinadas operações de coordenação. No estágio pré-convencional, as perspectivas de ação de diferentes participantes são relacionadas uma à outra reciprocamente. No estágio convencional, vincula-se a essa perspectiva de participante uma perspectiva de observador. Finalmente, os sistemas de perspectivas do falante e do mundo constituídos com base nisso são integrados uns aos outros. Esses *cortes* atestam que as estruturas de perspectivas, que se seguem umas às outras, formam *totalidades discretas*. Em terceiro lugar, vimos que, no agir regulado por normas, a oposição que se caracteriza, nos tipos de ação pré-convencionais, entre a complementaridade regulada por autoridade e a simetria regulada por interesses é superada do mesmo modo como, no jogo da argumentação, se supera a oposição que eclode, na relação do agir regulado por normas com o agir estratégico, entre a orientação para o consenso e a orientação para o sucesso. Essa circunstância parece confirmar que, em cada estágio superior, as estruturas cognitivas do estágio inferior se vêem subs-

Tabela 7. Estádios de Interação, Perspectivas

| Estruturas cognitivas Tipos de ação | Estruturas de perspectivas | Estrutura da expectativa de comportamento | Conceito de autoridade |
|--|---|--|---|
| Pré-convencional: Interação governada por autoridade Cooperação governada por interesses | Conexão recíproca de perspectivas de ação | Padrão de comportamento particular | Autoridade de pessoas de referência; arbítrio externamente sancionado |
| Convencional: Agir em papéis | Coordenação das perspectivas de observador e participante | Padrão de comportamento socialmente generalizado: papel social | Autoridade interiorizada de um arbítrio supra-individual = lealdade |
| Interação guiada por normas | | Papéis socialmente generalizados: sistema de normas | Autoridade interiorizada da vontade coletiva impessoal = legitimidade |
| Pós-convencional: Discurso | Interação das perspectivas do falante e do mundo | Regra para o exame de normas: princípio Regra para o exame de princípios: processo da fundamentação de normas | Validez ideal versus validade social |

Sociais e Estádios Morais

| Conceito de motivação | Perspectivas Sociais | | Estádios do juízo moral |
|---|---|---|-------------------------|
| | Perspectiva | Representação da justiça | |
| Lealdade em face de pessoas: orientação em função de recompensa/castigo | Perspectiva egocêntrica | Complementaridade de ordem e obediência | 1 |
| | | Simetria das compensações | 2 |
| Dever versus inclinação | Perspectiva do grupo primário | Conformidade a papéis | 3 |
| | Perspectiva de um coletivo — (system's point of view) | Conformidade ao sistema de normas existentes | 4 |
| Autonomia versus Heteronomia | Perspectiva de princípios (prior to society) | Orientação em função de princípios de justiça | 5 |
| | Perspectiva procedural (ideal role taking) | Orientação em função da fundamentação de normas | 6 |

tituídas, mas também conservadas sob uma forma reorganizada. Essa relação, difícil de analisar, da "superação" de estruturas ultrapassadas teria, porém, que ser comprovada detalhadamente na transformação do equipamento sócio-cognitivo.

De qualquer maneira, podemos constatar certos "trends" (tendências) no interior de dimensões particulares. Assim, por exemplo, é possível obter as estruturas mais complexas, a partir das estruturas mais simples da expectativa de comportamento, pela auto-aplicação e generalização: a expectativa socialmente generalizada de expectativas de comportamento vinculadas reciprocamente

engendra normas; a auto-aplicação generalizada de normas engendra princípios com os quais outras normas podem ser normalizadas. Analogamente, os conceitos mais complexos da validade normativa e da autonomia surgem dos conceitos mais simples do arbítrio imperativo e da lealdade pessoal ou ainda da orientação em função do prazer/desprazer. O componente significativo central do conceito elementar em cada caso é descontextualizado e apurado de tal forma que, a partir da perspectiva conceptual do estágio superior, o conceito superado é estilizado em um *contraconceito*. Assim, por exemplo, o exercício de autoridade da pessoa de referência transforma-se, no estágio seguinte, no *mero* arbítrio, que contrasta com a expressão legítima da vontade; as lealdades pessoais ou orientações em função do prazer/desprazer transformam-se em *meras* inclinações, que contrastam com deveres. Correlativamente, a legitimidade das normas de ação é concebida no estágio seguinte como uma validade que é ainda apenas factual, *meramente* social, em oposição à validade ideal, enquanto que o agir com base em deveres concretos vale agora como algo de heteronômico, com que a autonomia se defronta.

Uma dicotomização e desvalorização semelhantes efetua-se na passagem do conceito da punição imposta externamente aos conceitos da vergonha e da culpa, ou na passagem do conceito da identidade natural para a identidade em papéis e à identidade do ego³³. Essas indicações são de natureza programática. Seria necessário um conceito mais preciso da lógica do desenvolvimento para poder levar a cabo seriamente essa espécie de análise e mostrar como o equipamento sócio-cognitivo do estágio elementar é submetido às operações reconstrutivas da auto-aplicação (reflexividade), da generalização e da abstração idealizadora.

Olhando retrospectivamente para o desenrolar de nossas reflexões até aqui, ficam claras as vantagens interpretativas que advêm da colocação do desenvolvimento moral no quadro de uma teoria do agir comunicativo — vantagens tanto para a precisão das conexões entre o juízo moral e a cognição social, quanto para uma fundamentação dos estádios morais segundo a lógica do desenvolvimento.

Antes de mais nada, ficou clara a amplitude de variação dos tipos de interação, nos quais tomam corpo, em cada caso; as mesmas estruturas de perspectivas. Uma compreensão do mundo completamente descentrada desenvolve-se apenas na linha do do-

mínio de comportamentos que não são determinados pela concorrência. Ela torna-se reflexiva com a passagem do agir convencional para a fala discursiva. A continuação do agir comunicativo com meios argumentativos caracteriza um estágio da interação que permite ir além dos estádios da adoção de perspectivas, investigados por Selman. A integração, efetuada na argumentação, das perspectivas do mundo e do falante constitui o ponto de sutura entre a cognição social e a moral pós-convencional.

Esses esclarecimentos foram úteis quando da tentativa de fundamentar os estádios morais na lógica do desenvolvimento. As perspectivas sociais de Kohlberg sobre as quais recai o ônus dessa prova, podem, como vimos, ser correlacionadas com estádios da interação que estão ordenados hierarquicamente segundo estruturas de perspectivas e conceitos básicos. Com isso fica claro, sobretudo, como as representações de justiça se devem às formas de reciprocidade de cada estágio da interação. Com a passagem do agir regulado por normas para o Discurso prático, os conceitos básicos de uma moral guiada por princípios resultam imediatamente da reorganização, necessária do ponto de vista da lógica do desenvolvimento, do equipamento sócio-cognitivo disponível. Com esse passo, o mundo social vê-se moralizado, enquanto que as formas de reciprocidade, embutidas nas interações sociais e elaboradas de maneira cada vez mais abstrata, constituem o núcleo como que naturalista da consciência moral.

A questão se os ganhos de interpretação que fizemos valer aqui também se conquistam no campo da estratégia de pesquisa é algo que tem que se comprovar em outro plano. Para começar, gostaria de utilizar as reconstruções propostas, apenas para esclarecer algumas das dificuldades com as quais a teoria de Kohlberg teve que lutar nos últimos anos^{43a}

V. Anomalias e Problemas — uma contribuição para a construção da teoria

A discussão da abordagem da Kohlberg concentra-se sobretudo em *quatro problemas*. Como não se conseguiu até hoje comprovar experimentalmente o sexto estágio introduzido hipoteticamente do juízo moral, a questão é se e, eventualmente, em que sentido se pode de todo falar em estádios *naturais* no plano pós-convencional. Além disso, os casos de regressão — que surgem na pós-

adolescência, isto é, no terceiro decênio da vida fizeram surgir a dúvida se o *ponto de referência normativo do desenvolvimento moral* foi corretamente escolhido, isto é, sobretudo se a capacidade de julgar e agir do adulto moralmente maduro se deixa determinar adequadamente à luz de teorias cognitivistas e formalistas. O problema que se coloca é o mesmo de antes; como acomodar o grupo dos *relativistas e cépticos axiológicos* no modelo dos estádios. E, finalmente, está em aberto a questão de como a teoria estruturalista pode ser ligada a conhecimentos da psicologia do eu de tal maneira que se possa fazer justiça aos *aspectos psicodinâmicos da formação do juízo*. A natureza desses problemas pode ser melhor compreendida se aclararmos os seguintes pontos:

- (1) quais são os graus de liberdade que a pessoa em crescimento conquista com a passagem do agir regulado por normas para o Discurso e com seu distanciamento de um mundo social inserido de maneira nativa em seu contexto?
- (2) Quais são os problemas da mediação entre moralidade e eticidade que surgem tão logo o mundo social se vê moralizado e cortado do afluxo de certeza do mundo da vida?
- (3) Qual é a saída que a pessoa em crescimento busca quando ela estaca no distanciamento do mundo tradicional das normas, que se viu desvalorizado, sem dar o passo seguinte no sentido de reorganizar totalmente o equipamento sócio-cognitivo do estágio convencional?
- (4) Quais são as discrepâncias que não de surgir entre juízos morais e ações quando fracassa a separação das atitudes orientadas para o sucesso e das orientadas para o entendimento mútuo?

(1) Kohlberg revisou repetidamente nas últimas décadas seu esquema de avaliação. Se o mais recente método de avaliação, em que se baseia o "Standard Form Scoring Manual"⁴⁴ ("Manual de Pontuação do Questionário Padrão") representa ou não um aperfeiçoamento sob todos os aspectos, eis aí uma questão a que não responderia sem mais pela afirmativa; as teorias desenvolvidas na tradição de Piaget exigem, por ocasião da codificação das respostas, uma exegese hermenêutica guiada pela teoria que justamente não pode ser objeto de uma operacionalização à prova de qualquer erro, isto é, com o objetivo de neutralizar uma pré-compreensão altamente complexa. De qualquer maneira que seja, a recente avaliação do material de entrevista forçou Kohlberg a abandonar o es-

tádio 6 inicialmente introduzido, porque não era mais possível encontrar evidências para ele nas investigações longitudinais (nos Estados Unidos, em Israel e na Turquia). Atualmente, ele hesita em decidir a questão se, no caso do estágio 6, se trata de um estágio natural psicologicamente identificável ou de uma "construção filosófica"⁴⁵. Todavia, uma revisão que não fosse motivada unicamente por problemas de medida, teria que afetar também o status do estágio 5. Pois, logo que abandonamos a tentativa de continuar de todo a diferenciar estádios no plano pós-convencional, impõe-se a questão se os juízos morais guiados por princípios representam um estágio natural *no mesmo sentido* que os juízos classificados como pré-convencionais e convencionais.

À luz da ética do Discurso, já procedi tacitamente a uma *outra* interpretação dos dois últimos estádios morais e distingui entre a orientação em função de princípios universais, por um lado, e a orientação em função do processo de fundamentação de possíveis princípios, por outro lado (tabela 7). Aí, a natureza dos princípios — não importa se podem ser atribuídos a éticas utilitaristas, jusnaturalistas ou kantianas — não determina mais uma diferença de estágio. De acordo com essa proposta, uma distinção relevante só pode ser traçada entre dois *estádios de reflexão*. No estágio 5, os princípios valem como algo de último, que não precisa mais de fundamentação, ao passo que no estágio 6 esses princípios são, não apenas manejados de maneira flexível, mas expressamente relativizados com os procedimentos de justificação. Essa diferença quanto ao estágio de reflexão tem, é verdade, que ser comprovada no quadro de uma teoria normativa determinada. É preciso mostrar que uma pessoa que se fia na força legitimadora do processo de fundamentação e não apenas na evidência de princípios universais pode enfrentar melhor as objeções cépticas — e, nesta medida, também pode julgar de maneira mais conseqüente. Por outro lado, há éticas filosóficas que contestam esse proceduralismo e insistem em que um procedimento de fundamentação moral não pode ter outro status — e também nada mais proporciona — senão um princípio ético universal. Enquanto essa disputa entre os filósofos não houver sido resolvida, as suposições básicas da ética do Discurso devem ser defendidas no lugar em que concorrem com outras concepções filosóficas e não compreendidas de maneira naturalista como enunciados sobre os estádios naturais da consciência moral. Em todo o caso, não é possível encontrar na ética do Discurso

fundamento algum para uma interpretação (reificante?) que reclame para os *estádios de reflexão* o status de *estádios de desenvolvimento* naturais, representados intrapsiquicamente.

Mas, se faltam evidências para a suposição de vários estádios pós-convencionais, também se torna problemática a descrição que Kohlberg dá ao estágio 5. Surge pelo menos a suspeita de que as idéias do contrato social e do maior proveito para o maior número, estão presas a tradições específicas, difundidas sobretudo nos países anglo-saxônicos, e representam uma maneira de dar expressão ao juízo moral guiado por princípios, maneira essa que tem um conteúdo determinado e está ligada a uma cultura específica.

Referindo-se a dificuldades levantadas por John C. Gibbs, Thomas McCarthy chama a atenção, além disso, para o fato de que a relação do psicólogo informado por uma teoria moral com os sujeitos testados modifica-se de maneira metodicamente relevante tão logo estes atinjam o plano pós-convencional e adotem uma atitude hipotética em face de seu mundo social:

"The suggestion I should like to advance is that Kohlberg's account places the higher-stage moral subject, at least in point of competence, at the same reflective or discursive level as the moral psychologist. The subject's thought is now marked by the decentration, differentiation and reflexivity which are the conditions of entrance into the moral theorist's sphere of argumentation. Thus the asymmetry between the pre-reflective and the reflective, between theories-in-action and explications, which underlies the model of reconstruction begins to break down. The subject is now in a position to argue with the theorist about question of morality"⁴⁶.

("A sugestão que gostaria de fazer é que a explicação de Kohlberg coloca o sujeito moral de estágio superior, pelos menos no que concerne à competência, no mesmo plano reflexivo ou discursivo que o psicólogo moral. O pensamento do sujeito está marcado agora pela descentração, diferenciação e reflexividade que são as condições da entrada na esfera de argumentação do teorizador moral. Assim, a assimetria entre o pré-reflexivo e o reflexivo, entre as teorias-em-ação e as explicações, subjacente ao modelo

de reconstrução, começa a desmoronar. O sujeito está em condições, agora, de discutir com o teorizador sobre as questões de moralidade”).

No mesmo contexto, McCarthy traça um paralelo entre o desenvolvimento sócio-moral e o desenvolvimento cognitivo:

“Piaget views the underlying functioning of intelligence as unknown to the individual at lower stages of cognition. At superior levels, however, the subject may reflect on previously tacit thought operations and the implicit cognitive achievements of earlier stages, that is, that he or she may engage in epistemological reflection. And this places the subject, at least in point of competence, at the same discursive level as the cognitive psychologist. Here, too, asymmetry between the subject's pre-reflective know-how and the investigator's reflective know-that begins to break down. The subject is now in a position to argue with the theorist about the structure and conditions of knowledge”⁴⁷.

(“Piaget considera o funcionamento subjacente da inteligência como desconhecido do indivíduo nos estádios inferiores da cognição. Em níveis superiores, contudo, o sujeito pode refletir sobre as operações de pensamento previamente efetuadas de uma maneira tácita e as aquisições cognitivas implícitas dos estádios anteriores, isto é, ele ou ela pode engajar-se numa reflexão epistemológica. E isso coloca o sujeito, pelo menos no que concerne à competência, no mesmo nível discursivo que o psicólogo do conhecimento. Aqui também, a assimetria entre o saber-como pré-reflexivo do sujeito e o saber-que reflexivo do investigador começa também a desmoronar. O sujeito está agora em condições de discutir com o teorizador sobre a estrutura e as condições do conhecimento”).

No plano das operações formais, o adulto apropriou-se reflexivamente do saber intuitivo com que conseguiu dominar suas tarefas. Desse modo adquiriu a capacidade de continuar os processos de aprendizado construtivos com os meios de reconstrução. Em

princípio, as ciências reconstrutivas passam a fazer parte do domínio de sua competência.

Resulta daí, para a metodologia dessas ciências, a conseqüência de que o psicólogo que pretenda examinar suas suposições sobre o estádio formal-operatório ficará na dependência de sujeitos de experiências que ele, por princípio, tem que tratar como copartícipes em pé de igualdade na empresa dessa reconstrução científica. A própria teoria dá-lhe a lição de que, neste estádio, desaparece a simetria que havia no estádio precedente entre as operações pré-reflexivas e a tentativa de captá-las reflexivamente. Enquanto o psicólogo que procede reconstrutivamente se vir a si mesmo no horizonte aberto de um processo de pesquisa, cujos resultados não podem ser antecipados, ele terá que admitir também *a mesma posição* para os sujeitos testados do último estádio de competência.

O mesmo vale para as pessoas entrevistadas que respondem aos dilemas morais apresentados a eles a partir da atitude de um participante do Discurso que julga pós-convencionalmente. Na medida em que estas compartilham, em princípio, a perspectiva do psicólogo moral que faz a entrevista, seus juízos morais não têm mais apenas o caráter de proferimentos gerados ingenuamente com ajuda de uma compreensão intuitiva das regras. Os sujeitos de testes pós-convencionais vêem-se a tal ponto envolvidos na ocupação da filosofia moral, a saber, a reconstrução das subjacentes intuições morais do quotidiano, que seus juízos morais não *refletem* mais apenas um saber pré-teórico, isto é, manifestam-se pré-reflexivamente, mas *explicitam-no* como um saber teórico rudimentar. Os juízos morais guiados por princípios não são possíveis sem os primeiros passos da reconstrução das intuições morais subjacentes e já têm, por isso, *in nuce* o sentido de juízos teórico-morais. Tão logo o pensamento pós-convencional sai fora do mundo tradicional das normas, ele começa a mover-se na mesma arena em que tem lugar o combate dos teorizadores morais; esse combate é impulsionado por experiências históricas e — for the time being (por enquanto) — decidido com argumentos filosóficos e não mediante a via de desenvolvimento identificada pela psicologia.

(2) O segundo complexo de problemas que desencadeou nos últimos anos uma vasta discussão não é fácil de desenredar. A discussão foi desencadeada por contribuições de N. Haan⁴⁸ e C. Gil-

ligan⁴⁹. A ocasião imediata foram as dúvidas se, em determinados casos críticos, a classificação dos juízos morais segundo o esquema de Kohlberg não se afasta muito da compreensão intuitiva de um avaliador dotado de sensibilidade moral. Trata-se aí, por um lado, de mulheres cujos proferimentos têm que ser correlacionados com o estágio 3, muito embora se deva presumir para elas uma maior maturidade moral; por outro lado, de pessoas testadas que são classificadas como cépticos axiológicos relativistas (segundo o estágio 4^{1/2}, v. embaixo), muito embora seus proferimentos pareçam, antes, mais maduros do que os juízos pós-convencionais costumeiros. Gilligan e Murphy lembram que, pelos padrões de Kohlberg, em média, mais da metade da população dos Estados Unidos ficaria aquém do plano pós-convencional da consciência moral. Mas, sobretudo, eles apontam para a constatação de que a maioria de um "sample" (amostragem) de 26 pessoas testadas, que haviam sido classificadas segundo o processo de avaliação a princípio como pós-convencionais, caiu posteriormente para posições relativistas (4^{1/2})⁵⁰. Embora Kohlberg conteste os fatos⁵¹ em que se apóiam em primeira linha seus críticos — a super-representação de pessoas testadas do sexo feminino nos estádios inferiores e casos de regressões não explicáveis teoricamente —, a discussão chamou a atenção para problemas que, na linguagem da tradição filosófica, estão ligados à relação entre a moralidade e a eticidade.

Gilligan e Murphy afirmam (referindo-se a uma monografia de Perry sobre a superação do pensamento absolutista na adolescência tardia⁵² e apoiando-se nas suposições de Riegel sobre as operações pós-formais⁵³) uma via de desenvolvimento pós-convencional dos estádios 5/6 de Kohlberg (postconventional formal: PCF) para um estágio que chamam de "relativismo contextual" (postconventional contextual: PCC). Neste estágio, um adulto moralmente amadurecido ao longo de conflitos e experiências aprende a superar as abstrações de que está afetada uma moral da justiça de cunho kantiano, moral essa rigorosamente deontológica e absolutizando o ponto de vista da correção normativa. Essa *ética da responsabilidade relativista* pauta-se por dilemas reais e não apenas considerados de maneira hipotética; ela leva em conta as complexidades das situações vividas; vincula o aspecto da justiça aos aspectos da solicitude e da responsabilidade pelas pessoas confiadas a outras; e exige, indo além do conceito abstrato da autonomia, um conceito mais abrangente da personalidade madura:

"While the logical concepts of equality and reciprocity can support a principled morality of universal rights and respect, experiences of moral conflict and choice seem to point rather to special obligations and responsibility for consequences that can be anticipated and understood only within a more contextual frame of reference. The balancing of these two points of view appeared to us to be the key to understanding adult moral development. In our view, this would require a restructuring of moral thought which would include but supersede the principled understanding of Kohlberg's highest stages"⁵⁴.

("Enquanto que os conceitos básicos da igualdade e da reciprocidade podem sustentar uma moralidade, baseada em princípios, dos direitos universais e do respeito, as experiências do conflito e da escolha moral parecem remeter, antes, a obrigações especiais e a uma responsabilidade por conseqüências que só podem ser antecipadas e compreendidas dentro de um quadro de referência mais contextual. O equilíbrio desses dois pontos de vista pareceu-nos ser a chave para a compreensão do desenvolvimento moral adulto. Em nosso modo de ver, isso exigiria uma reestruturação do pensamento moral que incluiria, mas suplantaria a compreensão pautada por princípios dos mais altos estádios de Kohlberg").

Do ponto de vista da ética do Discurso, as coisas apresentam-se de maneira algo diferente. Gilligan e Murphy tratam, de fato, dos problemas que resultam de uma passagem bem sucedida para a moral guiada por princípios. Esta surge, como vimos, de uma peculiar operação abstrativa que priva o mundo social enquanto totalidade das relações interpessoais legitimamente ordenadas de sua estabilidade nativa e o coloca sob a injunção de ter de buscar uma justificativa: o mundo social deve sua facticidade inabalável antes de mais nada à sua inserção em formas de vida concretas e ingenuamente habitualizadas, que permanecem às costas dos sujeitos agentes como um pano de fundo inquestionável e pré-reflexivamente presente. Os agentes comunicativos têm um saber explícito das ordenações institucionais existentes, às quais se referem com seus atos de fala; mas esse saber permanece, no estágio convencional, tão intimamente entrelaçado com as certezas implícitas, ligadas a

esse pano de fundo, das formas de vida particulares, que o acervo de normas intersubjetivamente reconhecido adquire uma validade objetiva. Se, agora, o mundo social é moralizado a partir da atitude hipotética do participante do Discurso e se vê assim destacado da totalidade do mundo da vida, essa fusão entre validade e validade social dissolve-se. Ao mesmo tempo, a unidade da práxis das comunicações habitualizadas da vida quotidiana decompõe-se em normas e valores, ou seja, numa parte do domínio prático que pode ser submetida, do ponto de vista da validade deontológica, à exigência da justificação moral e em uma outra parte do domínio prático que não é passível de moralização e que abrange as configurações de valor particulares, integradas em modos de vida coletivos e individuais.

Os valores culturais coalescidos e concretizados nessas totalidades, que são as formas de vida e as biografias, perpassam o tecido de uma prática comunicacional quotidiana que marca a existência e assegura a identidade dos sujeitos agentes e da qual estes não podem se distanciar da mesma maneira como o fazem relativamente às ordenações institucionais de seu mundo social. Os valores culturais transcendem, eles também, o desenrolar factual das ações; eles condensam-se nas síndromes históricas e biográficas das orientações axiológicas à luz das quais os sujeitos podem distinguir o "bem viver" da reprodução da vida como "simples sobrevivência". Mas as idéias do bem viver não são representações que se tenham simplesmente em vista como um dever abstrato; elas marcam de tal modo a identidade de grupos e indivíduos que constituem uma parte integrante da respectiva cultura ou personalidade. Quem coloca em questão as formas de vida nas quais sua própria identidade se formou tem que colocar em questão sua própria existência. O distanciamento que se produz em semelhantes crises de vida é de natureza diferente da distância que o participante de um Discurso toma em relação à facticidade das instituições existentes quando se põe a examinar as normas.

Assim, a formação do ponto de vista moral vai de par com uma diferenciação no interior do domínio prático: as *questões morais*, que podem em princípio ser decididas racionalmente do ponto de vista da possibilidade de universalização dos interesses ou da justiça, são distinguidas agora das *questões valorativas*, que se apresentam do ponto de vista mais geral como questões do *bem viver* e que só são acessíveis a um debate racional *no interior* do hori-

zonte não-problemático de uma forma de vida historicamente concreta ou de uma conduta de vida individual. A eticidade concreta de um mundo da vida ingenuamente habitualizado pode ser caracterizada também com base no fato de que as questões morais ainda constituem aí uma síndrome indissolúvel, enquanto que, num mundo da vida racionalizado, as questões morais se tornam independentes dos problemas do bem viver — elas têm que ser respondidas de início autonomamente, isto é, como questões de justiça. Nesse "de início" vem à tona o problema que é tratado sob o título de "ética da responsabilidade". Pois, o ganho de racionalidade que o isolamento das questões de justiça proporciona também tem um preço. As questões do bem viver têm a vantagem de poderem ser respondidas a partir do horizonte das certezas do mundo da vida. Elas colocam-se de antemão como ligadas ao contexto e, por conseguinte, como questões *concretas*. As respostas correlativas conservam a força *motivadora da ação* de uma forma de vida sempre pressuposta nesses contextos. No quadro da eticidade concreta, no qual se move a moral convencional, os juízos morais tomam tanto a concretude quanto a força motivadora da ação à sua ligação intrínseca com as idéias do bem viver e à eticidade institucionalizada. A problematização não pode, neste estágio, ir tão fundo a ponto de pôr a perder as vantagens de uma eticidade existente. Mas é exatamente isto o que ocorre com a passagem para a moral pós-convencional. A operação abstrativa que moraliza o mundo social e, assim, o separa do pano de fundo de seu mundo da vida tem duas conseqüências: de um ponto de vista rigorosamente deontológico, as questões morais são extraídas de seus contextos de tal maneira que as respostas morais conservam tão-somente a força de motivação racional dos discernimentos.

Ora, as questões morais jamais se colocam por causa de si mesmas; elas surgem com o interesse de conseguir orientações para a ação. *Por isso é preciso que as respostas desmotivadas a questões descontextualizadas sejam reintroduzidas na prática.* É preciso que a moralidade compense as perdas de eticidade concreta, com que ela a princípio se acomoda por causa da vantagem cognitiva, para se tornar eficaz na prática. As respostas desmotivadas a questões descontextualizadas só podem alcançar eficácia prática com a solução de *dois problemas derivados*: a abstração dos contextos de ação deve ser revogada do mesmo modo como a separação dos discernimentos racionalmente motivados relativamente às atitudes

empíricas. Toda moral cognitivista confrontará o agente com as questões da *aplicação específica à situação* e do *ancoramento motivacional* dos discernimentos morais.⁵⁵ E os dois problemas só podem ser resolvidos se uma coisa vem se *ajuntar* ao juízo moral: o esforço hermenêutico e a interiorização da autoridade.

A construção do “estádio” do relativismo cultural deve-se ao desconhecimento do problema fundamental de como mediatizar a eticidade e a moral. Em primeiro lugar, C. Gilligan não separa suficientemente do *problema cognitivo* da aplicação o *problema motivacional* do ancoramento dos discernimentos morais. Por isso, ele tende a distinguir o formalismo pós-convencional (PCG) do contextualismo pós-convencional (PCC) segundo relações a situações hipoteticamente consideradas por oposição às atuais. A questão, porém, se eu também faria o que devo fazer concerne apenas o lado motivacional do problema da mediação. O outro lado desse problema é de natureza cognitiva: como tenho que compreender na situação dada o mandamento universal que só diz o que devo fazer, para poder agir de acordo com ele?

Em segundo lugar, C. Gilligan desconhece que os dois problemas só se colocam quando a moral foi abstraída da eticidade e está respondida a questão fundamental da filosofia moral quanto à possibilidade de fundamentar normas no sentido de uma ética cognitivista. A questão da aplicação contextualmente específica de normas universais não deve ser confundida com a questão da fundamentação. É porque as normas morais não contêm de antemão as regras de sua aplicação que o agir a partir de um discernimento moral exige adicionalmente a faculdade da inteligência hermenêutica ou, nas palavras de Kant, o poder do juízo reflexionante. Mas daí, em absoluto, não resulta consequência alguma que necessariamente ponha em questão a decisão tomada de antemão em favor de uma posição universalista.⁵⁶

Em terceiro lugar, o relativismo contextual deve compensar deficiências que surgem no plano pós-convencional do juízo moral quando os problemas resultantes que mencionamos não são dominados. Podemos falar em *rigorismo moral*, quando falta a sensibilidade hermenêutica para o problema da aplicação e quando os discernimentos abstratos são enfiados sem mediações por sobre as situações concretas — *fiat justitia pereat mundus*. O contraste que Max Weber estabelece entre a ética da convicção e a ética da responsabilidade nutre-se em boa parte dessa crítica popular de Kant.

De *intelectualização* falamos quando as abstrações morais preenchem funções de defesa. C. Gilligan tende a estilizar erroneamente essas *deficiências* em características de um estágio *normal* do pensamento pós-convencional (PCF).

Finalmente, ela relaciona a distinção entre PCF e PCC com a oposição entre uma orientação em função da justiça, por um lado, e uma orientação em função da solicitude e da responsabilidade por um determinado círculo de pessoas, por outro lado, defendendo a hipótese de que essas duas orientações estão desigualmente distribuídas segundo os sexos.

Se, ao contrário, nos damos conta:

- de que o “ponto de vista moral” em sentido estrito só se constitui com a passagem do segundo para o terceiro estágio de interação;
- de que essa passagem se realiza quando o mundo social se vê a partir da atitude hipotética de um participante da argumentação moralizado e cindido do mundo da vida;
- de que a *abstração deontológica* separa questões de justiça das questões do bem viver;
- de que as questões morais se vêem assim desacopladas de seus contextos do mesmo modo como as respostas morais se vêem desacopladas de motivos empíricos;
- e de que desses desacoplamentos resulta a necessidade de aplicar os discernimentos morais de acordo com a especificidade dos contextos e de ancorá-los motivacionalmente de uma maneira particular;

se nos damos conta de tudo isso fica claro, então que a solução desses problemas exige uma mediação da moralidade e da eticidade, *mediação essa que vai além daquilo que os juízos morais podem fazer no sentido de uma ética deontológica*. Por isso não tem sentido querer complementar ou revisar os estádios do juízo moral. Os dois problemas mencionados estão num outro plano, diferente daquele em que se encontra a capacidade moral de julgar; eles exigem uma outra categoria de operações, a saber, a *sensibilidade ao contexto e a inteligência*, por um lado, a capacidade de se dirigir autonomamente, por outro lado. As contribuições críticas para a discussão⁵⁷ desencadeada por C. Gilligan podem ser resumidas sob os seguintes pontos de vista.

O problema cognitivo da aplicação

(a) Aqueles que pretendem complementar os estádios morais de Kohlberg seja com mais um estágio pós-convencional (C. Gilligan), seja com a introdução de uma hierarquia paralela (N. Haan), não distinguem suficientemente entre questões morais e questões valorativas, entre questões de justiça e questões do bem viver. A isso corresponde no que concerne à conduta de vida individual, a distinção entre os aspectos da autodeterminação e da auto-realização.⁵⁸ Muitas vezes, as questões relativas à preferência por formas de vida ou por objetivos de vida (ideais do ego) e mesmo as questões relativas à valoração dos caracteres e modos de agir só se colocam depois de respondidas as questões morais no sentido mais estrito.⁵⁹ De resto, a determinação pela ética do Discurso do ponto de vista moral não admite, ao lado da justiça ou da correção normativa, pontos de vista concorrentes *do mesmo nível*. Se as normas válidas devem encarnar interesses passíveis de universalização, o princípio do bem estar geral (o "principle of beneficence" de Frankena⁶⁰) ou o princípio da solicitude não-privilegiadora ou responsabilidade em face dos outros ("care and responsibility" — na medida em que essas expressões designam princípios *morais*) já foram levados em conta no significado da validade normativa.

(b) A versão ético-discursiva do princípio moral também exclui um estreitamento do juízo moral no sentido da ética da convicção. A consideração das conseqüências e efeitos colaterais que resultam previsivelmente da aplicação universal de uma norma controversa não precisa de nenhum ponto de vista *adicional* tomado à ética da responsabilidade. É verdade que a razão prática na interpretação da ética do Discurso também exige uma inteligência prática na aplicação das regras. Mas o recurso a essa faculdade não confina a razão prática no horizonte de uma época determinada ou de uma cultura particular. Mesmo na dimensão da aplicação são possíveis processos de aprendizagem guiados pelo conteúdo universalista de norma a ser aplicada.

(c) A adoção ideal de papéis serve de palavra-chave para um tipo de fundamentação procedural. Ela requer operações cognitivas exigentes. Estas, por sua vez, estão ligadas por relações internas a motivos e atitudes emocionais como, por exemplo, a empatia. O sentir-se concernido pelo destino do "próximo" (que muitas vezes é o mais afastado) é, nos casos da distância sócio-cultural, uma

condição emocional necessária para as operações cognitivas que se esperam do participante do Discurso. Pode-se recorrer a relações semelhantes entre a cognição, a faculdade da empatia e a ágame para realizar a operação hermenêutica da aplicação de normas universais com sensibilidade para o contexto. Essa integração de operações cognitivas e atitudes emocionais na aplicação e fundamentação de normas caracteriza toda faculdade *plenamente amadurecida do juízo moral*. É só esse conceito de maturidade que torna visíveis os fenômenos do rigorismo moral como danos infligidos à faculdade de julgar; esse conceito, porém, não deve ser confrontado com o pensamento pós-convencional *exteriormente*, no sentido da oposição entre a ética do amor e a ética da lei, mas deveria resultar de uma descrição adequada do mais elevado estágio moral ele próprio.⁶¹

O problema motivacional do ancoramento

(a) Aqueles que pretendem complementar os estádios morais de Kohlberg no sentido mencionado, não distinguem suficientemente entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento do eu. A capacidade de julgar moralmente correspondem, ao sistema da personalidade, controles do comportamento ou estruturas do super-ego. Estes só se constituem, nos estádios superiores, no distanciamento do e no confronto com o mundo social, logo na estrutura de relações normativamente integradas e próprias a cada ambiente social; as estruturas do super-ego podem ser analisadas nos conceitos sócio-cognitivos do agir regulado por normas. A identidade do eu forma-se, ao contrário, nos contextos mais complexos do agir comunicativo, a saber no relacionamento com a estrutura do mundo objetivo, social e subjetivo, a qual vai se diferenciando pouco a pouco dos contextos do mundo da vida.⁶²

(b) O desentrelaçamento pós-convencional da moral e da eticidade significa a perda do respaldo das concepções morais básicas que as obviedades culturais e certezas do mundo da vida em geral fornecem. Desse modo, os discernimentos também se separam dos motivos empíricos culturalmente habitualizados. Para compensar o desnível que surge assim entre juízos morais e ações morais, é preciso um sistema de controles internos do comportamento, que responda a juízos morais guiados por princípios, por conseguinte a convicções formadoras de motivos e que possibilite a *autodireção*;

ele tem que funcionar com autonomia, a saber, independentemente da pressão suave, mas externa, de ordenações legítimas e factualmente reconhecidas. Essas condições são satisfeitas apenas pela internalização completa de uns poucos princípios altamente abstratos e universais, que se dão a conhecer, como explica a ética do Discurso, como implicações de um processo de fundamentação de normas. Ora, essas estruturas pós-convencionais do super-ego podem ser *testadas* controlando-se as respostas a questões do tipo: "O que devo fazer?" Com respostas a questões do tipo: "O que faria eu?". Mesmo esses "juízos de responsabilidade", com os quais o interrogado manifesta a *intenção* ou a *confiança* de também agir de acordo com os seus juízos morais, encontram-se ainda no mesmo plano cognitivo que os juízos morais. Mesmo que seja lícito interpretá-los como expressão de uma convicção, eles não podem garantir *enquanto* juízos de modo algum a correspondência dos juízos e das ações. Certamente, o *gênero* de ancoramento motivacional, sem o qual uma moral pós-convencional não pode ser transposta no agir, pode ser derivado da estrutura da capacidade de agir, isto é, de um equipamento sócio-cognitivo transformado pós-convencionalmente. Mas, se os processos psicodinâmicos de fato satisfazem às exigências dessa estrutura não é algo que se mostre nas *respostas* a questões do tipo: "Por que justamente eu?", mas apenas na prática mesma.⁶³

(c) Mesmo que a passagem para o estágio pós-convencional dê certo, um ancoramento motivacional defeituoso pode restringir a capacidade de agir de maneira autônoma. Uma forma de manifestação particularmente flagrante dessa discrepância entre o juízo e o agir é a intelectualização, que se serve de uma elaborada avaliação moral de conflitos de ação manifestos para a defesa de conflitos pulsionais mantidos em estado latente.

(3) Uma terceira dificuldade é suscitada por aquele grupo de juízo morais que forçaram Kohlberg a introduzir o tipo intermediário "4^{1/2}". Trata-se de pronunciamentos relativistas, que são feitos de um ponto de vista antes estratégico do que moral. A princípio, Kohlberg e seus colaboradores ficaram tentados a acentuar a semelhança com o hedonismo instrumental do segundo estágio. Por outro lado, não podiam classificar esses juízos como pré-convencionais, porque os interrogados desse tipo moviam-se num alto nível de argumentação; a atitude hipotética, a partir da qual avaliavam o mundo social sem moralizá-lo, também falava em favor de uma afi-

nidade de seus proferimentos com os juízos do estágio pós-convencional. Por isso Kohlberg localizou esses juízos entre o plano convencional e o plano pós-convencional; ele situou-as num estágio de transição que se deve menos descrever estruturalmente do que, antes, explicar de um ponto de vista psicodinâmico, aliás, como expressão de uma crise de adolescência ainda não superada.⁶⁴ Essa interpretação é insatisfatória, já que não pode explicar a possibilidade da estabilização desse nível do juízo. Em favor de uma estabilização fala também o fato de que o ceticismo axiológico do "estágio 4^{1/2}" também foi elaborado filosoficamente e defendido na linha Weber-Popper como uma posição a ser levada a sério.

A *skepsis* axiológica fundamentada empiricamente e que é um traço de união entre as abordagens subjetivistas na ética põe em dúvida a suposição racionalista básica, na qual também se apóia a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. O céptico moderno contesta que as questões morais possam ser decididas com boas razões, por conseguinte de uma maneira intersubjetivamente obrigatória; ele leva a cabo investigações meta-éticas para explicar como o engano racionalista de nossas intuições morais quotidianas está arraigado em nossa linguagem. Ora, a psicologia forneceria certamente o fórum errado para a decisão da disputa entre o céptico e o cognitivista.⁶⁵ Este tem que se impor com argumentos filosóficos — é daí que parte, em todo o caso, a teoria do desenvolvimento da consciência moral. Mas a psicologia deve poder explicar por que a *skepsis* axiológica, que parece, no entanto, saltar fora da lógica do desenvolvimento da consciência moral, surge como um estágio natural dentro desse desenvolvimento. Kohlberg não pode se contentar com a introdução, no esquema dos estágios morais, de um estágio de transição a se explicar apenas psicodinamicamente; essa solução classificatória obriga-o também a indicar o *lugar do estágio transicional na lógica do desenvolvimento*, por conseguinte obriga-o a descrever estruturalmente o estágio 4^{1/2} como os demais estágios. A descrição que ele propõe não satisfaz a essa exigência.⁶⁶

Tabela 8. O Estágio de Transição 4^{1/2}

Level B/C. Transitional Level

This level is postconventional but not yet principled.

Content of Transition

At Stage 4^{1/2}, choice is personal and subjective. It is based on emotions, conscience is seen as arbitrary and relative, as are ideas such as "duty" and "morally right".

Transitional Social Perspective.

At this stage, the perspective is that of an individual standing outside of his own society and considering himself as an individual making decisions without a generalized commitment or contract with society. One can pick and choose obligations, which are defined by particular societies, but one has no principles for such choice.

(Nível B/C. Nível Transicional)

Este nível é pós-convencional, mas ainda não regido por princípios.

Conteúdo da Transição: — No estágio 4^{1/2}, a escolha é pessoal e subjetiva. Está baseada em emoções, a consciência é vista como arbitrária e relativa, como o são idéias como "dever" e "moralmente correto".

Perspectiva Social Transicional: — Neste estágio, a perspectiva é a de um indivíduo que se situa fora de sua própria sociedade e que se considera a si mesmo como um indivíduo tomando decisões sem uma obrigação ou contrato generalizado com a sociedade. Pode-se escolher a bel-prazer as obrigações, que são definidas por sociedades particulares, mas não se dispõe de nenhum princípio para semelhantes escolhas).

Gostaria de explicar esse fenômeno, incômodo para a teoria, de um estágio transicional pelo fato de que esse grupo de pessoas interrogadas só parcialmente efetua a passagem para o plano pós-convencional. Se a integração das perspectivas do falante com as perspectivas do mundo não dá certo completamente e não inclui o mundo social com a correspondente atitude conforme a normas, também dá errado a coordenação, pressuposta pelo Discurso, entre a atitude orientada para o sucesso de um agente estratégico e a atitude orientada para o entendimento mútuo daquele que quer prosseguir o agir comunicativo com outros meios, a saber, argu-

mentativos, nos casos precisamente em que se tematizam as *pretensões de validade normativas* que se tornaram problemáticas. O equipamento sócio-cognitivo do estágio convencional da interação foi reorganizado, então, apenas até o ponto em que, tendo aprendido, é verdade, argumentações teóricas, o adolescente por assim dizer se detém diante da entrada na argumentação moral. Em outro texto, descrevi essa hipótese da seguinte maneira⁶⁷:

Com a capacidade de pensar hipoteticamente sobre questões prático-morais, o adolescente preenche a condição necessária e suficiente para *desprender-se do modo de pensar convencional* mas esse passo não prejudica ainda a decisão, por uma das duas vias de desenvolvimento alternativas. O adolescente pode utilizar a distância que acabou de conquistar relativamente a um mundo de convenções que, em virtude de sua inserção hipotética num horizonte de possibilidades, perdem a força ingênua da validade social e assim se tornam reflexivamente desvalorizadas. Ou ele há de procurar preservar também o novo nível de reflexão, a partir dos destroços do mundo das convenções dotadas de validade factual, o sentido da validade de normas e de proposições deontológicas — e, então, ele terá que reconstruir os conceitos básicos da dimensão moral sem abrir mão da perspectiva ética. Ele terá que relativizar a validade social das normas factualmente existentes à luz de uma validade normativa que satisfaça aos padrões da fundamentação racional. Aferrar-se dessa maneira ao sentido reconstruído da validade normativa é uma condição necessária para a *passagem para o modo de pensar pós-convencional*. Ou então o adolescente desprender-se-á do modo de pensar convencional sem passar para o pós-convencional. Nesse caso, ele compreende o desmoronamento do mundo das convenções como o devassamento da falsidade de uma pretensão cognitiva, à qual estavam associadas até aí as normas e proposições deontológicas convencionais. Então, os conceitos morais básicos, em sua forma convencional cognitivamente desvalorizada, precisarão retrospectivamente de explicação. O adolescente tem que resolver a dissonância entre as intuições morais, pelas quais o seu saber e agir quotidianos não-refletidos continuam a ser determinados *como dantes*, e o (presumido) discernimento do caráter ilusório dessa consciência moral convencional (que, de fato, está desvalorizada na reflexão, mas de modo nenhum posta fora de função no quotidiano). No lugar de uma consciência ética pós-convencionalmente renovada aparece uma explicação meta-ética

das ilusões morais. Essa explicação pode superar essas dissonâncias com uma facilidade tanto maior, quanto melhor se conseguir reconciliar a *skepsis* teórica com as intuições que não sofreram nenhuma refração na prática. Nesse respeito, o ceticismo ético de Max Weber, por exemplo, que, mesmo de um ponto de vista teórico, deixa intacto o caráter existencial dos laços axiológicos, faz mais do que o emotivismo de Stevenson, que elimina as intuições morais explicando-as como atitudes emocionais. Na perspectiva de Kohlberg, essas versões meta-éticas têm que se deixar classificar de um ponto de vista da lógica do desenvolvimento e *subordinar* a éticas cognitivistas.

(4) O último problema, a teoria de Kohlberg comparte-o com todas as abordagens que distinguem a competência do desempenho. Posto que as competências só podem ser capturadas em suas formas de manifestações tangíveis, logo com base nos fenômenos do desempenho, essas abordagens teóricas enfrentam problemas de mensuração particulares. É apenas na medida em que esses problemas podem ser resolvidos que os fatores determinantes do desempenho podem ser isolados das capacidades teoricamente postuladas. Convém distinguir os fatores determinantes do desempenho, que devem *poder* se ajuntar a uma competência adquirida *complementando-a* ou ainda *estimulando-a* ou *acelerando-a*, dos fatores de *inibição e refreamento*, que atuam à maneira de um filtro.

De certo, é uma simplificação grosseira considerar os juízos morais como uma medida da competência e as ações morais como medida do desempenho. Mas, por outro lado, o ancoramento motivacional das capacidades pós-convencionais de julgar nas estruturas análogas do super-ego dá um exemplo de fatores determinantes do desempenho que são *complementares* e sem os quais os juízos morais desse estágio não poderiam se tornar eficazes na prática⁶⁸. É verdade, porém, que, normalmente, as discrepâncias entre o juízo e o agir podem ser explicadas pelo efeito seletivo de fatores *inibitórios*. A esse respeito, há uma série de investigações interessantes⁶⁹. Entre esses fatores determinantes do desempenho que atuam negativamente há alguns que explicam os déficits motivacionais; e, entre eles interessam particularmente os mecanismos de defesa, que foram investigados sistematicamente pela primeira vez por Anna Freud, porque intervêm perturbando a formação de motivos exigida estruturalmente e, por isso, também podem ser analisados de um *ponto de vista estrutural*.

A identificação e a projeção são os dois mecanismos fundamentais da defesa de conflitos, adquiridos na mais tenra infância. É a partir dessas raízes que vem se constituir, aparentemente apenas no estágio convencional da interação, o sistema conhecido dos mecanismos de defesa⁷⁰. Estes distinguem-se consoante a maneira pela qual se *infiltram* na diferenciação, que surgiu nesse estágio, entre as ações orientadas para o entendimento mútuo e as ações orientadas para o sucesso. A defesa opera em geral de tal maneira que as barreiras de comunicação erguidas intrapsiquicamente separam o aspecto estratégico do agir (que permaneceu inconsciente e serve à realização de desejos inconscientes) da intenção manifesta visando o entendimento mútuo. É assim que o sujeito pode se enganar a si mesmo quanto ao fato de que ele infringe objetivamente as pressuposições compartilhadas do agir orientado para o entendimento mútuo. As ações motivadas inconscientemente podem ser explicadas como uma desdiferenciação latente, isto é, não confessada a si mesmo e aos demais, entre o agir estratégico e o agir comunicativo, sendo que o efeito de auto-engano do ato de defesa pode ser interpretado no sentido de um distúrbio intrapsíquico da comunicação. Essa interpretação serve-se do conceito de uma comunicação distorcida de maneira sistemática, que pode surgir simetricamente, no plano interpessoal e intrapsíquico. Esse conceito precisa, porém, de uma discussão específica no quadro da teoria da comunicação⁷¹.

NOTAS DO 4.º CAPÍTULO

1. Neste volume, mais acima p. 61 ss.
2. Acerca da metodologia das ciências reconstrutivas, cf. D. Garz, Zur Bedeutung rekonstruktiver Sozialisationstheorien in der Erziehungswissenschaft — unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiten von L. Kohlberg (O Significado das Teorias Reconstrutivas da socialização na Ciência da Educação — Com Particular Atenção para os Trabalhos de L. Kohlberg), Tese Doutoral Hamburgo 1982.
3. Cf. a bibliografia dos trabalhos de Kohlberg in: L. Kohlberg, Essays on Moral Development (Ensaio sobre o Desenvolvimento Moral, vol. I, San Francisco 1981. 423-428.
4. Th. Kesselring, *Entwicklung und Widerspruch* (Desenvolvimento e Contradição), Frankfurt 1981.

5. Cf. neste volume, mais acima p. 53 ss.
6. R. Bubner, Selbstbezüglichkeit als Struktur transzendentaler Argumente (Auto-referencialidade enquanto Estrutura de Argumentos Transcendentais), in: W. Kuhlmann, D. Böhler (orgs.), Kommunikation und Reflexion (Festschrift Apel) (Comunicação e Reflexão — volume comemorativo para Apel), Frankfurt 1982, 304 ss. Bubner refere-se à discussão in: Bieri, Horstmann, Krüger (eds.), Transcendental Arguments and Science, Dordrecht 1979.
7. Cf. J. Habermas, A Filosofia como Guardador de Lugar e como Intérprete, neste vol. mais acima p. 17 ss.
8. Um bom exemplo é a investigação de M. Keller, S. Reuss, Der Prozess der moralischen Entschcheidungsfindung (O Processo da Tomada de Decisão Moral), ms., International Symposium on Moral Education, Set. 1982, Frigourg.
9. Sobre a recepção na Alemanha, cf. L. H. Eckensberger (org.), Entwicklung des moralischen Urteilens (Desenvolvimento do Julgar Moral), Saarbrücken 1978; mais recentemente: G. Lind, H. Hartmann, R. Wakenhut (orgs.), Moralisches Urteilen und soziale Umwelt (O Julgar Moral e o Mundo Ambiente Social), Weinheim 1983.
10. L. Kohlberg, A Reply to Owen Flanagan (Réplica a Owen Flanagan), in.: Ethics, 92, 1982; do mesmo: Justice as Reversibility, in: Essays on Moral Development, vol. I, San Francisco 1981, 190 ss.
11. Sobre essa posição emotivista, cf. G. Harmann, Das Wesen der Moral (A Essência da Moral), Frankfurt 1981, 38 ss.
12. O lugar do "observador ideal" é tomado pela "situação de fala ideal", para a qual pode-se postular como preenchidas as exigentes pressuposições pragmáticas da argumentação em geral. Cf. P. Alexy, Eine Theorie des praktischen Diskurses, in: W. Oelmüller (org.), Transzendentalphilosophische Normenbegründungen (Fundamentações Transcendental-Filosóficas de Normas). Paderborn 1978.
13. Kohlberg (1981), 409 ss.
14. Kohlberg (1981), 409 ss.
15. R. L. Selman, The Growth of interpersonal Understanding (Crescimento do Entendimento Interpessoal), New York, 1980.
16. H. Lenk, Philosophische Logikbegründung und rationaler Kritizismus (Fundamentação Filosófica da Lógica e Críticismo Racional), in: Zeitschrift für philosophische Forschung 24 (1970), 183 ss.
17. J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns (Teoria do Agir Comunicativo), Frankfurt 1981; J. Habermas, Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns (Esclarecimentos Acerca do Conceito do Agir Comunicativo), in: J. Habermas, Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns (Estudos Preliminares e Suplementos à Teoria do Agir Comunicativo), Frankfurt 1984.
18. Habermas (1971), vol. I, 127 ss.
19. Cf. K. O. Apel, Intentions, Conventions and Reference to Things (Intenções, Convenções e Referência a Coisas), in: H. Parret, J. Bouveresse (eds.), Meaning and Understanding (Significado e Compreensão), Berlim 1981, 79 ss.; K. O. Apel, Lässt sich ethische Vernunft von strategischer Rationalität unterscheiden? (É possível Distinguir a Razão Ética da Racionalidade estratégica?), ms. Frankfurt 1983.
20. Habermas (1981), vol. 2, 82 ss.
21. Habermas (1981), vol. 1, 385 ss.
22. Esse confronto super-simplificador despreza a diferença entre os componentes do mundo da vida, que *jamais* foram desprendidos do saber constituindo um pano de fundo intuitivamente presente, a fim de serem tematizados, e aqueles componentes pelo menos *uma vez* tematizados, que foram reintegrados ao mundo da vida, alcançando assim uma não problematidade *secundária*. (Foi U. Matthiesen que me chamou a atenção para isso.)
23. Uma hipótese correspondente sobre a construção de um mundo interior delimitado em face do mundo objetivo e do mundo social só deve nos interessar na medida em que uma outra atitude fundamental bem como a terceira perspectiva, *que vem completar o sistema das perspectivas do mundo*, vierem se associar a esse mundo subjetivo de vivências passíveis de tematização.
24. Deixo de lado o estádio, no qual a criança ainda não procede a nenhuma diferenciação que seja relevante para o nosso contexto. Tampouco tomo em consideração o estádio 4; pois este já pressupõe o conceito da norma de ação, que não se deixa re-

- construir, como veremos, *unicamente* com a ajuda da adoção de perspectiva, mas exige, ao contrário, conceitos sócio-cognitivos de *outra* procedência: Selman não consegue diferenciar os estádios 3 e 4 unicamente do ponto de vista da adoção de uma perspectiva.
25. R. L. Selman, *The Growth of Interpersonal Understanding (O Crescimento da Compreensão Interpessoal)*, New York 1981, 38 s.; M. Keller, *Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz (Desenvolvimento Cognitivo e Competência Social)*, Stuttgart 1976; D. Geulen, *Perspektivenübernahme und soziale Handeln (Adoção de Perspectivas e Agir Social)*, Frankfurt 1982.
 26. Os indicadores de idade são, é verdade, relativos à situação de pesquisa. Nos contextos naturais de observação verifica-se que as crianças (nas sociedades ocidentais contemporâneas) já dispõem anteriormente de competências correspondentes.
 27. O nexó entre o emprego de pronomes possessivos e perspectivas de ação foi elucidado por K. Böhme, *Children's Understanding and Awareness of German Possessive Pronouns (Compreensão e Consciência Infantil dos Pronomes Possessivos Alemães)*, Nijmegen, 1983, 156 ss.
 28. R. L. Selman, *Stufen der Rollenübernahme in der mittleren Kindheit (Estádios da Adoção de Papéis na Infância Média)*, in: R. Döbert, J. Habermas, G. Nunner-Winkler (orgs.), *Entwicklung des Ichs (Desenvolvimento do Eu)*, Colônia 1977, 111.
 29. A crescente despersonalização da autoridade foi investigada por W. Damon, *Zur Entwicklung der sozialen Kognition des Kindes (Sobre o Desenvolvimento da Cognição Social da Criança)*, in: W. Edelstein, M. Keller (orgs.), *Perspektivität und Interpretation (Perspectividade e Interpretação)*, Frankfurt 1982, 110 ss.; cf. p. 121 s.
 30. M. Auwärter, E. Kirsch, *Zur Interdependenz von kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten in der Ontogenese (Sobre a Interdependência das Capacidades Comunicativas e Interativas na Ontogênese)*, in: K. Martens (org.), *Kindliche Kommunikation (Comunicação Infantil)*, Frankfurt 1979, 234 ss.; K. Martens, "Katja, spielst Du mal die Andrea?" ("Kátia, queres desempenhar o papel da Andréia?"), in: R. Mackensen, F. Sagebiel (orgs.), *Soziologische Analysen (Análises Sociológicas)*, Berlin, Technische Universität 1979, 473 ss.; K. Martens, *Zur Ontogenese der sozialen Interaktion (Sobre a Ontogênese da Interação Social)*, ms. Munique 1983.
 31. "Holly é uma menina que já tem oito anos de idade e gosta muito de subir em árvores. Aliás, em toda a vizinhança, ninguém consegue fazê-lo melhor do que ela. Um dia, ela está descendo de uma árvore alta e cai do galho mais baixo, mas não se machuca. Seu pai vê quando ela cai. Ele fica muito assustado e pede a ela que prometa nunca mais subir em árvores. Holly promete. No decurso do dia, Holly encontra seu amigo Sean. O gatinho de Sean ficou preso no alto de uma árvore e não consegue mais descer. É preciso fazer logo alguma coisa, para que o gatinho não despenque lá de cima. Holly é a única que sabe subir tão bem que seria capaz de chegar até o gato e trazê-lo para baixo, mas ela se lembra da promessa que fez ao pai" (Selman, in: Döbert, Habermas, Nunner-Winkler (1977), 112).
 32. J. Youniss, *Die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen (O Desenvolvimento das Relações de Amizade)*, in: Edelstein, Keller (1982), 78 ss.
 33. J. H. Flavell et al., *The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children (O Desenvolvimento das Habilidades de Adoção de Papéis e de Comunicação nas Crianças)*, New York, 1968.
 34. Flavell (1968), 45 ss. Sobre a relação entre os estádios da adoção de perspectivas de Selman e as estratégias de Flavell, cf. Selman (1981), 26 s. "Level 2 (B) is assigned to the responses of children who indicate an awareness that the *other* child knows that the *subject* knows: a) One choice has certain advantages (monetary) over the other; b) this might influence that other child's choice; and (c) this in turn has implications for the choice that the subject is to make. It should be stressed that success at this level implies the child has an understanding of the reciprocal functioning of the social-awareness process; as the child makes a decision on the basis of his attributing thoughts and actions to other, the child also sees that other is capable of similarly attributing thoughts and actions to the self... Level 3 (C) thinking goes beyond the child's realization that the self must take into consideration that one's opponent can take into consideration the self's motives and strategies. It is a level of understanding at which the child is able to abstractly step out-

side the dyad and see that each player can simultaneously consider the self's and other's perspectives on each other, a level of abstraction which we now call *mutual* perspectivism" (27). ("Atribui-se o nível 2 (B) às respostas das crianças que indicam uma consciência de que a *outra* criança sabe que o *sujeito* sabe que: a) uma escolha tem certas vantagens (pecuniárias) sobre a outra; b) isso pode influenciar a escolha da outra criança; e (c) isso, por sua vez, tem implicações para a escolha que o sujeito deve fazer. Deve-se enfatizar que o sucesso nesse nível implica que a criança tem uma compreensão do funcionamento recíproco do processo de consciência social; quando a criança toma uma decisão com base em sua atribuição de pensamentos e ações à outra, a criança também percebe que a outra é capaz de atribuir-lhe analogamente pensamentos e ações... O pensamento do nível 3 (C) vai além da percepção pela criança de que o eu tem que levar em consideração que o seu oponente pode levar em consideração os motivos e estratégias do eu. É um nível de compreensão no qual a criança é capaz de sair fora abstratamente da diáde e de perceber que cada parceiro pode considerar simultaneamente as perspectivas recíprocas do eu e do outro, um nível de abstração que chamamos agora de *perspectivismo mútuo*" (27).

35. W. Damon, *The Social World of the Child* (O Mundo Social da Criança), San Francisco 1977.
36. H. R. Schaffer, *Acquiring the Concept of the Dialogue* (Adquirindo o Conceito de Diálogo), in: M. H. Bornstein, W. Kessen (eds.), *Psychological Development from Infancy* (O Desenvolvimento Psicológico a Partir da Infância), Hillsdale 1979, 279 ss.; B. Sylvester-Bradley, *Negativity in Early Infant-adult Exchanges* (Negatividade nas Primeiras Trocas Infante-Adulto), in: W. P. Robinson (ed.), *Communication in Development* (Comunicação em Desenvolvimento), New York, 1981, 1 ss.; C. Trevarthen, *The Foundations of Intersubjectivity* (Os Fundamentos da Intersubjetividade), in: D. R. Olson (ed.), *The Social Foundations of Language and Thought* (Os Fundamentos Sociais da Linguagem e do Pensamento), New York 1980, 316 ss. Uma visão de conjunto dos resultados de pesquisa encontra-se em Auwärter, Kirsch (ms. Munique 1983).
37. Selman (1980), 131 ss.

38. M. Miller, *Moral Argumentations Among Children* (Argumentações Morais Entre as Crianças), in: *Linguistische Berichte*, 1981, 1 ss.; M. Miller, *Argumentationen als moralische Lernprozesse* (Argumentações como Processos de Aprendizagem Moral), in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 1982, 299 ss.
39. Isso fica claro precisamente com a tentativa de descrever o estágio convencional da interação em termos da teoria da troca. Cf. Damon, in: Edelstein, Keller (1982) 121 ss., em particular o terceiro nível da regulação social, 128.
40. No caso mais simples, as expectativas de B (que A siga o seu imperativo 'q') e a expectativa recíproca de A (que o seu desejo 'r' seja realizado por B) são conectadas em pares. No quadro da interação socializadora, essa conexão resulta para B das normas que regulam a relação pais-filho; no contexto dessa solicitude parental, *A experimental*, contudo, a conexão normativa das expectativas de comportamento tão-somente como uma regularidade. A antecipará, ao proferir 'r', que A realizará esse desejo na *expectativa* de que A siga por sua vez o imperativo 'q' proferido por B. Ao assumir em face de si próprio essa expectativa de B, A adquire o conceito do *padrão de comportamento* que vincula condicionalmente as expectativas de comportamento particulares de A e B que estão entrelaçadas complementarmente.
41. Para o que se segue, cf. Habermas (1981), vol. 2, 554 ss.
42. Habermas (1981), vol. I, 437 ss.
43. J. Habermas, *Moralentwicklung und Ich-Identität* (Desenvolvimento Moral e Identidade do Eu), in: J. Habermas, *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (Para a Reconstituição do Materialismo Histórico), Frankfurt 1974, 74 ss.
- 43a. Ao fazer isso, não me ocuparei da crítica ao procedimento metódico: W. Kurtines, E. Greif, *The Development of Moral Thought* (O Desenvolvimento do Pensamento Moral), *Psychological Bulletin*, 81, 1974, 453 ss.; cf. F. Oser, *Die Theorie von L. Kohlberg im Kreuzfeuer der Kritik Eine Verteidigung* (A Teoria de L. Kohlberg no Fogo Cruzado da Crítica — Uma Defesa), *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 1981, 51 ss. Tampouco posso tratar neste ponto a importante questão da validade transcultural do modelo de estádios: J. C. Gibbs, *Kohlberg's Stages of Moral Judgement* (Os Estádios de Kohl-

- berg do Desenvolvimento Moral), Harvard Educational Review, 47, 1977, 5 ss.
44. A. Colby, Evolution of a Moral-Developmental Theory (Evolução de uma Teoria do Desenvolvimento Moral), in: W. Damon (ed.), Moral Development (Desenvolvimento Moral), San Francisco 1978, 89 ss.
 45. Kohlberg frisa que a construção de um 6.º estágio moral baseou-se no material de uma pequena amostragem de elite, entre outros um pronunciamento de Martin Luther King: "Such elite figures do not establish stage 6 as a natural stage of development" ("Semelhantes figuras de elite não estabelecem o estágio 6 como um estágio natural de desenvolvimento"), Philosophic Issues in the Study of Moral Development (Questões Filosóficas no Estudo do Desenvolvimento Moral), ms., Cambridge, Junho 1980.
 46. Th. A. McCarthy, Rationality and Relativism, in: J. B. Thompson, D. Held, J. Habermas, Critical Debates, Londres 1982, 74.
 47. Ibid.
 48. N. Haan, Two Moralities in Action Context (Duas moralidades no Contexto de Ação), in: Journal of Personality and Social Psychology, 36, 1978.
 49. C. Gilligan, In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and Morality (Numa Voz Diferente: As Concepções Femininas do Eu e da Moralidade), in: Harvard Educational Review, 47, 1977, 481 ss.
 50. C. Gilligan, J. M. Murphy, The Philosopher and the Dilemma of the Fact (O Filósofo e o Dilema do Fato), in: D. Kuhn (ed.), Intellectual Development Beyond the Childhood (O Desenvolvimento Intelectual Além da Infância), San Francisco 1980. Após a conclusão de meu manuscrito foi publicada a versão monográfica: C. Gilligan, In a Different Voice, Cambridge 1982.
 51. Kohlberg (1982).
 52. W. B. Perry, Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years (Formas do Desenvolvimento Intelectual e Ético nos Anos da Graduação), New York 1968.
 53. K. Riegel, Dialectical Operations (Operações Dialéticas), Human Development, 16, 1973, 345 ss.; v. também K. Riegel (ed.), Zur Ontogenese dialektischer Operationen (Sobre a Ontogênese das Operações Dialéticas), Frankfurt 1978.
 54. C. Gilligan, J. M. Murphy, Moral Development in Late Adolescence and Adulthood: a Critique and Reconstruction of Kohlberg's Theory (O Desenvolvimento Moral na Adolescência Tardia e na Idade Adulta: uma Crítica e Reconstrução da Teoria de Kohlberg), Human Development, 1980, 159 ss.
 55. O problema geral da aplicação de normas a situações de ação já se coloca no estágio convencional do juízo moral e da interação; o que está em questão aqui é a exacerbação específica que esse problema sofre quando se cortam as conexões pelas quais as normas e as situações de ação *remetem umas às outras*, isto é, estão coordenadas de antemão, enquanto componentes da *mesma* forma de vida não-problemática. Cf. H. G. Gadamer, Wahrheit und Methode (Verdade e Método), Tübingen 1960.
 56. W. Kuhlmann, Reflexion und kommunikative Erfahrung (Reflexão e Experiência Comunicativa), Frankfurt, 1975; D. Böhler, Philosophische Hermeneutik und hermeneutische Methode (Hermenêutica Filosófica e Método Hermenêutico), in: M. Fuhrmann, H. R. Jauss, W. Pannenberg (orgs.), Text und Applikation, Munique 1981, 483 ss.; Habermas (1981), vol. 1, 193 ss.
 57. Sobretudo: L. Kohlberg, C. Candee, The Relationship Between Moral Judgement and Moral Action (A Relação entre o Juízo Moral e a Ação Moral), ms. Cambridge 1980; J. Habermas, Responsibility and its Role in the Relationship Between Moral Judgement and Action (A Responsabilidade e seu Papel na Relação entre o Juízo Moral e a Ação), ms. Cambridge 1981; G. Nunner-Winckler, Two Moralities? A Critical Discussion of an Ethic of Care and Responsibility vs. an Ethic of Rights and Justice (Duas Moralidades? Uma Discussão Crítica de uma Ética da Solícitude e da Responsabilidade versus uma Ética do Direito e da Justiça), in: A. Gewirth, W. Kurtines (eds.), Moral Behaviour and Moral Development (Comportamento Moral e Desenvolvimento Moral), New York, 1984.
 58. Habermas (1981), vol. 2. 147 ss.

59. É o que acontece, por exemplo, com as decisões acerca do aborto investigadas por C. Gilligan: as conseqüências que resultam de semelhante decisão para a relação com o namorado ou o marido, para a carreira profissional da mulher ou do homem, para a modificação da vida familiar etc. só entram em linha de conta quando o aborto aparece ele próprio como moralmente admissível. O mesmo se passa com os problemas do divórcio ou da infidelidade sexual. Os dois casos relatados por Gilligan e Murphy (1981) confirmam-no: é só quando a infidelidade sexual deixa de constituir um problema moral que pode se tornar relevante a questão em que circunstâncias o ocultamento do fato em face da pessoa imediata ou mediatamente concernida fere menos ou demonstra maior consideração do que um esclarecimento sem demora.
60. W. K. Frankena, *Ethics*, Englewood Cliffs 1973, 45 s.
61. O jovem Hegel, aliás, ainda era um kantiano do ponto de vista da teoria moral, ao elaborar a oposição histórica entre a ética cristã do amor e a ética judaica da lei. Cf. os *Frühschriften* (Primeiros Escritos), no vol. 1 da *Theorie-Werkausgabe* (Frankfurt, Suhrkamp).
62. Quanto ao conceito de identidade e à concepção do desenvolvimento do eu, cf. Habermas (1976), 67 ss.; Döbert, Habermas, Nunner-Winkler (1977), 9 ss.; G. Noam, R. Kegan, *Soziale Kognition und Psychodynamik*, in: Edelstein, Keller (1982), 422 ss.
63. Nesta medida Kohlberg e Candee (1981) impõem aos "responsibility judgements" ("juízos de responsabilidade") um ônus de prova excessivo.
64. R. Döbert, G. Nunner-Winkler, *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung* (Crise da Adolescência e Formação da Identidade), Frankfurt 1975.
65. V. neste volume mais acima p. 53 ss.
66. Kohlberg (1981), 411.
67. Reply to my Critics, in Thompson, Held (1982), 260 ss.
68. R. Döbert, G. Nunner-Winkler, *Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewusstseins* (Aspectos da Consciência Moral Determinantes do Desempenho), in: G. Portele (org.), *Sozialisation und Moral*, Weinheim 1978.
69. W. Edelstein, M. Keller, *Perspektivität und Interpretation*, in: Edelstein, Keller (orgs.) 1982, esp. 22 ss.; R. Döbert, G. Nunner-Winkler, *Abwehr — und Bewältigungsprozesse in normalen und kritischen Lebenssituationen* (Processos de Defesa e Superação nas Situações Normais e Críticas da Vida), ms. Munique 1983.
70. N. Haan, *A Tripartite Model of Ego Functioning* (Um Modelo Tripartido do Funcionamento do Ego), in: *Journal of Neurological and Mental Disease*, vol. 148, n.º 1, 1969, 14-29.
71. Um interessante modelo de um "entendimento falso consigo próprio" foi proposto por M. Löw-Beer, *Selbsttäuschung* (Auto-Engano), tese de doutorado em filosofia, Universidade de Frankfurt, 1982.