

mostrar o desenvolvimento no emprego de raciocínio hipotético que, segundo sustentam, atinge seu auge mais ou menos aos catorze ou quinze anos de idade. Fazem-no propondo a crianças de diferentes idades problemas tirados da Física e da Química elementares. A descoberta da Lei de Arquimedes foi descrita acima; outros tópicos investigados são as leis que governam ângulos de incidência e reflexão (qualquer menino de escola com conhecimento de bilhar é capaz de explicar e demonstrar isso aos não-iniciados); fatores que controlam a freqüência das oscilações de um pêndulo; movimento em um plano horizontal; equilíbrio da pressão hidráulica e da proporção e projeção de sombras.

Os tradutores, em sua introdução, advertem os leitores para que não se deixem espantar pela vista de símbolos lógicos no livro. Os resultados das experiências são analisados em termos de lógica simbólica e isso é difícil de compreender e relacionar com o desenvolvimento de processos de pensamento, sem conhecimento anterior dessa estrutura lógica determinada. Todavia, o valor do livro para professores provavelmente não reside em seu aspecto teórico; tem mais probabilidade de ser esclarecedor pela riqueza de material empírico extraído de amplas situações experimentais.

GREARLEY, M. & HITCHFIELD, E. Guia Prática
para entender Piaget. SP, Ibrasa, 1973.

VII

JULGAMENTO MORAL

[Extratos de *The Moral Judgement of the Child*,
de Jean Piaget (Routledge and Kegan Paul, 1932)]

No prefácio deste livro Piaget explica seu propósito, que é investigar o crescimento do julgamento moral em crianças. Ele não apenas procura examinar o comportamento e os sentimentos morais, mas procura estabelecer o grau em que crianças de qualquer idade e estágio determinado são capazes de raciocinar "moralmente", para que possamos conhecer a estrutura dentro da qual devemos atuar quando procuramos ajudá-las a desenvolver padrões morais aceitáveis por nossa sociedade.

Os dois primeiros capítulos tratam do respeito das crianças a regras, primeiro em jogos e depois na conduta em geral; no terceiro capítulo, de onde se tiram os extratos, Piaget examina o crescimento da noção de justiça, como surge na criança, como se altera em diferentes idades e que influências sofre.

Sua conclusão foi que o senso de justiça, embora naturalmente capaz de ser reforçado pelos preceitos e exemplos práticos do adulto, em grande parte independe dessas influências e não exige, para seu desenvolvimento, mais do que o respeito mútuo e a solidariedade que existem entre as próprias crianças. É com frequência às custas do adulto e não por causa dele que as noções de justo e injusto penetram na mente infantil. Em contraste com determinada regra, que desde o começo foi imposta de fora à criança e que durante muitos anos ela não conseguiu compreender, como a regra de não dizer mentiras, a regra da justiça é uma espécie de condição imanente de relações sociais ou uma lei que governa o equilíbrio dessas relações. À medida que cresce a solidariedade entre as crianças, vemos essa noção de justiça emergir com autonomia quase completa.

Essa conclusão ocorre ao fim de uma análise muito minuciosa de idéias de crianças sobre punição. Piaget começava dizendo a crianças: "As punições aplicadas a crianças são sempre muito justas, ou algumas são mais justas do que outras?" Prosseguia contando-lhes histórias sobre pequenas más ações e discutia com elas as punições que achavam apropriadas. Baseou o julgamento do nível por elas atingido em seu conceito de justiça nas punições que escolhiam e nas razões que davam para escolhê-las.

Em qualquer investigação dessa espécie, precisamos naturalmente estar de guarda contra a probabilidade de as crianças dizerem o que pensam que esperamos que digam. O método de interrogatório de Piaget é planejado para diminuir esse perigo, mas ainda assim ele existe.

Neste extrato, parte muito pequena do todo, descrevem-se duas punições alternativas para a mesma má

ação, uma das quais expiatória severa, e consistindo a outra em explicação e apelo à reciprocidade. Pedem-se as idéias das crianças sobre as punições em si e sobre o caso em que parece mais provável a reincidência.

HISTÓRIA 1A. "Um menino estava brincando em seu quarto, enquanto o pai trabalhava na cidade. Depois de algum tempo, o menino pensou que gostaria de desenhar. Não dispunha, porém, de papel. Então se lembrou de que havia algumas folhas de papel maravilhosamente branco numa das gavetas da escrivaninha do pai, e foi silenciosamente procurá-las. Encontrou-as e levou-as consigo. Quando o pai voltou para casa, encontrou a escrivaninha desarrumada e finalmente descobriu que alguém lhe furara o papel. Foi diretamente para o quarto do menino e lá viu o chão coberto de folhas de papel que estavam todas rabiscadas com giz colorido. O pai ficou zangado e deu uma boa surra no menino."

B. "Agora vou contar-lhe outra história que é quase igual, mas não exatamente. (Repete brevemente a história, exceto a última frase.) Só que termina diferente. O pai não o castigou. Apenas explicou-lhe que aquilo não estava direito. Disse: — Quando você não está em casa, quando você vai à escola, se eu fosse apanhar seus brinquedos, você não gostaria. Por isso, quando eu não estou aqui, você também não deve ir apanhar meu papel. Não é agradável para mim. Não é direito fazer isso." Alguns dias depois, esses dois meninos estavam brincando, cada um no quintal de sua casa. O menino que fora punido estava no quintal de sua casa e o que não fora punido estava brincando no quintal de sua casa. Cada um deles encontrou um lápis.

Eram os lápis de seus pais. Cada um deles se lembrou de ter ouvido o pai dizer que perdera o lápis na rua e que isso era uma pena, porque não conseguiria mais encontrá-lo. Pensaram então que, se furtassem o lápis, ninguém ficaria sabendo e não haveria punição.

Bem, um dos meninos guardou o lápis para si e o outro o devolveu ao pai. Adivinhe qual o devolveu: aquele que fora bem castigado por ter tirado o papel ou aquele com quem o pai só havia falado?"

* * *

QUIN (6). Repete a história corretamente. — Qual dos dois devolveu o lápis? — *Aquele que foi castigado.* — Então o que aconteceu, ele fez ou não fez de novo? — *Não fez de novo.* — E aquele que o pai castigou? — *Ele roubou de novo.* — Se você fosse o pai, quando eles roubaram os papéis, você os teria castigado ou explicado? — *Castigado.* — Que é mais justo? — *Castigar.* — Qual é o pai mais bonzinho, o que castiga ou o que explica? — *O que explica.* — Qual é o mais justo, o que etc? — *O que castiga.* — Se você fosse o menino, que acharia mais justo, que o castigassem ou que lhe explicassem as coisas? — *Que explicassem.* — Supondo que lhe tivessem explicado, você faria de novo? — *Não.* — E se tivesse sido castigado? — *Não. Eu também não faria.* — Qual dos dois meninos fez de novo? — *O que foi castigado.* — Qual é a vantagem de castigar? — *Porque a gente é menino mau...*

SCHMEI (7). História 1. — Adivinhe o que fez o menino que foi castigado pelo pai. — *Devolveu, porque tinha medo de que o pai o repreendesse de*

[150]

novo. — E o outro? — *Guardou-o, porque sabia (pensava) que o pai o perdera fora de casa.* — Qual dos dois pais foi mais justo? — *O que o castigou convenientemente.* — Qual dos dois pais foi mais compreensivo? — *O que não repreendeu, o que explicou.* — Qual dos dois meninos gostava mais do pai? — *Aquele cujo pai foi mais compreensivo.* — Qual dos dois meninos foi mais bonzinho com o pai? — *O que devolveu o lápis ao pai.* — O que foi castigado ou o que não foi castigado? — *Castigado.*

BOL (8) História 1. — Qual dos dois devolveu, o que foi castigado ou o que não foi castigado? — *O que foi castigado.* — Que pensou ele? — *Ele pensou: Eu não quero ser castigado de novo.* — E que pensou o outro? — *Ele pensou. Como eu não fui castigado antes, não serei castigado desta vez.* — Qual dos dois pais foi mais justo? — *O que castigou.* — Se você fosse o pai, teria castigado o menino? — *Teria.* — Você o teria surrado? — *Eu o teria mandado para a cama.* — Qual dos dois pais foi mais compreensivo? — *O que não castigou.* — Qual dos dois meninos foi mais bonzinho? — *O que foi castigado.* — Qual deles foi mais bonzinho? Aquele cujo pai foi justo ou aquele cujo pai foi mais compreensivo? — *Aquele cujo pai foi justo.* — Supondo que você tivesse roubado alguma coisa, desejaria que o castigassem ou que lhe explicassem as coisas? — *Castigassem.* — A gente deve ser castigada? — *Sim.* — Então quanto mais a gente é castigada, melhor fica? — *Deixa a gente melhor.*

Aqui, finalmente, está um caso intermediário, que é interessante como demonstração de um enfraquecimento das crenças anteriores.

[151]

FAR (8) — Qual deles devolveu? — *O que foi castigado.* — Por quê? — *Porque fora surrado.* — E o outro? — *Guardou-o porque não fora castigado.* — Qual dos dois pais é mais justo? — *O que castigou.* — Qual foi mais compreensivo? — *O que não surrou o menino.* — Por que foi mais compreensivo? — *Porque explicou.* — Qual dos dois meninos foi mais bonzinho? — *O que foi castigado.* — Qual dos dois pais estava certo? — *O que não bateu.* — A qual dos dois pais você teria devolvido o lápis? — *Ao pai que não castigou.* — Por quê? — *Porque ele foi mais bonzinho.* — Se você fosse o pai, que teria feito? — *Eu não o teria castigado, eu teria explicado.* — Por quê? — *Para que ele não roubasse de novo.* — Qual dos dois pais foi mais justo? — *O que castigou.* — Eu lhe contei uma história, agora você me conta outra, uma que tenha realmente acontecido, na qual você tenha sido castigado. — *Sim, eu corri para dentro do campo.* — Onde? — *Em nosso campo, na grama. Bateram em mim.* — E depois? — *Eu não fiz de novo.* — E se não tivessem batido em você? — *Eu teria feito de novo.* — As pessoas devem sempre ser castigadas? *Sempre que se é um menino mau.*

Vê-se como todas as crianças se apegam estreitamente ao ponto de vista tradicional do castigo como moralmente necessário para expiação e educacionalmente útil para prevenir uma reincidência no mal. Os últimos casos citados, na verdade, consideram mais “compreensivo” apenas explicar do que castigar, mas isso não é considerado justo nem sábio. Só Far hesita por um momento no meio do interrogatório, mas a tradição dos pais é forte demais para ele, que volta à moral costumeira.

Eis, pelo contrário, um conjunto diferente de opiniões que podem ser consideradas características de um segundo tipo de atitude moral e até certo ponto um segundo estágio no desenvolvimento social da criança.

BRIC (8). História 1. — Que fizeram eles? — *Um devolveu o lápis, o outro o guardou.* — Qual devolveu? — *O que não foi castigado.* — Que disse ele consigo mesmo? — *Que devia devolvê-lo, porque não fora castigado.* — E o outro? — *Que devia guardá-lo.* — Por quê? — *Porque fora castigado.* — A sineta toca. Bric saía para um recreio de quinze minutos. Depois começamos de novo. — Que estávamos fazendo antes do recreio? — *Contando uma história.* — Você se lembra como era? — *Sim, sobre dois meninos que haviam roubado. Depois encontraram um lápis e um deles o devolveu e o outro não.* — Qual devolveu? — *O que não foi castigado.* — E que disse ele consigo mesmo? — *Que devia devolvê-lo porque o pai ficaria satisfeito.* — E o outro? — *Guardou-o.* — Por quê? — *Porque não queria agradar ao pai.* — Qual dos dois pais você gostaria de ser? — *O que explica.* — E qual dos dois meninos? — *O que não foi castigado.* — Por quê? — *Porque depois ele sabe que não deve roubar (porque isso lhe foi explicado).* — E se ele tivesse sido castigado? Que faria? — *Talvez tentasse de novo e então não fosse castigado.*

SCHU (8). História 1. O menino que devolveu o lápis é o que não foi castigado. — Por que o devolveu? — *Porque lhe explicaram (a respeito do primeiro furto).* — Por quê? *Porque é uma maneira melhor de torná-lo bom.* — Qual dos dois pais

é mais compreensivo? — *O que explicou.* — E que é mais justo, explicar ou castigar? — *Explicar.* — Por que aquele que foi castigado começou de novo? Se lhe tivessem explicado, ele teria começado de novo? — *Não.* — Por quê? — *Porque ele teria entendido.* — E não teria entendido que não se deve roubar se tivesse sido castigado? — *Não teria entendido tão bem.* — Agora ouça-me cuidadosamente. Vou modificar um pouquinho a história. Digamos que as coisas foram convenientemente explicadas aos dois. Mas um deles foi também castigado e com o outro o pai só falou, sem castigar. Qual dos dois devolveu o lápis? — *O que não foi castigado.* — Por quê? — *Porque ele entendeu as coisas melhor do que o outro.* — Por que o outro fez de novo? — *Porque ele não entendeu as coisas tão bem.* — Por que não? — *Porque o repreenderam e lhe explicaram ao mesmo tempo.* — Seu pai não o castiga? — *Ele explica no mais das vezes.* — Você acha justo ser castigado? — *Não, não é justo.* — Por quê? — *Porque eu posso entender melhor as coisas quando alguém me explica.* — Fale-me sobre uma vez em que você foi castigado. — *Uma vez eu estava na casa de minha avó. Nunca fui castigado em casa. Mas na casa de vovó, fui castigado.* — Que foi que você fez? — *Quebrei um copo.* — Como o castigaram? — *Torceram-me as orelhas.* — E seu pai não torce suas orelhas? — *Quase nunca.*

CLA (9). História 1. — Qual devolveu? — *Aquele a quem o pai explicou.* — O que disse o outro consigo mesmo? — *Posso muito bem guardá-lo. Papai não vai ver.* — Qual dos dois pais foi mais justo? — *O que não castigou.* — Que é mais justo, castigar ou não castigar? — *Não castigar.* — Se você

fosse o menino, que teria feito? — *Teria devolvido.* — E se tivesse sido castigado? — *Eu teria devolvido do mesmo jeito.* — Qual dos meninos foi mais bonzinho com o pai? — *O que devolveu o lápis.* — Mas comumente, todos os dias, qual é mais bonzinho com o pai, o que é castigado com frequência ou o que não é? — *Aquele a quem se explicam as coisas.* — Por quê? — *Por que a gente não faz de novo.* — Que é melhor, explicar e depois castigar ou explicar e depois esquecer? — *Explicar e depois esquecer.* (Páginas 217-18.)

Pode-se ver nesse extrato a verdade da afirmação de Piaget de que existe “uma espécie de lei de evolução no desenvolvimento moral da criança” (Página 225), partindo de idéias de expiação para idéias de reciprocidade. A gênese das idéias de expiação pareceria estar na tendência natural da criança à vingança, olho por olho, mas Piaget acredita que isso é “modelado principalmente pela coação adulta”. “O respeito pelo adulto diminui em favor de igualdade e reciprocidade entre as crianças... e por isso a idéia de expiação perde gradualmente sua força” e a idéia de reciprocidade lhe toma o lugar. As crianças gradualmente passam a ver que a retribuição, sob a forma de infligir sofrimento “igual”, é ineficaz para alterar o comportamento, e que só pode justificar-se como medida para “fazer o infrator perceber de que maneira rompeu o laço de solidariedade”. A lei de reciprocidade, envolvendo como envolve uma tentativa de colocar no lugar de outrem, tende para uma moral de perdão e compreensão.

Quais são as implicações disto para o professor?
Um ponto emerge claramente: as crianças precisam de liberdade para cometer erros, a fim de poderem

ver os resultados de suas próprias pequenas injustiças, assim como das alheias. Precisam estar em situações bem seguras para elas, a fim de serem relativamente livres de interferência adulta em sua experimentação social, porque só assim podem levar a situação ao seu próprio término. Depois de alguma experiência dolorosa dessa espécie, muitas vezes é preciso dirigir as energias e a atenção das crianças mais novas para outra coisa, mas, com crianças de escola primária e secundária, é freqüentemente proveitoso discutir o que aconteceu e esclarecer com elas algumas das implicações sociais. É assim possível incentivar a idéia de consideração por outras pessoas, a princípio sob a alegação de que é disso que a gente gosta. Deve-se, porém, tolerar certa quantidade de comportamento retributivo em crianças pequenas, pois é só experimentando isso que podemos chegar ao estágio seguinte, de pensamento e sentimento.

Em relação à punição as crianças terão, portanto, na escola maternal e no jardim da infância atitudes diferentes das que atingirão na idade de escola primária. A própria professora precisa de uma escala móvel de atitudes, por assim dizer. Em geral, as crianças mais novas apenas tateiam à procura da idéia de reciprocidade, com muitas regressões. Para desenvolvê-la, é preciso dar-lhes ampla oportunidade em verdadeira experiência social, e a professora deve ter idéias flexíveis sobre o grau de influência que há de exercer. Ao praticar qualquer ato necessário, seria útil verbalizar as razões nos termos mais simples possíveis, lançando a idéia de que há razões para o comportamento e de que isso é algo que se deve *considerar*. A maioria dos pais e professores deseja que os filhos pequenos adquiram o hábito de pedir desculpas

por erros e faltas, mas é fatalmente fácil formar hábitos verbais superficiais sem quaisquer raízes. É possível adquirir o hábito de pedir desculpas lindamente e sentir que isso baste e mais ou menos neutralize a violação original. Se se insiste cedo demais no hábito de dizer "Desculpe" ou se ele não é acompanhado por certa compreensão ou percepção da violação, pode de fato tornar-se moeda muito desvalorizada.

Não é freqüentemente apropriada no jardim da infância a discussão generalizada de questões morais, mas a partir dos 7 anos, mais ou menos, desde que surja verdadeira ocasião para isso, tal discussão pode ajudar as crianças a esclarecerem suas idéias.

O estudo das idéias das crianças sobre punição leva-nos a pensar de novo em toda a questão de regras e regulamentos na escola. O planejamento da escola e da sala de aulas deve ser de modo que a participação da criança nele as leve a pensar em termos de solução de problemas, mais do que em obediência ou, talvez mais comumente, em desobediência. (É curioso que a maioria das crianças, quando lhes pedem, no teste de vocabulário de Binet, que definam "obediência", de fato descrevem desobediência. É possível que, acentuando às vezes em que elas são desobedientes e deixando de mencionar as numerosas "obediências", provoquemos nas crianças ressentimento que leva à desobediência da espécie puramente "contrária", distinta da que surge do desejo de fazer algo diferente).

Se o adulto organiza tudo sozinho, tudo se torna questão de puro conformismo das crianças a seu plano, e as crianças nada aprendem de reciprocidade e autocomando, nem da criação da escala permanente de valores que nos liberta da tirania do comportamento impulsivo. Nesse sentido, é interessante notar que

stimular a autonomia

↳ força de vontade

Piaget, em pequeno e revelador ensaio, "Vontade e Ação", identifica a força de vontade com a posse dessa escala permanente de valores. O poder de "conservar" valores é adquirido tão gradualmente, e pelos mesmos meios, como chegamos a uma compreensão de conservação de quantidade etc. (ver Capítulo I), e envolve a capacidade progressiva de resolver o conflito entre ceder ao impulso presente e urgente, e parar para considerá-lo à luz do que realmente se deseja fazer em nível mais profundo. Isso envolve "descentralização", a capacidade de lembrar o que precede e antecipar o que virá. Essa capacidade pode certamente ser estimulada por discussão e muitas vezes pela apresentação de perguntas que provocam consideração.

As idéias das crianças sobre questões também levam a pensar de novo, e muito, no tipo de educação religiosa apropriado a cada idade. Isso será resolvido de muitas maneiras individuais, mas Piaget ajudou-nos a perceber a estrutura dentro da qual pode ocorrer desenvolvimento. Sejam quais forem as conclusões a que chegamos, por exemplo, sobre o ensino direto de religião na escola, as sanções que impomos, sejam no reino do "feito" ou "não feito" ou de perdões mais especificamente morais, devem ser consideradas à luz do que sabemos que as crianças são capazes de pensar e sentir, se desejamos dar valor permanente a nosso trabalho.

Mais adiante, nesse capítulo, Piaget explora diversos conceitos de grande relevância para a vida escolar: cola, delação etc. Os seguintes extratos talvez agucem o apetite para maior leitura do livro, que desenvolve esses e outros temas em filosofia coerente, que não pode ser transmitida por citações.

Para concluir nosso exame dos vários contactos entre autoridade e igualdade, tentemos analisar duas situações escolares nas quais os mesmos fatores podem entrar em jogo: "Por que não se deve colar na escola?" e o "Deve-se delatar, se é de interesse do adulto ou se o adulto mandou?"

Colar é uma reação defensiva que nossos sistemas educacionais parecem ter exigido injustificadamente do aluno. Em lugar de levar em conta as tendências psicológicas mais profundas da criança, que a impelem a trabalhar com outros — de maneira nenhuma sendo a emulação oposta à cooperação — nossas escolas condenam o aluno a trabalhar no isolamento e só recorrem à emulação para jogar um indivíduo contra outro. Esse sistema de trabalho puramente individualístico, excelente sem dúvida se o objetivo da educação é dar boas notas e preparar jovens para exames, não é senão um obstáculo para a formação de seres sensatos e bons cidadãos. Considerando-se apenas o ponto de vista moral, uma de duas coisas fatalmente acontecerá: ou a competição se mostra mais forte e cada menino procura agradar o professor, sem consideração por seu colega trabalhador que, então, se é derrotado, recorre à cola; ou a camaradagem sai vencendo e os alunos se combinam em cola organizada, para oferecer resistência comum à coação escolar.

* * *

O resultado de nossa investigação foi muito definido. Mostra gradual diminuição da preocupação com autoridade e aumento correlato do desejo de tratamento igual.

Eis alguns exemplos de respostas que apelam para a autoridade:

MON (6 1/2). — Por que você não copia de seu vizinho? — *A professora nos repreende.*

DEP (6 1/2). — *A professora nos castiga.*

THE (6 1/2). — *Porque é mau.*

MIR (6 1/2). — *É ruim. A gente é castigada.*

A definição “É fraude” só é dada por 5% das crianças de 8 e 9 anos, e por 10% daquelas de 10 a 12 anos.

MART (9). — *Ele não devia ter copiado de seu vizinho. Estava sendo fraudulento.* — Por que você não deve colar? — *Porque é fraude.*

Eis exemplos de crianças que apelam para a igualdade:

THE (9;7). — *Você devia tentar descobrir por si próprio. Não é justo que ambos tenham as mesmas notas. Você devia descobrir por si próprio.*

WALD (9; 4). — *É roubar o trabalho dela.* — E se a professora não souber? — *É mau por causa da menina ao lado dela.* — Por quê? — *A menina ao lado dela pode ter feito certo (tirando uma boa nota) e tomam o seu lugar.*

Finalmente, citemos uma criança para quem colar é coisa perfeitamente natural e em cujo caso a solidariedade entre crianças é claramente mais forte do que o desejo de competição.

CAMP (11; 10). — Que pensa você de colar? — *Aos que não são capazes de aprender, deviam permitir uma olhadinha, mas para os que são capazes de aprender, não é justo.* — Uma criança copiou a soma de seu amigo. Foi justo? — *Ele não devia ter copiado. Mas se não era inteligente, foi mais ou menos direito ele fazer isso.*

Esta última atitude parece exceção entre as crianças que examinamos. Sem dúvida, porém, muitas outras pensam o mesmo sem ter a coragem de dizê-lo.

Se considerada apenas a letra nas respostas que apelam para a igualdade, poderia parecer que em crianças a competição é mais forte do que a solidariedade. Mas isso é só na aparência. De fato, a igualdade cresce com a solidariedade. Isso aparece no estudo de mais uma questão que analisaremos agora, a fim de obter informação adicional sobre os conflitos entre autoridade adulta e igualdade ou solidariedade entre crianças. Referimo-nos à delação.

O desprezo que toda criança de escola sente por delatores ou mexeriqueiros (em francês “mouchards” e “cafards”) — a linguagem da criança é por si só significativa — e o julgamento espontâneo proferido sobre eles bastam para mostrar que esse é um ponto fundamental na ética da infância. É correto romper a solidariedade que existe entre crianças em favor de autoridade adulta? Qualquer adulto dotado de uma centelha de generosidade responderá que não. Mas há exceções. São os professores e pais tão desprovidos de senso pedagógico a ponto de animar a criança a delatar.

Em tais casos a criança deve obedecer ao adulto ou respeitar a lei de solidariedade? Propusemos a questão atribuindo a seguinte história a um pai que

transportamos para grande distância, tanto no espaço como no tempo. (Página 285).

“Uma vez, há muito tempo e em lugar muito longe daqui, havia um pai que tinha dois filhos. Um deles era muito bom e obediente. O outro era um bom rapaz, mas freqüentemente fazia tolices. Certo dia o pai partiu para uma viagem e disse ao primeiro filho: “Você precisa vigiar cuidadosamente para ver o que seu irmão faz, e quando eu voltar você me contará”. O pai partiu e o irmão fez uma tolice. Quando o pai voltou, pediu ao primeiro menino que lhe contasse tudo. Que devia fazer o menino?”

Aqui também o resultado foi perfeitamente claro. A grande maioria das crianças pequenas (quase nove décimos daquelas entre 6 e 7 anos) acha que o menino devia contar tudo ao pai. A maioria dos mais velhos (de mais de 8 anos) pensa que nada se devia contar, e alguns chegaram mesmo a preferir uma mentira à traição de um irmão.

Eis exemplos das diferentes atitudes assumidas, começando com a de completa submissão à autoridade.

WALD (6). — Que devia ele ter dito? — *Que ele (o outro) foi mau.* — Era justo ou não dizer isso? — *Justo.* — Conheço um menino na mesma história que disse a seu pai: “Escute aqui, não é da minha conta o que meu irmão faz, pergunte a ele”. Estava certo ao dizer isso a seu pai? — *Não estava certo.* — Por quê? — *Devia ter contado.* — Você tem um irmão? — *Sim.* — Então vamos fazer de conta que você fez um borrão em seu caderno na escola. Seu irmão chega em casa e diz: “Vou contar, Eric fez um borrão”. Era certo ele dizer isso? — *Ele estava certo.* —

Você sabe o que é delatar? — *É contar o que ele (o outro) fez.* — Seu irmão contar que você fez um borrão é delatar? — *É.* — E na minha história? — *Não é delatar.* — Por quê? — *Por que o pai lhe pediu.*

CONST (7). G. — *Ele devia ter contado o que o pai lhe pediu que contasse.* — Você sabe o que é delatar? *É contar coisas.* — Isso era delatar ou não? — *Era delatar.* — Você tem irmãs? — *Sim, uma. Ela tem onze anos.* — Ela delata o que você faz? — *Sim.* — Fale-me sobre uma vez em que ela fez isso. A quem ela delatou? — *À mamãe.* — Conte-me como foi. — *Eu não me atrevia a sair. E sai do mesmo jeito.* — Foi bonito ela delatar isso ou não? — *Bonito.* — Ela estava certa em contar isso ou não? — *Ela estava certa.*

SCHMA (8). — *Ele devia ter contado.* — Foi justo ou não? — *Justo.* — Uma vez ele disse que não era da sua conta. — *Isso não foi justo, porque seu pai tinha dito que ele contasse.* — Ele estava delatando? — *Nessa ocasião ele devia contar porque o pai pediu, mas outras vezes ele não deveria contar porque ninguém lhe perguntara.*

IN (9). — *Ele devia ter contado.* — Vou contar-lhe três histórias: na primeira, o menino contou; na segunda, disse ao pai que perguntasse ao próprio irmão; e, na terceira, disse que o irmão nada fizera. Qual foi a melhor? — *A primeira.* — Por quê? — *Por que contou o que ele (o irmão) havia feito, como seu pai lhe pedira.* — Que jeito foi mais bonito? — *O primeiro.* — É mais justo? — *O primeiro também.* — Você sabe o que é delatar? — *Contar o*

que outra pessoa fez. — E aqui? — *Ele não delatou, ele fez o que lhe disseram.*

Eis casos de crianças que se opuseram à delação.

TEHU (10; 6). — *Eu não teria contado ao pai porque isso era delatar. Eu teria dito: "Ele foi bom".*

— Mas se isso não era verdade? — *Eu teria dito: "Ele foi bom".* — Uma criança disse: "Isso não é da minha conta. Pergunte a ele mesmo". Estava certa? — *Eu não posso dizer isso, que não é da minha conta. Eu teria dito que ele foi bom.*

LA (7 1/2). — Que pensa você a respeito? — *Eu não teria contado porque o pai bateria nele. — Você não teria dito nada? — Não. Eu teria dito que ele não fez nenhuma tolice.*

FAL (8). — Ele devia ter contado? — *Não, porque isso é delator. — Mas o pai lhe pedira. — Ela nada deveria ter contado. Devia ter dito que o irmão foi direito e bom. — Era melhor não dizer nada, não responder, ou dizer que ele foi direito e bom? — Dizer que ele foi direito e bom.*

BRA (9). — *Foi uma sujeira a daquele que delatou. — Mas o pai lhe pedira. Que devia ele ter feito? — Não delatar.*

MCHA (10). — *Devia ter dito que ele não fez nada. — Mas o irmão brincara com a bicicleta do pai e furara um dos pneus. O pai não poderia ir de bicicleta ao escritório no dia seguinte e chegaria atrasado. — Ainda assim ele não devia ter contado. (Em seguida, depois de alguma hesitação). Devia ter contado,*

para que ele pudesse consertar as coisas imediatamente.

Eis finalmente dois exemplos de crianças que hesitaram. São, como de costume, os mais esclarecedores, porque revelam a natureza dos motivos contraditórios por trás de cada um dos dois pontos de vista sobre a questão.

ROR (9). — *Eu não sei. — O menino devia ter contado? — De certa maneira era justo, porque o pai lhe dissera isso (pedira que contasse). — Então o que devia ter feito? — Ele poderia ter contado ao pai uma mentira porque (caso contrário) estaria delatando. Mas tinha de contar. — Qual foi mais compreensivo, o que contou o que o irmão fez ou o que contou uma mentira? — O que não delatou. — E qual foi mais bonzinho? — O que não delatou. — Qual teria sido mais justo? — O que contou, porque o pai disse que devia contar.*

WA (10; 3). — *Ele estava muito certo, porque o pai lhe dissera que contasse (uma pausa durante a qual hesita). — Você tem certeza, ou estava hesitando? — Eu estava hesitando. — Por quê? — Porque eu estava pensando que ele fosse castigado. — É difícil, não é? — Sim. — Então, qual você acha que foi mais compreensivo? — O que nada contou. — Então, o que seria melhor fazer? — Seria melhor ele não contar nada. — Que teria ele dito? — Que o irmão foi bom.*

O mecanismo desses julgamentos é claro. De um lado, a lei e autoridade: como lhe pediram que delatasse, é justo delatar. De outro lado, a solidariedade entre crianças: é errado trair um igual em benefício de

um adulto, ou pelo menos é ilegítimo interferir nos assuntos de seu vizinho. A primeira atitude predomina entre as crianças menores e está relacionada com todas as manifestações de respeito pelo adulto que estudamos antes. A segunda prevalece entre as crianças maiores, pelas razões que também foram elucidadas por tudo quanto se passou antes. Esta segunda atitude é às vezes tão forte que leva a criança a justificar a mentira como meio de defender um amigo. Este interrogatório mostra, ainda melhor do que nossos resultados anteriores, o contraste entre duas morais: a da autoridade e a da solidariedade igualitária.

A conclusão a tirar dos fatos acima parece, portanto, ser a seguinte: a justiça igualitária desenvolve-se com a idade à custa de submissão à autoridade adulta e em correlação com a solidariedade entre crianças. O igualitarismo parece, portanto, provir dos hábitos de reciprocidade peculiares ao respeito mútuo e não do mecanismo de deveres que é baseado em respeito unilateral. (Página 285).

Um estudo do grupo de extratos sobre fraude levou-nos a pensar tristemente em quantas vezes nós próprios proporcionamos a origem de dificuldades a crianças e, de fato, a nossas próprias dificuldades. Damos-lhes tantas idéias contraditórias que elas devem ficar confusas. Recomendamos cooperação e ajuda, mas ao mesmo tempo estabelecemos competitividade individualista por meio de estrelas, notas, lugar na classe etc., e (arbitrariamente, segundo deve parecer às crianças) rotulamos algumas espécies de ajuda como "boas" e outras como "fraude". Na sala de aula onde as crianças estão fazendo um trabalho em seu próprio nível e ritmo, com propósitos que elas próprias estabelece-

ram para si, não pode aparecer a fraude, em si. Seria despropositado e, na experiência das autoras, nunca ocorreu. Só quando se espera de todos o mesmo padrão de correção de algum exercício imposto externamente é que parece haver algum sentido em fraudar, não tanto para ganhar elogios da professora, em geral, mas simplesmente para evitar censura ou humilhação.

Também em relação a "delação" nós talvez não sejamos coerentes (do ponto de vista das crianças). Todo professor atarefado tem às vezes censurado a criança que se apresenta com uma longa história sobre o que este ou aquela fez, dizendo: "Não delate os outros"; no entanto, depois de um incidente que tenha importância do ponto de vista adulto, realmente pedimos primeiro que alguém "confesse", mas, se isso falha, que alguém que saiba alguma coisa sobre o incidente nos ajude a descobrir o que aconteceu.

O que desejamos naturalmente é ajudar as crianças a formarem julgamento moral a esse respeito; o poder de discriminar entre o que os adultos precisam conhecer para segurança da comunidade e o que a solidariedade e lealdade das crianças entre si exigem que elas guardem para si. Além disso, esperamos expandir esse conceito de solidariedade além do estágio de "não contar", de modo que ele inclua na vida posterior a violação de confidências ou a difusão de mexericos maliciosos.

Quem goste de crianças deve ficar impressionado ao ler "Moral Judgment", pela imensa seriedade com que as idéias das crianças foram analisadas e pela habilidade e sensibilidade do interrogatório. Repetidas vezes verificamos a grande expansão que, em nosso conhecimento sobre as crianças, advém de fazer a pergunta certa com verdadeiro desejo de ouvir as respostas das

Crianças: Sobre esse livro, Piaget diz em seu prefácio: "Minha sincera esperança é poder fornecer um andai-me que os que vivem com crianças e lhes observam as reações espontâneas possam usar na construção do verdadeiro edifício. Em certo sentido, moral de criança lança luz sobre moral de adulto. Se queremos formar homens e mulheres, nada nos servirá tão bem para a tarefa quanto estudar as leis que governam sua formação".

Talvez fosse apropriado acentuar aqui que a implicação subjacente do trabalho de Piaget sobre crianças em muito novas é que para compreender a criança em qualquer ponto de sua vida se torna necessário o conhecimento de sua história total. Isso foi reconhecido há muito tempo em relação a crianças desajustadas; onde o conhecimento da vida pregressa é básico para a tentativa de promover seu ajustamento, mas não é tão facilmente visto em relação ao desenvolvimento intelectual normal. A gênese das ideias da criança sobre a vida, o estágio em que atinge sua concepção do mundo e, além disso, o passo que dá em seguida constituem informação necessária para um professor em qualquer estágio da vida escolar.

[Extratos de: *The Origin of Intelligence in the Child*, de Jean Piaget (Routledge and Kegan Paul), 1953, e *The Construction of Reality in the Child*, de Jean Piaget (Routledge and Kegan Paul), 1954]

COMPORTAMENTO DE BEBES

VIII