

---

# DISCUTINDO SABERES: A LÓGICA DA CRIANÇA SOBRE SEU PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Fabiana Eckhardt\*

## RESUMO

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa sobre o desenvolvimento moral de crianças que buscou investigar os processos de socialização vivenciados por ela no contexto escolar. Neste trabalho procuramos trazer a voz da criança, sujeito deste recesso e colocá-la num patamar e discussão. O que pensa e sente essa criança sobre tal processo? O que esta criança nos informa sobre o universo moral no qual está inserida? Que outras possibilidades de relações nos apresenta com este universo social/moral? Finalizamos o texto com considerações que procuram mostrar a lógica infantil sobre o processo de socialização.

**Palavras-chave:** desenvolvimento moral, infância, socialização.

A complexidade do desenvolvimento humano faz-nos muitas vezes estudar, pesquisar, falar sobre as crianças, mas ouvi-las, em muitas situações, ainda nos parece um despropósito.

A criança, como nos ensinou Hannah Arendt, nos perturba como perturbou ao homem antigo a descoberta do homem ameríndio. Ela é humana, mas não é como nós, adultos civilizados, portadores de uma determinada racionalidade naturalizada. No decurso da história, objetificamos, estudamos, ‘coisificamos’, analisamos a criança. Falamos sobre ela, mas pouco ou quase nunca falamos *com* ela, pois permitir este diálogo seria reconhecê-la como sujeito, como um *outro* legítimo.

Este outro é a novidade, é aquele que não compreende a nossa racionalidade, não por incapacidade, mas por não crer tanto nela. Ele distorce as nossas regras, ri das nossas tradições, exige um esforço civilizador, porque a cada momento ameaça com sua novidade radical o nosso mundo instituído. Socialização é o nome do processo pelo qual inserimos a criança no mundo instituído, tornando-a parte constituinte deste e, mais, um herdeiro de nossas tradições, de nosso patrimônio, de nossos valores, de nossa cultura.

Vivemos em coletividade. No nosso cotidiano convivemos com diversas situações de relação social, seja em casa ou no trabalho. Com a criança não é diferente. Ao nos relacionarmos com os outros, freqüentemente podemos perceber sentimentos morais: rancor, indignação, raiva, compaixão. Se observarmos nossas falas, nelas constantemente encontraremos a presença de juízos e valores que atribuímos às atitudes, às falas de outrem, o que nos levou neste trabalho, além de investigar o processo de socialização na escola, ou seja, como acontece esta “incorporação” do mundo instituído, procurarmos também o comparecimento de sentimentos morais nestas relações sociais estabelecidas no universo infantil.

Enfim, buscamos compreender como a criança se relaciona com esse processo, o que sente e pensa essa criança ao ser submetida à inculcação de valores, tradições, regras instituídas no espaço em que vive e qual a sua contribuição neste. Como a criança percebe a escola, este espaço moralizador por excelência, através das diversas situações de relação social que ali se estabelecem: relação de autoridade, relação entre iguais, relação com as regras existentes, as expectativas da institui-

---

\*Mestranda em Educação – Universidade Católica de Petrópolis (UCP)

---

ção e das pessoas que a representam sobre os seus comportamentos e os sentimentos morais que envolvem estas situações?

Neste artigo buscamos apresentar uma leitura da construção social da criança na escola, a partir do ponto de vista deste sujeito.

Com base nos resultados do trabalho intitulado, “TRANÇA DE GENTE: em busca do fio-voz da criança no processo de socialização”, traremos para a discussão este saber, para nós legítimo – a voz da criança, o sujeito deste processo. Nossa intenção foi ouvir a fala infantil sobre o processo de socialização. Trazer a voz da criança, significa compreender como ela interioriza os discursos do mundo adulto e os reelabora. Enfim, trata-se de buscar a lógica da criança, que se insinua em seu discurso.

Para tratar o tema nos fundamentamos em duas fortes bases teóricas sobre o assunto: Jean Piaget, e Émile Durkheim, o primeiro que defende a moralidade como um processo de construção interior, no entanto, “a consciência moral e intelectual se elaboram em estreita conexão com o meio social, elas não são inatas”. (Piaget, 1988, p.73). Defende a idéia de que o sujeito traz consigo as condições necessárias para tal construção, assim como também descreve o desenvolvimento intelectual.

Para ele,

“O que é dado pela constituição psicológica do indivíduo como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas: a simpatia e o medo- componentes do ‘respeito’ – as raízes instintivas da sociabilidade da subordinação, a imitação etc., e sobretudo certa capacidade indefinida de afeição, que permitirá a criança amar um ideal como amar a seus pais e tender ao bem como à sociedade de seus semelhantes.” (PIAGET, 2000, p.2)

Durkheim (1984), do lugar da Sociologia, entende o processo de socialização/ moralização como inculcação do Outro em nós. Para o autor, o homem é composto por dois seres: o individual – “constituído por todos os estados mentais que apenas se referem a nós próprios e aos acontecimentos relacionados com a nossa vida pessoal. E o outro – um sistema de idéias, de sentimentos e de hábitos que expressam em nós, não a nossa personalidade, mas sim o grupo, ou os diferentes grupos de que fazemos parte (...) o seu conjunto constitui o ser social.” (p. 17)

Como questão disparadora desta investigação, nos perguntamos: “como a criança, quando ouvida como sujeito de sua socialização, nos informa de outras relações com o universo social moral?”

O trabalho empírico se dividiu em três etapas: a primeira se deu com a realização de um grupo focal que teve como objetivo ouvir o discurso dos sujeitos da pesquisa sobre a socialização que vivenciam no espaço escolar.

A segunda etapa teve a intenção de aprofundar a compreensão a propósito do conhecimento sobre as regras escolares e as punições ou recompensas que acompanham estas normas. Para tanto, utilizamos um jogo de trilha, jogo que é do conhecimento das crianças e propusemos a estas que elaborássemos juntas as regras necessárias para o jogo, representando as premiações ou punições necessárias de acordo com as regras escolares.

Com o objetivo de aprofundar temas, o terceiro momento tratou-se de uma entrevista realizada individualmente ou em pequenos agrupamentos, sobre o processo de socialização que acontece na escola e na família e como a criança compreende essa relação família X escola no que tange o assunto. Além disso, foi apresentado um dilema moral trazendo para a discussão a presença de “sentimentos morais” que se fizeram presentes nos momentos anteriores.

---

O sujeito desta pesquisa é a criança da classe popular, aluna da escola pública, que se vê no cruzamento de pontos de vistas diferentes sobre um mesmo objetivo: a socialização.

Este trabalho pretendeu compreender a fala da criança de maneira a colocá-la num patamar de seriedade junto dos discursos, considerados legítimos sobre o processo de socialização. As falas apreendidas nos encontros com o grupo de crianças nos proporcionaram um levantamento de dados que se interrelacionaram neste trabalho nas seguintes categorias: *definição de ser criança, família e escola: visões que se cruzam, a visão infantil sobre autoridade, universo socializador da escola e o olhar da criança sobre o mundo moral*. Estas categorias construídas configuraram-se como grandes temas, nos quais procuramos abarcar a visão da criança sobre a socialização na escola.

Como primeiro tema a ser apresentado neste artigo, que apresenta um recorte da análise do trabalho, com a intenção de demonstrar a apreensão do discurso infantil sobre o seu processo de socialização, de acordo com a análise dos dados da pesquisa em questão, trazemos a primeira categoria por nós definida: *a definição de ser criança*. Encontramos a criança como ser social, que pensa sobre o seu lugar na sociedade e o define em duas expressões: *a criança como aluno e ser criança em distinção de ser adulto*.

Não podemos desconsiderar o fato de que estas crianças ao serem argüidas se encontravam no ambiente escolar, falando sobre *ser criança* para professoras, por outro lado vemos a necessidade de se ponderar também sobre a força da escola como lugar da meninice, transformando o tempo de ser criança no tempo de aprendizagem escolar, ou seja, o tempo de ser aluno.

Para Durkheim, é a escola o lugar da educação moral, lugar de passagem, ambiente propício para formação, mais que isso, produção. A escola trabalha para constituir na criança o que lhe falta com a intenção de tornar-se um *adulto normal*: “obediente, sacrificante e submisso ao desejo do Outro.” (FERNANDES, 1994, p. 147). “Para isso, a escola apresentará à criança um espelho que ela aprenderá a amar e desejar” (Ibidem, p.148).

A nós, o que interessa é que estas crianças pensam sobre o seu lugar na sociedade, o lugar de aluno: aquele que tem o que aprender, alguém incompleto, um ser de falta.

Segundo Fernandes (*opus cit.*) a tese durkheiminana, estabelece duas naturezas humanas, a nossa individualidade (o corpo) e o Outro em nós. A criança possui o corpo (*instintos, as inclinações individuais*), mas ainda não possui o Outro, é o “*ser da falta*”.

A esse ser de falta cabe o preenchimento. É a infância esse lugar que não existe, um lugar de passagem, momento no qual a criança é inserida num “processo de iniciação à ‘vida séria’ e é, portanto, um momento de formação, de preparação. Após a obtenção do resultado final – o adulto normal, desconsideramos este espaço-tempo denominado infância, pois o que na verdade importa, é o produto, pouco avaliamos de fato, o processo. Dessa forma o que temos é à espera de um advento e “simultaneamente, um infanticídio” (IBIDEM, p. 80).

Quando surge algo que pode ser também realizado pelo adulto, nasce aí a distinção, uma distinção necessária. Se a atividade pode também ser realizada por um adulto, esta não pode definir criança. Ser criança pressupõe ser diferente do adulto. Será que essas crianças estão simplesmente reproduzindo a fala do adulto, como nos diria Piaget?

Não. Essa criança demonstra que conhece a lógica socializadora. Recebe esta lógica não como “inculcação”, como nos diria Durkheim, mas como alguém, sujeito deste processo que compreende a lógica vigente e reelabora o discurso do mundo adulto tornando – o seu.

De acordo com os sujeitos desta pesquisa, a primeira diferença entre a criança e o adulto diz respeito inicialmente às dimensões físicas, e em segundo trata das obrigações. É quando surge o

---

trabalho como atividade distintiva do adulto. Portanto, quando essa criança trabalha, aparece a indistinção entre adulto e criança, e a explicação se diz numa palavra: exploração. Não é a criança que trabalha como atividade normal, mas é o adulto que “*manda criança trabalhar.*” E isto é sinalizado como erro: “*de vez em quando os adultos fazem coisas erradas...*” Mas por que sinalizar desta forma? Seria desnecessário demarcar assim, se considerássemos que os adultos errassem tanto quanto as crianças.

Se é a criança o ser de falta, estando em oposição ao adulto pressupõe-se então que o segundo seja um ser completo. Segundo Sarmiento (2004), juntamente com a criação da escola, houve o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, e a promoção da administração simbólica da infância. Conjuntos de discursos *sobre* a criança que partiam de duas representações centrais: a “criança-anjo, natural, inocente e bela e a criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada” (SARMENTO, 2004). Esses discursos afirmavam, entre muitas medidas de proteção e controle, a partir destas concepções, a diferença radical entre a criança e o adulto. Diferença essa expressa por uma desigualdade: as crianças seriam incapazes de participação plena no mundo social, por déficits diversos. As crianças seriam seres incompletos, que precisam passar pelos processos de socialização – tendo a escola, nos séculos seguintes, ocupado um lugar privilegiado nesta tarefa – para se tornarem membros ativos do mundo social.

Ora, a criança percebe isto! Percebe o que se espera dela.

O segundo tema que trazemos para a discussão é a visão infantil sobre *a autoridade*. Para Piaget, “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (2000, p.1). Para ele a questão não está no valor moral, se um valor é superior ou inferior ao outro, se os princípios que levam à formulação das regras podem ser tidos como universais, ou não, mas o porquê do respeito a essas regras.

“Há, então, dois tipos de regras que acompanham os dois respeitos: a regra exterior ou heterônoma e a regra interior; somente a segunda conduz a uma real transformação do comportamento espontâneo.” (Piaget, 2003, p.6)

Aqui estamos tratando, portanto, de tendências do pensamento moral, dominantes em determinadas idades. Tais tendências foram descritas anteriormente pelo filósofo alemão Immanuel Kant: *a heteronomia* (externamente orientada) e *a autonomia* (internamente orientada). Piaget concordou com o filósofo, porém do lugar da psicologia procurou demonstrar que essas tendências são *construídas* durante o desenvolvimento da criança e a evolução de uma para outra depende do tipo de relação social que o sujeito vivencia, podendo ser ela de coação (respeito unilateral) ou de cooperação (respeito mútuo), percebemos, portanto, o papel fundamental da autoridade nesta construção.

Já em Durkheim (1984), três são os elementos essenciais de moralidade: o espírito de disciplina, a adesão ao grupo social e a autonomia da vontade. A nós interessa neste momento o espírito de disciplina que se constitui a partir de dois aspectos deste estado de espírito: o sentido de regularidade e o sentido de autoridade, neste último caso, entendendo como autoridade máxima a razão.

Sendo para Durkheim a escola, o lugar mais propício para a formação moral da criança, cujo objetivo é o de constituir nesta o que lhe falta com a intenção de tornar-se um adulto normal: “obediente, sacrificante e submisso ao desejo do Outro” (Fernandes, 1994, p. 147), entendemos que para isso, a escola apresentará à criança um espelho que ela aprenderá a amar e desejar ( *IBIDEM*, p. 148). Concordamos ainda com Fernandes quando “nos diz que cabe ao educador apresentar esse ideal à criança, de maneira a levá-la à desejá-lo ”( p. 35). Este é o papel da escola. E o da família, qual é?

---

Perguntamos à criança e encontramos a criança apontando as figuras que representam tal papel, seja em casa ou na escola. Aqui discutem o poder delas: quem é mais bravo? Quem pode mais?

“Ser mais bravo”, pode indicar uma ação sancionadora mais diretamente ligada ao corpo, ou um xingamento, meios estes utilizados pela família, diferente da escola que se utiliza, de punições simbólicas.

Independente do lugar que se exerce este “poder” a autoridade desempenha a mesma função e utiliza para isto meios distintos, mas cujos objetivos são os mesmos. O que diferencia os pais da professora é a forma do exercício da autoridade. Enquanto a escola busca o autocontrole, a família trabalha na imposição de limites e inibição de comportamentos, o que segundo Thin (2006), faz com que “os pais sejam com frequência percebidos pelos professores como fracos do ponto de vista da autoridade que exercem sobre suas crianças (ao mesmo tempo ‘ muito rígidos’ e ‘ muito permissivos’)” (p. 12).

Escola e família trabalham com prêmios e punições diferentes. Embora nem sempre a escola concorde com os métodos de disciplina da família, que muitas das vezes envolvem agressões físicas, recorrem a elas quando sua autoridade está em xeque, como por exemplo numa situação em que a professora busca apoio da família através da punição – “ *Vou conversar com sua mãe*” – e ao mesmo tempo como nos mostrou Fernandes (1994) “*visando a vergonha e a impotência da criança.*”

La Taille (2002 a) desenvolveu um trabalho intitulado “Vergonha: a ferida moral” no qual apresenta a evolução do sentimento de vergonha e a sua progressiva associação com a moral, segundo ele, este está ligado ao sentimento de auto- respeito , necessário à honra, motivação essencial ao agir moral, condição para a expressão do respeito pelas outras pessoas.

E o que percebemos na escola é que a exposição da criança, fazendo-a sentir vergonha é uma tática. De acordo com Fernandes (1994), “[...] o sistema de penalidades escolares é o veículo da inscrição interna da linguagem do Outro: a censura se transforma em vergonha e a punição em culpa.” (p. 165) Estamos, portanto, falando de sentimentos morais no processo de socialização.

Quando nos referimos ao “sentimento moral”, o fazemos de acordo com La Taille (2002 a), que ao citar a personalidade moral o define como sentimentos que a pessoa experimenta e a leva a uma virtude.

Segundo Piaget (2000) o respeito é “um sentimento misto, [...] composto simultaneamente de afeição e de temor [...] cuja importância excepcional na formação ou no exercício da consciência moral foi ressaltada por todos os moralistas” (p. 64). Ou seja, o respeito se dá através de um misto do amor e do medo. O que busca a autoridade senão o respeito? Fernandes (1995) nos diz que a autoridade no papel de “colonizador não é um domesticador que obriga externamente a criança [...] seu desejo é obrigá-la internamente (p. 152) É o que Durkheim chamou de “idéia sugerida”.

Não obrigamos o outro, mas buscamos seduzi-lo, a tarefa é fazê-lo desejar. O poder da autoridade reside na obediência as regras. Uma regra que não é respeitada por ninguém não tem validade. E os sujeitos de nossa pesquisa comparam a autoridade doméstica e a autoridade escolar. Percebemos a criança demarcando a diferença: a escola pune quando o aluno não compreende a diferença entre a escola e a casa. Nos mostram ainda que cada uma delas representam as regras do seu contexto: na escola é o simbólico que pune utilizando castigos “morais” – a exposição do aluno, levando-o ao sentimento de vergonha ou a aceitação da culpa, e a família de classe popular utilizando-se de castigos corporais.

O terceiro e último tema a ser discutido neste artigo é o que denominamos *para além das regras*, por nos apresentar um possível mundo moral, diferente deste que a escola vivencia e assume

---

como ponto ideal. Esta é a parte que finaliza nossa pesquisa e que surgiu, a partir da análise de momentos anteriores, nos quais percebemos emergir sentimentos e juízos morais nas falas dos sujeitos, diferenciados do ideal moral que a sociedade vigente valoriza, ou seja, a supremacia da justiça. De acordo com os referenciais teóricos tradicionais do desenvolvimento moral, poderíamos citar: Piaget, Kohlberg, estas crianças seriam classificadas como heterônomas, ou seja, num estágio menos aprimorado do desenvolvimento. Mas a nós, não interessa ser autônomo ou heterônomo, mas destacar que esta criança não somente conhece, pensa e re-significa a lógica socializadora da escola, como tem um julgamento ético destas ações. Assim como nós, a criança respeita a regra moral, mas é capaz de olhar para além da regra buscando os fundamentos éticos que levou a sociedade à elaboração destas.

A metodologia utilizada para esta parte da entrevista foi, a mesma utilizada por Piaget, Kohlberg e La Taille, pesquisadores que trabalham na busca da compreensão do desenvolvimento moral. Em relação ao método empregado, concordamos com Piaget (1994) quando diz que, “o único bom método no estudo dos fatos morais consiste, seguramente, em seguir de perto o maior número possível de casos individuais.” (p. 22) No entanto, o nosso objetivo foi o de aprofundar algumas falas destas crianças coletadas em outros momentos e que a nós pareceu estarem envolvidas por sentimentos morais.

Nesta etapa da pesquisa apresentamos um “dilema moral” criado a partir das situações observadas no decorrer do trabalho a um pequeno grupo de crianças ou até mesmo individualmente de acordo com a afinidade dos temas destacados. Apresentamos a seguir um dos dilemas utilizados:

“Era uma vez uma menina chamada Joana, que era a única menina que era estudiosa da sua classe. Enquanto todas as crianças faziam bagunça, ela estudava e fazia as tarefas que a professora passava. Um dia a diretora fez um concurso para ver quem fazia a melhor redação, e Joana ganhou o concurso. O prêmio era de 10 reais. Joana tinha trazido de casa várias coisas gostosas pro seu lanche neste dia, mas foi até a cantina, na hora do recreio, e gastou o dinheiro do prêmio comprando um cachorro-quente e uma lata de refrigerante. Joana adorava cachorro-quente. Quando foi sentar na mesinha para comer o lanche, Joana percebeu que uma outra menina da sua idade que nunca levava merenda estava sentada na sua frente. O nome da menina era Jaqueline, e ela nunca falava nem brincava com ninguém. Estava sempre sozinha. Joana viu, assustada, quando Jaqueline estava comendo um pão com manteiga, e uns meninos vieram correndo e derrubaram o pão de Jaqueline no chão, e ainda por cima pisaram no pão dela.”

A elaboração deste dilema se deu levando em conta alguns momentos, que muito nos chamaram a atenção, vivenciados com esta criança no desenrolar do trabalho de campo. A partir de agora trataremos por C8 a criança em questão. Com a intenção de contextualizar a situação apresentaremos alguns destes momentos.

Durante a discussão sobre a autoridade nos deparamos com uma criança aparentemente destemida, arredia, talvez atrevida, disposta a colocar em xeque a autoridade escolar o tempo todo. Mas ao analisá-la isoladamente percebemos que não era assim. Esta criança respeitava a autoridade escolar, como pudemos verificar em suas falas, além de valorizar um ‘ bom aluno’, que aparentemente buscava ser, como podemos observar na fala da professora: “*Ela é sempre atenciosa, educada, faz os exercícios corretamente, os quais sempre vêm prontos de casa. Ela está sempre pronta a ajudar o professor e os colegas.*”

Quando se trata, porém, da autoridade familiar, percebemos essa criança com uma vivência distinta das demais. Enquanto para as outras crianças envolvidas na pesquisa, “*a mãe fala que vai*

---

*botar pimenta na nossa boca*”, como punição para uma malcriação, no caso desta não é a fala de alguém que diz que vai botar pimenta, mas alguém que “*bota pimenta na boca, dá um tapa e bota ovo quente.*” Castigos estes, que comparados ao da escola: uma suspensão, que é do simbólico, ofusca a gravidade da punição escolar.

Em outra fala, percebemos essa criança capaz de se colocar no lugar do outro desafia a amiga: “*se eu xingar você, vai gostar?*” E, além disso, relativiza a autoridade da professora ao comparar as ações (desobedecer a professora ou xingar um amigo, qual é a mais grave das ações?). Estamos falando de ações diferentes e que esta criança atribui valores diferentes: desobedecer à professora é ruim, mas comparado a xingar um amigo, ou seja, desrespeitá-lo é pior. Entendemos que quando esta criança frisa em outro episódio citado anteriormente: “*respeita tia! Respeitou não, você respeita*”, não é a figura da autoridade – a professora, que é importante respeitar, mas o que tem valor aqui é o sentimento de respeito. É o que Piaget chamou de reciprocidade. Esta criança se coloca no lugar do outro. É o imperativo categórico de Kant, que diz que devemos sempre agir de maneira que a nossa ação possa se transformar numa máxima universal: “*se eu xingar você, vai gostar?*”

Enfim, ao ser solicitada que concluísse a história C8, prontamente responde: “*Joana foi lá perto da menina e ofereceu o lanche dela*”. De forma interessada, mas com certa descrença diante da resposta insistimos: “Que lanche? O que ela trouxe de casa ou o cachorro quente?” E C8 responde: “*O cachorro quente*”. Insistimos mais uma vez: “Por quê?” E C8 responde: “*Porque o menino derrubou o lanche dela.*” E com a intenção de levar a criança à situação perguntamos: “Mas se você fosse a Joana, você faria isso?” E a resposta de C8 é certa: “*Claro!*” E novamente insistimos – “Claro. Por que claro?” e C8 responde: “*Porque a menina tava sem nada para comer, tia.*”

Do que estamos falando aqui? De generosidade. De acordo com Comte-Sponville (1999), “A generosidade é a virtude do dom. Não se trata mais de atribuir a cada um o que é seu”, como dizia Spinoza a propósito da justiça, mas o de lhe oferecer o que não é seu, o que é de quem oferece e que lhe falta.”( p. 75 ) Que obrigação moral teria esta criança em doar o seu lanche preferido?

Nenhuma. Quem poderia lhe obrigar a tal ação? Quem poderia dizer que seria seu dever doar o seu lanche, o que ela mais gostava, que ganhou por merecer a uma criança que não era sua amiga: não falava com ela, não brincava com ela?

Isto é generosidade!

Enfim, percebemos nesta parte da pesquisa, sentimentos e virtudes que contradizem o modelo de criança heterônoma. O que esta criança está nos mostrando? Há uma outra forma de se relacionar que não esta baseada unicamente na justiça, das regras hegemônicas, consideradas universais.

Estamos falando, porém, de uma lógica contextualizada, onde o sujeito não vê somente a regra, mas o contexto, do qual faz parte. Esta não é universal, mas relativa às experiências e vivências, ainda que haja um entendimento da existência das regras hegemônicas.

De acordo com La Taille (2002 b), podemos traduzir a ética como os ideais e a moral como as regras. Diríamos que estamos falando de uma teoria onde os pólos da questão dialoguem: a moral, na praticidade das regras e a ética no valor das virtudes. Não estamos desconsiderando as regras desta sociedade pautada em uma concepção de justiça, mas apontando para a necessidade de abarcamos outras virtudes nas relações sociais. Estas crianças estão nos mostrando que é possível. Basta mudarmos o nosso ponto de vista e assumirmo-nos como sujeitos de nossa moralização ou, ainda, assumir nossa autonomia.

Portanto, não se trata aqui de discutir heteronomia ou autonomia moral, ou mesmo classificar estas crianças como heterônomas ou autônomas como fez Piaget, mas de apresentá-las como

---

sujeitos da sua socialização, que pensam o universo moral sob uma lógica distinta da lógica vigente que não desconsideram, mas que também não se restringem à ela. O que nos faz afirmar que há um trançamento de virtudes no desenvolvimento moral.

A criança que se apresentou nesta pesquisa, demonstra não somente apreender o discurso e a lógica social vigente, como fazer-se sujeito desta ao refletir, reelaborar e re-significar a voz do Outro. Diferente do que esperava Durkheim, que pensava a criança como um “selvagem” que só após a inculcação das normas sociais se libertaria do egoísmo próprio do ser humano para a vida em sociedade, a criança participa dos processos de seu meio social como sujeito que fala e pensa. Bem como, ao analisarmos os dados, discordamos de alguns pontos da teoria de Jean Piaget, importante referencial teórico sobre o desenvolvimento infantil, que pensa esta criança heterônoma, ou seja, aquela que segue a regra de outrem.

Esta criança percebe e aponta as diferenças entre as duas instituições sociais em questão neste trabalho: família e a escola. Instituições estas, responsáveis fundamentais no processo de socialização desta criança. Percebendo a diferença entre estes dois lugares distintos – casa e escola – lê a relação muitas das vezes conflituosa, mas que também firma parcerias (quando se percebem impotentes). Há, porém, diferenças e espaços demarcados com a intenção de não haver confusão nos papéis: é a criança – filha e a criança – aluno.

Neste espaço-tempo da infância, em que a criança lê as lógicas socializadoras, da escola e da família, percebemos que esta lê, reflete e se apropria do discurso social. E estamos aqui falando de uma sociedade perversa, como nos diz Thin, que pensa e espera da criança de classe popular nada além da marginalização, ou seja, de ser um agente da violência. É a criança vendo a si como sujeito da violência.

O que vimos neste estudo nos permite colocar em discussão o império da virtude justiça como expressão de toda a moral. Considerando, porém, que sendo a virtude justiça a mais racional de todas, à escola – lugar da racionalidade cabe fazer valer a sua supremacia, uma vez que esta pode ser traduzida com os critérios objetivos que a escola conhece e compreende. Porque assim se moldou. A escola se fundou numa sociedade que se construiu nas bases da justiça. Mas o que nos interessa aqui, é que essa criança, sujeito da nossa pesquisa nos diz que é possível pensar uma moral diferente.

Sabemos que as demais virtudes não podem ser explicadas racionalmente, não porque são subjetivas, mas porque as retiramos do espaço da racionalidade, dessa forma como ensiná-las? Mas ao colocá-las em discussão juntamente com a justiça, abrimos um espaço para a valorização de um outro modo de pensar. É uma lógica diferente, mas possível, porque se apresenta nas entrelinhas das nossas relações sociais.

Educar a criança tendo como princípio a educação integral, como nos propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, primando pela ética, significa reavaliar que tipo de educação moral tem proposto a escola. Para isto recomendamos além do aprofundamento destas questões em pesquisas posteriores, uma reavaliação no currículo do curso de formação de professores, como forma de discutir o desenvolvimento moral e o processo de socialização, espaço este por nós desconhecido na grade que compõe este curso e que se apresenta a nós de extrema importância.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo, 1999, Versão digital obtida em [http://www.pfilosofia.pop.com.br/03\\_filosofia/03\\_03\\_pequeno\\_tratado\\_das\\_grandes\\_virtudes/pequeno\\_tratado\\_das\\_grandes\\_virtudes.htm](http://www.pfilosofia.pop.com.br/03_filosofia/03_03_pequeno_tratado_das_grandes_virtudes/pequeno_tratado_das_grandes_virtudes.htm)
- DURKHEIM, E. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés, 1994.
- FERNANDES, H. R. *Sistema social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Editora Escuta, 1994 – (Ensaio).
- LA TAILLE, I. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002 (a)
- \_\_\_\_\_. *A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação*. In: DEMO, Pedro (Org). *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2000 (b)
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994
- \_\_\_\_\_. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A.B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
- THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola em termos de confrontação entre lógicas socializadoras, *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006

### **ABSTRACT**

*The present article presents a clipping of a research on the moral development of children which searched to investigate the socialization process lived by them in the school context. In this work we look for to bring the voice of the child, subject of this process and to place it in a platform and quarrel. What this child thinks and feels about such process? What this child informs ourselves on the moral universe in which is inserted? What other possibilities of relations present ourselves with this moral/social universe? We finish the text with considerations that look for showing the infantile logic on the socialization process.*

**Keywords:** moral development, children, socialization.