# Linguagem, desenvolvimento, espiritualidade e o despertar moral na criança

*Vanessa Raquel de Almeida Meira**

**Resumo:**

Como viver uma vida moralmente digna? Do que é composta a existência de um sujeito moral? Será que se encontrarmos nossa utilidade no mundo (e, portanto, na sociedade) e nos encaixarmos usando todas as nossas potencialidades bastaria para dizer que estamos vivendo de forma moral? Estas são questões importantes, porém, o que é mais inquietante é descobrir quando é que essas questões passam a nos preocupar? Quando descobrimos que existem normas e regras implícitas que regeriam o comportamento humano? Como construímos nossa capacidade deliberativa baseada pela moral? Por meio da revisão bibliográfica, esta pesquisa analisará os desenvolvimentos da linguagem, da moral e da fé, que passam por mecanismos semelhantes. Nesta pesquisa, veremos que o sujeito é um ser social e de linguagem, e que a construção da moral é a junção do que desenvolvemos socialmente, mas também é produto de deliberação própria. O pensamento de Vygotksky e Piaget norteia o trabalho quando falamos da construção da linguagem e do pensamento mediada pelas relações interpessoais, assim como Melanie Klein e outros expoentes da psicanálise dão o suporte para as reflexões sobre o pensamento e o desenvolvimento psíquico da criança. Com base nesse artigo, será possível concluir que a religiosidade também se constrói a partir do outro, e que o desenvolvimento da fé também é mediado pela linguagem, pois a linguagem é uma forma de expressão da religiosidade. E o exemplo da expressão da religiosidade através da linguagem e no encontro com o outro é a oração. Segundo a teoria dos estágios da fé, de Fowler, o outro significativo pode ser Deus, com quem se fala através da oração. A teoria de Fowler será especialmente útil ao estabelecer a possibilidade da figura divina ser o outro significativo. A partir daí, o encontro, a interação do indivíduo com Deus torna-se fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

**Palavras-chave:** Linguagem, Espiritualidade infantil, Desenvolvimento Moral.

## Introdução

Quando descobrimos que existem normas e regras implícitas que regeriam o comportamento humano? Como construímos nossa capacidade deliberativa baseada pela moral? Esta pesquisa analisará os desenvolvimentos da linguagem, da moral e da fé, que passam por mecanismos semelhantes. Nesta pesquisa, veremos que o sujeito é um ser social e de linguagem, e que a construção da moral é a junção do que desenvolvemos socialmente, mas também é produto de deliberação própria.

Para construir nossa reflexão e desenvolver um panorama mais adequado, é útil levar em conta o processo de desenvolvimento da linguagem e outras questões introdutórias. Para

* Pedagoga, Mestranda em Teologia pela *Escola Superior de Teologia* (São Leopoldo-RS), na área de Religião e Educação, Bolsista da CAPES. E-mail: <vanessarmeira@gmail.com>

isso, será considerada a teoria de Vygostky a respeito do desenvolvimento humano, e os aportes teóricos de Melanie Klein, que olha com atenção para o interior da criança e seus conflitos geradores de maturação. Esses autores convergem num ponto: a importância do relacionamento do sujeito com *o outro*. Ainda que cada sujeito tenha suas particularidades, suas singularidades, tudo isso é construído a partir do *outro*. James Fowler, com sua teoria do desenvolvimento da fé, também concorda com a importância das relações interpessoais trazendo em sua teoria a figura do *outro significativo*.

O *outro* se torna um guia para a criança, e, por meio dele, ela desenvolve linguagem e pensamento, condições necessárias para a reflexão e intelecção. Portanto, a criança toma o *outro* como condição primária de definição de moralidade. Mas não apenas o *outro*, desenvolvendo sua linguagem e entendimento, ela se torna capaz de deliberar *consigo mesma* antes da tomada de decisão. Ou seja, em algum momento o comportamento ético infantil não é apenas reflexo do que ela aprendeu ou mera imitação.

Como veremos, em todo esse processo a linguagem se mostra ferramenta absolutamente indispensável para o desenvolvimento e amadurecimento desse processo de construção da moralidade infantil.

## 1. A importância da linguagem

A linguagem é a grande ferramenta de contato entre seres humanos. É a partir dela que outras áreas do desenvolvimento se consolidam e que o indivíduo se posiciona frente ao outro, revelando-se ou escondendo-se.

Vygotsky, fortemente influenciado pelo discurso marxista do processo histórico, desenvolveu sua teoria sobre as funções psicológicas superiores, confirmando a ligação entre linguagem e pensamento:

> A criança, inserida nesse contexto social, vai tomando para si as palavras, os gestos, a própria linguagem. Com isso, entendemos também que, antes de ser algo individual, toda linguagem foi antes um produto coletivo, social. Isto quer dizer que a linguagem é determinada por um processo histórico-cultural (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 26).

Essa constatação permitiu a Vygotsky compreender que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis. Dessa forma,

> [...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Levando em conta os processos mentais infantis na compreensão do mundo em que a criança está inserida, Vygotsky deu atenção a algo não destacado na psicologia: o papel da atividade infantil na evolução do processo intelectivo da criança.

## 2. A Zona de Desenvolvimento Proximal e a influência do outro

O modelo de aprendizado descrito na teoria de Vygotsky representou um grande avanço para a pedagogia, especialmente sua teoria de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (daqui em diante, ZDP), na qual ele observa que existem atividades que a criança pode realizar sem a influência de outras pessoas, por corresponderem a conceitos que já foram processados e internalizados pelo indivíduo. A isso, ele chama de *nível de desenvolvimento real*, o contrário do *nível de desenvolvimento potencial*, que é aquilo que o indivíduo pode realizar com o auxílio de outras pessoas. Assim, todo aprendizado, antes de se tornar algo intra-subjetivo (que está dentro do sujeito), é uma experiência intersubjetiva (que aconteceu entre as pessoas). Isso mostra a importância das relações que a criança estabelece com as outras pessoas (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 25.).

É justamente na ZDP que o cuidador e o educador devem atuar, facilitando e viabilizando processos que estão em consolidação nas crianças. De acordo com Oliveira, para Vygotsky:

> [...] a emergência da linguagem verbal, de um agir comunicacional, vai regular a atividade da criança pelo estabelecimento, por parte dos parceiros, de um acordo sobre os objetivos e as formas de ação, que podem ser então planejadas e avaliadas, tornando-se mais complexos. A aquisição de um sistema linguístico dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas da criança, sua atenção, memória e imaginação (OLIVEIRA, 2008, p. 129).

Para aumentar o nível de aprendizagem, Vygotsky sugere que, mais do que *agir* sobre o meio, o indivíduo necessita *interagir*. Segundo essa teoria, o indivíduo adquire seus conhecimentos a partir de relações interpessoais, por isso a teoria é chamada de interacionista. As trocas com o coletivo impregnam as características e atitudes individuais, e é justamente

nessa *negociação* que o conhecimento é construído e solidificado. Tudo isso acontece através da língua, da linguagem, dos símbolos, sendo que a linguagem faz a mediação entre o sujeito e a cultura. Portanto, Vygotsky acredita que ainda que uma criança tenha o potencial biológico de se desenvolver, se ela não interagir com o meio e com o outro não se desenvolverá plena e adequadamente.

Em síntese, a atividade da criança se dá com a realização de suas conexões com os seres humanos através das coisas, e conexões com as coisas através dos seres humanos. Junto com essa intensa atividade intelectiva nos primeiros anos, de conhecimento e reconhecimento de símbolos, signos e significados, a criança também está desenvolvendo sua afetividade e também seus conceitos morais.

## 3. Externalizando e verbalizando emoções

Assim que adquire um vocabulário, a criança já inicia o processo de *externalização* daquilo que vinha internalizando nos anos anteriores. Obviamente que essa externalização não acontece com clareza, pois os adultos também não tem facilidade para narrar todo o seu desenvolvimento psíquico e emocional. Um dos caminhos encontrados pela mente, nos adultos, para externar o que ocorre em seu interior é o sonho. E a criança, embora também tenha sonhos e se manifeste com muito mais espontaneidade que o adulto, utiliza o ato de brincar como um dos recursos e caminhos para a externalização da sua interioridade. Melanie Klein já havia percebido tal fato, e incluiu o brincar em suas terapias, pois "ao brincar, as crianças representam simbolicamente suas fantasias, desejos e experiências" (KLEIN, 1996, p. 159).

Melanie Klein começou a usar essa nova forma de abordagem psicanalítica, introduzindo o brincar para fazer aparecer o inconsciente de seus pequenos pacientes, através de jogos no cenário analítico. Klein (1997, p. 28) percebeu que os jogos tinham para as crianças a mesma função dos sonhos na análise de adultos, representando distintos, diversos e complexos aspectos da vida anímica numa perspectiva inconsciente.

Para Klein, a fantasia era uma das expressões mais fundamentais do inconsciente, trazendo à tona exatamente o que anima psiquicamente uma criança. O processo de internalização, ao qual Vygotsky se referia, consiste em organizar significados e consolidar o aprendizado, nesse processo a criança usa tanto o conceito internalizado quanto o objeto em suas brincadeiras e jogos, fortalecendo o entendimento entre o objeto, o que ele simboliza e

sua relação com o mundo circundante. Klein (1997, p. 28) observou que durante a brincadeira a "criança conversa e diz toda a sorte de coisas, que tem o valor de genuínas associações".

O ato de brincar carrega muitos significados, ali está em processo toda a construção interior da criança. Ali, objetos se tornam pessoas e relacionamentos são encenados. A criança transpõe para a brincadeira tudo o que tem observado na interação daqueles que estão ao seu redor, absorvendo conceitos e trabalhando conflitos internos. O outro tem um espaço importante na fundamentação e solidificação da personalidade infantil, essa influência se dá pela linguagem, seja ela verbal ou não verbal.

Françoise Dolto (2002), considera a criança um ser de linguagem, que se forma na linguagem e pela linguagem, ou seja, imersa numa cultura, sendo a mãe a porta de entrada dessa cultura. Os primeiros sons vocálicos, denominados *lalação*, dão início a um marco na vida do indivíduo: o desenvolvimento da linguagem. Segundo Nasio (1995, p. 250), Dolto acreditava que o inconsciente não tinha idade, que não há diferença entre as fantasias de uma criança ou de um adulto, e que, embora o conteúdo dessa fantasia seja diferente, o material de construção dessas fantasias é o mesmo.

Para Dolto (1990, p. 151), a linguagem é tão importante que de acordo com ela "um analista não é alguém que sabe, mas aquele que é capaz de ouvir o outro, de se identificar". A linguagem é de extrema importância para trazer à tona o inconsciente, e Dolto analisava, dentre outras coisas, as histórias que as crianças contavam, revelando a relação com amigos e familiares.

Dolto compreendia a criança como sujeito social e de linguagem, e a linguagem não se restringe às palavras, existindo com ou sem elas (LEDOUX, 1991, p. 13). Dolto (2002, p. 20) afirmava que a vida adquire sentido na linguagem, pois tudo é linguagem. Dolto também concorda que o sujeito precisa do *outro*, começando pela mãe (NASIO, 1995, p. 212).

De acordo com Vygotsky, o adulto é um mediador entre a criança e o mundo, esse processo acontece em todas as áreas. Vygotsky se deteve no desenvolvimento cognitivo, mas a cognição e a intelecção estão absolutamente ligadas ao emocional e ao psicológico. Enquanto a criança amplia seu vocabulário e desenvolve capacidades físicas, ela também está amadurecendo emoções, internalizando conceitos abstratos e compreendendo melhor o afeto.

## 4. A criança e a noção de moral

Com sua técnica de jogos infantis, Klein conseguia entra no mundo de fantasia das

crianças e perceber que elas estavam se sentindo culpabilizadas, amedrontadas ou incompreendidas diante dos acontecimentos que envolviam os interesses do mundo adulto e da relação com os adultos (KLEIN, 1997, p. 52-54), extraindo os "pensamentos em forma de brincar" (KLEIN, 1997, p. 44).

Se a criança sente culpa, ela também já internalizou que existe alguma regra, que existe um princípio e que ela, de alguma forma, transgrediu. De acordo com Klein (1997, p. 27), na metade do primeiro ano, dá-se início a construção do *superego,* o conceito de *consciência*, introduzido por Freud (1980). Assim como Klein, Freud (1980, p. 49) também associa a construção do *superego* com o pai: "quanto mais poderoso o complexo de Édipo e mais rapidamente sucumbir à repressão [...], mais severa será posteriormente a dominação do superego sobre o ego, sob a forma de consciência ou, talvez, de um sentimento inconsciente de culpa".

Essa influência do adulto no desenvolvimento infantil é muito clara em várias instâncias, especialmente na internalização das regras e normas sociais, influenciando inclusive no respeito que se tem a essas regras e na forma de cumpri-las. O adulto exerce grande interferência no desenvolvimento da moral infantil. Sob a ótica de Piaget, a moral consiste num sistema de regras e a moralidade é buscada no respeito que o indivíduo tem por estas regras (DUSKAN; WHELAN, 1994, p. 20).

Ainda citando Piaget, Duskan e Whelan (1994, p. 20) esclarecem:

> As crianças menores estão no estágio denominado "heteronomia" – isto é, suas regras são leis externas, sagradas, porque são impostas pelos adultos. Assim, as regras contra o dano, contra a mentira ou contra o roubo não são vistas como maneiras de agir fixadas para um melhor funcionamento da sociedade, mas, sim como arbitrárias, isto é, como leis da divindade que não devem ser transgredidas este estágio diminui gradualmente em favor do estágio da "autonomia", em que as regras são vistas como resultado de uma decisão liberal e digna de respeito, aceitas pelo mútuo consenso.

Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento da moral, Piaget observou que crianças entre dois e seis anos observam os maiores jogarem e começam a imitar o ritual observado. Portanto é por meio do que vê e ouve que a criança nessa fase constrói o alicerce de sua moral, por meio da imitação e da reprodução. Novamente, *o outro* tem papel importante.

Já Kohlberg baseia a sua classificação no nível de consciência que se tem das regras e normas, das suas razões e motivações, da consciência da sua utilidade e necessidade. Para Kohlberg, existem seis estágios no desenvolvimento moral, dividido em três níveis (Piaget propõe quatro estágios, divididos por idade). De acordo com ele, a idade cronológica não

oferece garantia de desenvolvimento e maturidade moral, adultos também se encontram em níveis de diferentes de desenvolvimento (DUSKAN; WHELAN, 1994, p. 93).

O primeiro nível é denominado de pré-convencional. A moralidade da criança é dominada pelas consequências de seus atos: punição ou recompensa, elogio ou castigo, e é baseada no poder físico (de punir ou recompensar) daqueles que ditam as regras. O segundo nível é chamado de nível convencional. Nesse nível a manutenção das expectativas da família, do grupo, da nação, da sociedade é vista como válida em si mesma e sem muitos questionamentos. É uma atitude de conformidade com a ordem social, mas também uma atitude que reforça o sentimento de pertença. Agindo assim a criança se sente parte e sente que está sendo leal à ordem preestabelecida. E por fim, o terceiro nível é o pós-convencional, onde há um esforço do sujeito para definir os valores morais, defini-los conscientemente e com liberdade de decidir o que é certo e o que é errado e seus motivos. Prescindindo algumas vezes a autoridade dos grupos e das pessoas que mantém autoridade (DUSKAN; WHELAN, 1994, p. 67-57).

Portanto, para Piaget e Kohlberg, a essência de toda moral está no respeito às regras, um sujeito moral é aquele que cumpre e respeita as regras da sociedade. Assim, com capacidade de refletir sobre seu pensamento e suas atitudes, o ser humano se coloca em situação privilegiada, pois apenas o homem é capaz de decidir o que é bom ou mau, certo ou errado, justo ou injusto. Ambos também não estavam interessados no comportamento moral externo e sim no processo de desenvolvimento da moral e nas razões para se agir ou não moralmente (DUSKAN; WHELAN, 1994, p. 54).

Esta pesquisa se concentra em uma determinada fase entre um estágio de transição e fases onde as regras são claras e consideradas sagradas. A criança ainda pertence a um estado egocêntrico, sem compreender exatamente seu lugar na sociedade e sem o completo entendimento de como partilhar socialmente uma atividade, mas há na criança um forte desejo de pertença, por isso ela imita o ritual do grupo social, para sentir-se parte. Lentamente, ela internaliza os rituais e suas regras. Por isso é tão importante a convivência social, quando a criança observa os adultos ou crianças maiores a sua volta, para então construir e solidificar sua capacidade de julgamento moral. E assim como Piaget e Kohlberg analisaram, não é o ato e a obediência que definem a maturidade moral e sim o respeito às regras.

Quando Piaget menciona o respeito às regras, ele dá uma dimensão afetiva ao ser humano, mostrando a importância da afetividade no desenvolvimento do sujeito. É no relacionamento com o outro, com a sociedade, com a família, com a cultura e com os objetos,

que a criança começa a perceber que os limites existem.

## 5. A construção da moralidade da criança

Embora muitas sejam as fontes que mostram para a criança as regras e normas, a religião, há tempos, se revela uma fonte de moralidade para o homem. O pensamento cristão e sua influência na construção da moralidade ocidental é absolutamente inegável.

Kant construiu toda sua teoria de moralidade em oposição a noção grega de moral. A ética grega parte do princípio que o universo é ordenado, e tal ordem do universo é composta pela finalidade de tudo que existe. Como parte do universo, a existência humana também é explicada a partir de sua finalidade. A ordem socrática: "Conhece-te a ti mesmo" pretende saber quais são os seus atributos e para quê você serve na ordem cósmica. E dentro do pensamento grego, dignidade moral é viver bem, viver consciente de suas virtudes e de sua função no universo (FRAILE, 1990, p. 370-381, 456, 464, 468-470, 487-504).

Compreendido que o que confere dignidade moral de acordo com o pensamento grego é o desenvolvimento pleno da própria natureza, a teoria kantiana vem justamente na contra mão. O que confere dignidade moral ao sujeito é exatamente controlar a natureza humana, dando limites a essas pulsões e paixões. O sujeito que vive conforme seus impulsos e desejos é apenas escravo da sua natureza.

Para Kant moral e religião estão intimamente ligadas, sendo que a principal diferença entre elas é a linguagem usada para expressar esses deveres. Segundo a moral kantiana, os deveres são praticados como princípios fundamentais de todo ser racional e pelo fato de que esse último deve agir como membro de um sistema universal de fins. E dentro de um sistema de dogmas religiosos, em vez de conceber o dever simplesmente como uma ordem ou regra, o conteúdo do dever aparece resumido na ideia de um ser transcendente, isto é, as normas e regras são consideradas como mandamentos divinos (KANT, 1993, p. 12).

A crença de que as regras e normas que nos regem são algo maior que convenções sociais, são princípios norteadores inspirados por um ser transcendente, colabora com o conceito kantiano de dever. Aquilo que Kant denomina como *boa vontade* ou o agir por dever. Segundo Kant (2004, p. 53), "não é possível conceber coisa alguma no mundo, ou mesmo fora do mundo, que sem restrições possa ser considerada boa, a não ser uma boa vontade".

A moralidade, portanto, identifica-se como *boa vontade,* e, de acordo com Kant, é a única coisa que pode ser entendida como absolutamente *boa* e portanto portadora de *valor*

*absoluto*. Embora Kant afirme que este é o fundamento *universal e necessário* da moralidade e não pode ser encontrado na determinação transcendente, ele também afirma que uma ação praticada por dever só pode ser deduzida a partir da ideia de liberdade. O sujeito age conforme o dever, de forma moralmente digna, por ter deliberado e decidido agir pelo dever e indo contra suas pulsões e desejos. Nesse ponto, o respeito ao outro e a convivência coletiva é um dos principais impedimentos para que o sujeito tome determinadas atitudes por dever, mas também poderia agir de forma a considerar ofender a um ser maior, que rege o universo.

Através dos elementos da narrativa bíblica Kant pode simbolizar as ideias morais, fornecendo uma explanação dessas ideias de uma forma mais acessível à vida humana. Kant traz o princípio da igualdade, que nada mais é do que o princípio cristão e bíblico, dentro da teoria de Kant, apesar de sermos diferentes em atributos, somos todos iguais em liberdade. Liberdade de fazer o uso da melhor forma possível das virtudes que nos são naturais. Ao contrário do pensamento grego, onde somos peça de uma grande engrenagem universal, cada um com sua função definida (bem como pré-definida seu valor moral), Kant nos revela que nós somos uma engrenagem completa, cabendo a nós mesmos decidir a forma que usaremos nosso potencial e nossas virtudes pois somos capazes de transcender a nossas inclinações naturais (GOMES, 2000, p. 66).

Porém, uma reflexão honesta e consciente "evitará unir simplesmente religião e moral e nos recordará, como cristãos, que não temos o monopólio da verdade acerca dos problemas morais" (DUSKAN; WHELAN, 1994, p. 90).

Obviamente não é a religião a única fonte de moral, podemos ler na própria Bíblia, livro sagrado para a maioria das religiões ocidentais, o apóstolo Paulo dizendo que homens descrentes também possuem uma lei moral e com ela se acusam e se defendem (Romanos 2). Calvino, em suas *Institutas da Religião Cristã* (1536), mostra crer que Deus plantou no coração do homem a semente da religião, uma consciência inata de Deus em todos os homens. Ele fala que: "existe na mente humana, e na verdade por disposição natural, certo senso de divindade, consideramos como além de qualquer dúvida. Deus mesmo infundiu em todos certa noção da sua divina realidade" (*Institutas* I:3:1) Assim, o ser humano, portador da imagem de Deus, sensível a sua revelação por meio de seus atributos, tem impresso no coração a sua lei moral, pois "foi por Deus esculpida na mente dos homens" (*Institutas* IV:20:16). E é na mente que se dá a tensão entre a moral e o ato:

> Kohlberg – como Piaget – Não dá importância ao comportamento moral externo. Não está interessado naquilo que a pessoa faz, já que o estudo do comportamento externo não diz muito sobre a maturidade moral. Afinal,

> tanto um adulto maduro quanto um adolescente imaturo podem ou não roubar uma maçã. O seu comportamento externo é idêntico, Todavia, se entre eles há uma diferença de maturidade moral, esta não é explicitada pelo comportamento externo, mas pelas razões adotadas para praticar ou não o roubo (DUSKAN; WHELAN, 1994, p. 54).

O que importa, quando falamos da moral e do comportamento moralmente correto é justamente a motivação. Quais as tensões enfrentadas pela mente, quais as deliberações que o sujeito fez consigo mesmo para tomar tal atitude?

Obviamente, estamos nos referindo às crianças, e elas apenas percebem e avaliam o comportamento externo do adulto pois é impossível acompanhar todo o processo deliberativo que desencadeou as ações. Ellen White (2010, p. 106) mostra a importância do exemplo dos pais:

> Dois elementos são fundamentais para o caráter: força de vontade e domínio de si mesmo. Como queremos ensinar nossos filhos se essas virtudes nos faltam? Muitos jovens confundem paixões fortes com firmeza de caráter. Aquele que é regido por suas paixões é um fraco. A verdadeira grandeza e nobreza do ser humano são medidas por sua capacidade de vencer os próprios sentimentos e não pela capacidade desses sentimentos de vencê-Lo.

Aí está a importância da criança crescer envolvida por uma filosofia de vida. Além de perceber as ações de todos os que a cercam, ela aprende a deliberar em uma direção. Nesse caso, nossa reflexão está na religião e na religiosidade que cerca a criança. Crescer em contato com uma noção de transcendente colabora no sentido de construção de um processo de resolução de conflitos internos. De acordo com Whelan e Duska (1994, p. 102):

> Se o mais elevado nível de raciocínio é o nível de princípio, se os princípios mais elevados são a justiça e o amor e se justiça e amor podem vir somente de uma escolha livre, então dificilmente se encontrará uma afirmação mais coerente com tais princípios do que aquela expressa no Novo Testamento.

A criança que cresce orientada por algum tipo de norma religiosa terá oportunidade de vivenciar "confrontos entre várias influências", o ambiente religioso em contraste com o ambiente fora desse contexto (um ambiente secularizado, classificaria alguns religiosos) certamente criará um desequilíbrio, que é essencial para o desenvolvimento da moral.

De acordo com Duska e Whelan (1994, p. 105-106), para o desenvolvimento da moral é necessário ao sujeito: desenvolvimento cognitivo, empatia, ambiente social e conflito cognitivo. Todas as essas são condições necessárias mas sozinha, nenhuma delas é suficiente. Os conflitos são estímulos

> que perturbam o equilíbrio do sujeito criando uma situação na qual ele,

> diante de um problema a resolver experimente um conflito tal que o leve à percepção de que as estruturas atuais do seu raciocínio são limitadas demais para incluir as novas perspectivas que o conflito apresenta (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 106).

Sabemos, portanto, que embora a religião não seja toda a base para os padrões morais objetivos, ela é parte e uma parte importante. Deus ou uma noção de transcendente de alguma forma se mostra importante para a noção de moral humana, especialmente um dos mandamentos gerais, que variam em linguagem de uma religião para a outra, mas sua síntese é: "ama teu próximo". Essa regra colabora com a ideia de igualdade em Kant e com o desinteresse moral. Mas a diferença entre o pensamento cristão e a teoria de Kant está na motivação. O imperativo seria "age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio" (KANT, 2004, p. 59).

Qual o motivo para se fazer o que é bom e correto? Simplesmente por amor, abnegação ou pela ideia de que o outro é igual a mim e também merece o favor, o motivo é o contraponto ao imperativo categórico de Kant. Para Kant, viver de maneira a pretender pela vontade que o critério que rege o meu comportamento também poderia reger o comportamento do outro é o motivo para se fazer o que é correto, fazer o certo porque é certo. Mas a ideia de que o outro é igual a mim e merece o favor, de amar o outro como amo a mim mesmo, vai além do imperativo categórico.

Duska e Whelan (1994, p. 103) afirmam que Piaget e Kohlberg demonstraram que o crescimento moral é um "processo evolutivo, não é uma atividade de *imprinting* das regras". Embora o cristianismo entenda que alguns princípios básicos da moralidade residam em todo ser humano por meio da revelação divina, como a revelação proposicional inata, ainda assim as crianças percorrem um caminho até começar a compreender o funcionamento das regras e a perceber normas implícitas. Isso acontece por meio do seu relacionamento com o mundo, com as pessoas, com objetos que a circundam, fazendo com que aquele bebê que viviam num estado de *anomia*, de desconhecimento de total de regras, progressivamente passe para um estado de autonomia, onde as regras estão internalizadas. Tudo isso gradualmente, intermediado pelos adultos e crianças maiores, num processo interacionista e de reestruturação cognitiva (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 103).

Como ficou evidenciado nesse tópico e nos anteriores, o desenvolvimento da criança, em diversas áreas, se dá no encontro, na interação. Por isso, vamos analisar agora como essa relação acontece mais diretamente no processo de desenvolvimento da religiosidade e da fé,

segundo a pesquisa de James Fowler.

## 6. O desenvolvimento da fé e o "outro significativo"

James W. Fowler (1992) é um teólogo cristão, pesquisador da psicologia do desenvolvimento humano, e autor da teoria dos *Estágios da fé*. Essa teoria é derivada a partir das teorias do *desenvolvimento moral* (de Kohlberg), *desenvolvimento psicossocial* (de Erikson), e do *desenvolvimento cognitivo* (de Piaget), e descreve o processo de desenvolvimento da fé, que passa pelos seguintes estágios (FOWLER, 1992, p. 103-177):

- Pré-estágio. *Fé indiferenciada* (0 aos 02 anos de idade).
- Estágio 1. *Fé intuitivo-projetiva* (03 aos 07 anos, primeira infância).
- Estágio 2. *Fé mítico-literal* (07 aos12 anos; anos escolares)
- Estágio 3. *Fé sintético-convencional* (12 aos 18 anos; adolescência)
- Estágio 4. *Fé individuativo-reflexiva* (18 aos 25 anos, início da fase adulta)
- Estágio 5. *Fé conjuntiva* (meia idade e depois)
- Estágio 6. *Fé universalizante* (maturidade, sem idade específica).

Apesar dessa divisão cronológica por faixas etárias, Fowler reconhece que o desenvolvimento da fé é dinâmico e independe da faixa etária em que a pessoa se encontra. Há pessoas que amadurecem mais rapidamente, outras passam mais tempo em alguns estágios, e até se acomodam neles. Além disso, as características de um estágio podem permanecer em estágios posteriores. Mesmo assim, é possível aplicar satisfatoriamente a teoria de Fowler para analisar a o desenvolvimento da fé em crianças.

No período do desenvolvimento da fé em que o indivíduo vivencia a religião de modo grupal, definida pela família (resquício do *estágio 2*) e pela comunidade de fé, o indivíduo apenas repete o discurso religioso e o estilo de vida de pessoas que são/foram significativos para ele. Segundo Fowler, o indivíduo procura *espelhos,* pessoas que funcionam como *outros significativos,* influenciando-o nesse processo de amadurecimento.

> Ele precisa de olhos e ouvidos de umas poucas pessoas de confiança nas quais possa ver a imagem da personalidade surgindo e obter uma avaliação para os novos sentimentos, idéias [sic], ansiedades e comprometimentos que estão se formando e buscando uma forma de se expressar (FOWLER, 1992, p. 130).

De acordo com a teoria de Fowler, o indivíduo no *estágio 3* se abre à influência de

alguém que lhe seja significativo, alguém admirado e que vai ajudá-lo no processo de desenvolvimento. Essa figura é chamada por Fowler (1992, p. 71, 131-132, 146-147) de "outro significativo". Os *outros significativos* são as pessoas nas quais o indivíduo se espelha, e que têm "poder de contribuir, positiva ou negativamente, para o conjunto de imagens do próprio eu e dos significados correlatos que devem ser reunidos em uma identidade e uma fé em formação" (FOWLER, 1992, p. 132).

Para esta pesquisa, é importante destacar que até Deus pode servir como *outro significativo* (FOWLER, 1992, p. 131-132). É através de um "outro significativo" que o indivíduo amadurece, pois suas ações são consideradas corretas se estão de acordo com as expectativas dos *outros significativos*, e o indivíduo não quer desapontar as opiniões dessas pessoas.[2] No *estágio 3* da teoria de Fowler, Deus é visto como companheiro, amigo pessoal que está sempre pronto a dar sua orientação e apoio, e esse relacionamento com Deus passa pela prática da oração, que também é uma expressão da *linguagem*.

**Conclusão**

Como pudemos ver a criança está totalmente imersa na cultura e vai se apropriando de conceitos para o seu próprio desenvolvimento, isso acontece mediado pela linguagem. Françoise Dolto, uma pioneira da análise de criança, considera a criança um ser de linguagem. De acordo com ela, a criança se forma na linguagem e pela linguagem e a porta de entrada dessa cultura é a mãe.[3] Isso revela a importância da linguagem e da troca com o outro dentro de um ambiente cultural. A criança observa os relacionamentos, internaliza e trabalha os conflitos interpessoais por meio da brincadeira. Em Vygotsky também vimos que o desenvolvimento é promovido pela convivência social e que estes processos de internalização de conceitos são promovidos dentro aprendizagem social.

Pudemos notar que um comportamento moral é resultado de uma construção conjunta somado a decisão pessoal e que esse processo envolve a linguagem e o entendimento. Por meio da linguagem e reflexão a criança se torna capaz de deliberar consigo mesma antes da tomada de decisão. Ou seja, em algum momento o comportamento ético infantil não é apenas reflexo do que ela aprendeu ou mera imitação.

É sabido também, que assim como o conhecimento, o desenvolvimento moral não termina no final da vivência de alguma fase, ele precisa ser aperfeiçoado, trabalhando e

[2] FOWLER, 1992, p. 71.
[3] DOLTO, 2002.

contextualizado. Certamente viveremos situações que não foram previstas de antemão, portanto não temos a resposta moralmente acertada previamente, nesse sentido, podemos dizer que o último reduto da moralidade é a deliberação pessoal.

**Referências**

DOLTO, Françoise. **A Imagem Inconsciente do Corpo.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

DOLTO, Françoise. **Auto-Retrato de Uma Psicanalista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990

DOLTO, Françoise. **Tudo é Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva:** um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994.

FOWLER, James W. **Estágios da fé:** a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FRAILE, Guillermo. **Historia de la filosofia.** Vol. I. Madrid: BAC, 1990.

FREUD, Sigmund. **O ego e o id.** Rio de Janeiro: Imago, 1980

GOMES, Alexandre Travessoni. **O fundamento da validade do Direito:** Kant e Kelsen. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** São Paulo: Editora Nacional. 2004.

KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades.** Lisboa: Edições 70, 1993.

KLEIN, Melanie. **A psicanálise de crianças.** São Paulo: Imago, 1997.

KLEIN, Melanie. Princípios psicológicos da análise de crianças pequenas. In: MONEY-KYRLE, Roger (Ed.). **Amor Culpa e Reparação e outros trabalhos (1921-1945).** Obras completas de Melanie Klein, Volume I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LEDOUX, Michel H. **Introdução à Obra de Françoise Dolto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (orgs.). **Coleção ProInfantil.** Módulo II, Unidade 4. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. p. 26. Disponível em: <http://docplayer.com.br/9792134-Presidencia-da-republica-ministerio-da-educacao-secretaria-de-educacao-a-distancia.html>. Acesso em: 12 jun. 2016.

NASIO, J. David. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

WHITE, Ellen G. **Orientação da criança.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2010.