

Argumentação e construção da consciência moral

Ricardo Pinho Souto*

Resumo

O presente artigo aborda o desenvolvimento moral em adolescentes submetidos a medida socioeducativa. Focando linguagem e cognição, o objetivo principal da pesquisa foi relacionar processos de construção social de conhecimentos no terreno moral, com a argumentação. Neste trabalho, foi realizada revisão na teoria do desenvolvimento moral piagetiana, uma vez que problemas desenvolvimentistas relacionados à moral foram pioneiramente investigados por Jean Piaget. Piaget pesquisou o desenvolvimento moral utilizando respostas oferecidas por crianças frente a dilemas morais. Fundamentado em Kant, Piaget encontra dois estágios morais principais: a) heteronomia moral; e b) autonomia moral. A revisão do paradigma cognitivista assinalou para uma possível exploração dos aspectos processuais envolvidos no discurso e raciocínio moral. Levaram-se a campo dilemas hipotéticos com a finalidade de fazer emergir dilemas reais vivenciados pelos adolescentes. Assumiu-se a premissa de que dilemas reais são as principais fontes para o entendimento do desenvolvimento moral. Nas discussões dos dilemas, o pesquisador fez uso de ações discursivas que visam a instaurar o discurso argumentativo. No artigo, é explorada a dimensão epistêmica da argumentação. Foi feita uma análise com dois objetivos principais: a) rastrear processos de transformação de conhecimento; b) identificar a alteridade presente ao discurso moral dos participantes. Esses objetivos foram alcançados satisfatoriamente. Na etapa final, discute-se a importância da argumentação como mecanismo desenvolvimentista para os processos do desenvolvimento moral.

Palavras-chave: Ética; argumentação; desenvolvimento moral.

Argumentation and moral consciousness construction

Abstract

This paper approaches the moral development in teenagers when imprisoned. Dealing with cognition and language, its primary purpose was linking the social processes of knowledge construction on moral with argumentation. In this work, a literature review was conducted on Piagetian moral development theory, once the developmentist problems related to moral were first investigated by Jean Piaget. Piaget researched moral development using children responses against moral dilemmas. Based on Kant, Piaget has defined two main moral phases: (a) the moral heteronomy; and b) the moral autonomy. The review of the cognitivist paradigm suggested a possible research track that takes into account the pro-

cessual aspects involved in moral discourse and reasoning. Hypothetical dilemmas were posed to the adolescents with the aim of engendering the real dilemmas experienced by them. We assumed as a premise that real dilemmas are the main sources for understanding moral development. While discussing these dilemmas, researchers use discursive actions aimed at creating the argumentative discourse. The epistemic dimension of argumentation is also explored in the text. An analysis was carried out in this work with two main objectives: (a) to track knowledge transformation processes down; (b) to identify the otherness contained in the moral discourse of the participants. Both goals were achieved. In the last step, the importance of argumentation as a developmental mechanism for moral development processes is discussed.

Key words: Ethics; argumentation; moral development.

Introdução

Problemas sobre o “certo” e o “errado”, o que seria “bom” ou “ruim”, “legal” ou “ilegal” têm sido debatidos por filósofos, teólogos, acadêmicos, além de comporem o repertório do discurso cotidiano das pessoas, desde o surgimento da sociedade. No entanto, embora essas questões façam parte de uma longa tradição, tanto no mundo ocidental quanto nas culturas orientais, o campo da moralidade emergiu enquanto domínio específico da ciência – como construção teórica e empírica – a partir do início do século XX.

Na vanguarda desse enfoque de cunho científico, Baldwin (1902) propõe que as organizações moral e mental dos indivíduos desenvolvem-se numa relação dialética com o ambiente social. Assim, a partir desse processo interativo e dialético, Baldwin (1902) evoca a oposição eu-outro e atribui-lhe status de princípio constitutivo fundamental para o entendimento da vida mental e das transformações sociais.

Em uma perspectiva calcada em pressupostos positivistas, Hartshorne (1932) conduziu uma sistemática investigação sobre a obediência, respeito e outros “bons” comportamentos na criança. Assumindo uma posição universalista, Hartshorne (1932) adota uma postura na qual a formação da consciência moral seria forjada a partir de uma espécie de catequese moral, pela qual determinados valores e virtudes deveriam ser incutidos na mente das crianças.

Enfatizando a natureza educacional dos processos constitutivos da moralidade, Dewey (1909, p. 49) defende que “a escola tem o

poder de modificar a ordem social”, pois pode oferecer modelos práticos para seus membros. Além de abordar as questões morais sob a ótica da educação, Dewey (1909, p. 57) deixa-nos outra contribuição importante, quando enfatiza a necessidade de conhecer “cada estágio particular do desenvolvimento infantil, para saber o que construir em cima de [cada estágio]”. A idéia de estágio mostrar-se-á no desdobramento das pesquisas no campo do desenvolvimento do julgamento moral, noção de primaz importância.

No referencial da psicanálise, Freud (1934/1997) também confere lugar destacado para a construção da moralidade, explicando tal processo como sendo orientado por uma estrutura de controle cujo funcionamento estaria em função das disposições pulsionais dos indivíduos. Mesmo não sendo um estudo fundado na psicanálise, convém mencionar que, para Freud (1998, p. 36), pulsão é “um conceito situado na fronteira entre o psíquico e o somático”, não devendo ser tomado como elemento objetivo de uma consciência. Logo, as pulsões afloram do inconsciente e mostram-se como material psíquico originários das profundezas do organismo humano e aportam na mente sob forma de ideias, sentimentos (angústia, ansiedade e inibições, por exemplo) e afetos.

Apesar de constar nas obras de diversos autores, a investigação acerca do funcionamento moral tem, nas formulações piagetianas, tal como presente nas obras do próprio Piaget (1994), como também através das contribuições de seus seguidores, principalmente Kohlberg (1984), o paradigma teórico-metodológico mais estabelecido. No decorrer do texto, abordaremos detalhadamente esses autores.

Inserido no campo das investigações sobre a moralidade, o presente artigo tem como objetivo principal interpretar tal área (o campo do desenvolvimento moral), a partir de sua gênese discursiva, relacionando-a com as teorias socioculturais, assumindo-as como paradigma epistemológico para as ciências humanas. Mais especificamente, o estudo situa-se no eixo cultura-cognição, ao articular o tema da moralidade com o discurso argumentativo.

Os dados analisados foram construídos a partir de entrevistas com adolescentes – idade entre 12-14 anos – do sexo masculino, com nível de escolaridade diverso – variando da terceira à sexta série

do Ensino Fundamental –. O grupo totalizou dez adolescentes, todos em situação de conflito com a Lei e submetidos a medida sócio-educativa. A Instituição visitada é mantida pelo governo do Estado de Pernambuco e encarnava a proposta de ser uma unidade modelo, disponibilizando acompanhamentos social, jurídico, pedagógico, psicológico, médico, odontológico e nutricional.

Foram registradas cinco entrevistas ocorridas entre março e junho de 2008. Nesses encontros, procedimentos formais foram repetidos. O primeiro momento consistia na apresentação de dilemas morais hipotéticos, ou trechos de documentários/filmes envolvendo problemas relacionados à esfera da moralidade. Após tal etapa, o pesquisador solicitava o posicionamento dos participantes frente às questões morais apresentadas. Em seguida, os jovens eram encorajados a relatarem situações vivenciadas que guardassem relações de analogia com os dilemas morais apreciados anteriormente. Ao final, era requerida uma avaliação das ações e discursos relatados, deflagrando, assim, o processo argumentativo.

1 Marco teórico e problematização

Por considerar a moralidade de maneira interdisciplinar, o arcabouço teórico-metodológico-analítico foi construído a partir de contribuições de áreas diversas do saber, principalmente dos campos da filosofia, da psicologia, da linguística e da educação.

Do campo filosófico, desponta a necessidade do entendimento do agir humano, emergindo aqui o conceito de autonomia e heteronomia moral. Tais conceitos, concebidos originalmente por Kant (1785/2009; 1788/1977), repercutem fortemente na obra piagetiana que trata sobre o juízo moral e seu desenvolvimento na criança.

Resumidamente, Kant perscruta o terreno da ética, propondo o abandono de uma menoridade moral, ao formular a ideia de autonomia para designar a autodeterminação da vontade como regente do agir. Esse agir deve ser independente dos objetos de nossos queres, fundado na liberdade e na possibilidade de ser estendido a todo o reino humano, ou seja, ter validade universal. Por outro lado, a heteronomia moral preside as ações que se dão mediante o temor a

possíveis retaliações. Relevante mencionar ainda que Kant (1785/2009; 1788/1977) não confere positividade às ações realizadas, concebendo a pessoa humana enquanto *meio* e não enquanto *fim*. Um dos principais postulados da ética kantiana é conceber o ser humano como fim em si mesmo. E torna-se compreensível, como defende Pascal (1977, p. 125-126) que Kant “faça da autonomia o princípio supremo da moralidade, dado que a autonomia implica, ao mesmo tempo, a vontade de uma legislação universal e o respeito à pessoa humana que lhe deve a sua dignidade”.

No entanto, para o presente texto, ganha relevo a distinção entre o que Kant (1785/2009) concebe como doutrina do direito e doutrina da virtude. A primeira (doutrina do direito) diz respeito à conformidade da ação com a lei, tratando obviamente da questão da legalidade. Já a doutrina da virtude refere-se ao ajustamento entre o móvel da ação e a própria lei, adentrando, assim, na dimensão da moralidade. Essa distinção kantiana incidirá fortemente nos trabalhos de Kohlberg (1984), o qual propõe que o percurso do desenvolvimento da consciência moral depara-se necessariamente com a constatação de que legalidade não coincide com moralidade, e isso é condição de possibilidade para o ingresso no que ele chamará de moralidade pós-convenicional.

Do prisma psicológico, Piaget e Kohlberg são as principais referências para pesquisas acerca do desenvolvimento da consciência moral. Piaget (1994), estudando empiricamente crianças em situação lúdica, concluiu que os petizes percorrem o itinerário moral traçado teoricamente por Kant, passando da heteronomia moral, período no qual são regidas por um sistema normativo fixo e imposto pelos adultos, adentrando, paulatinamente, no terreno da autonomia moral, guiando-se, então, pelo conceito de justiça.

Kohlberg (1984) trilhou os caminhos abertos por seus predecessores, fundamentado, principalmente, nas pesquisas piagetianas, porém detalhou com maior nível de especificidade os principais momentos da formação da consciência moral. Kohlberg (1984) conclui que há três níveis morais principais. Cada nível comporta dois estágios: *Nível pré-convenicional* - 1º estágio: moralidade heterônoma; 2º estágio: moralidade individualista/instrumental. *Nível convencional* -

3º estágio: moralidade normativa interpessoal; 4º estágio: moralidade do sistema social. *Nível pós-convencional*: 5º estágio: moralidade dos direitos humanos; 6º estágio: moralidade dos princípios éticos universais.

No primeiro estágio, as ações são reguladas pela obediência advinda do temor ao castigo e punição. No segundo, há uma orientação “hedonista”, em que a satisfação individual rege o agir. No terceiro estágio, existe uma conformação do indivíduo com os papéis e estereótipos sociais. No estágio seguinte, as ações individuais acontecem pela subordinação dos interesses pessoais à esfera normativa da sociedade, ou seja, há uma orientação pelo respeito à lei estabelecida. No quinto estágio desponta a percepção do conflito entre as esferas da legalidade e da moralidade, entre lei e justiça. Por fim, Kohlberg (1984) defende a existência da moralidade regida por princípios éticos universais.

No entanto, embora as investigações comandadas por Piaget e Kohlberg tenham determinado o paradigma dominante para as pesquisas dentro do campo do desenvolvimento moral, um aspecto importante é olvidado nesses estudos: as origens sociogenéticas do próprio desenvolvimento.

No crivo da crítica apresentada por Miller (1987), a epistemologia proposta por Piaget seria representante do que ele chama de *individualismo genético*. Tal projeto epistemológico estaria equivocado por tentar entender os processos de produção de sentidos e geração de conhecimentos a partir de mecanismos que se resolvem numa abordagem que tem no plano individual sua unidade analítica. Sob a orientação epistemológica denominada “individualismo genético”, a aprendizagem e o desenvolvimento poderiam ser suficientemente explicados em termos de dispositivos, estruturas internas e processos ocorrentes em um espaço interior à mente do sujeito individual.

Para ilustrar o individualismo genético, recorreremos ao platonismo. No diálogo *Mênon*, Platão (s.d./1945) nos dá um belo exemplo do que chamamos aqui de “individualismo genético”. No *Mênon*, Sócrates é retratado em situação de diálogo com um jovem escravo pertencente ao aristocrata *Mênon*.

Numa passagem bastante conhecida e discutida por suas implicações de ordem epistemológica (PAAVOLA; HAKKARAINEN, 2005), Sócrates, através da maiêutica, conduz a interação com o escravo a partir de perguntas precisas, fazendo com que o jovem demonstre um teorema geométrico (o teorema de Pitágoras). O conhecimento matemático desponta no espírito do escravo à medida que Sócrates raciocina com ele. Para Platão, isso (o surgimento de um saber aprimorado na mente de um jovem iletrado) é evidência da existência de conhecimentos inatos. Para Platão, o conhecimento é uma reminiscência. A teoria platônica do conhecimento enquanto lembrança é solidária a sua visão de *psiquê*. Isso porque, para Platão, a alma, antes de nascer em um corpo, habitou o mundo das ideias imutáveis. Nesse estado anterior à vida no corpo, a *psiquê* tem acesso direto ao verdadeiro conhecimento. Nesse rol de verdades, encontram-se as verdades matemáticas. Enfatizamos o fato de Platão não conceder à interação primazia sobre o surgimento do saber geométrico que desponta na fala de Mênon. O discurso é apenas a forma de despertar algo já presente ao indivíduo. A teoria do conhecimento platônica põe em relevo o caráter “interno” dos mecanismos subjacentes à aprendizagem, fazendo-a modelo ilustrativo para caracterizar as perspectivas concebidas aqui como monológicas.

Criticando o paradigma monológico, propomo-nos interpretar o fenômeno do desenvolvimento da moralidade sob o enfoque das teorias socioculturais. Tappan (2006, p. 126) defende que as experiências morais cotidianas são o verdadeiro foco para o entendimento do funcionamento da moralidade e se mostra especialmente interessado em “entender as formas pelas quais os ‘artefatos’, ‘ferramentas’ e ‘símbolos’ de ordem social/histórica/cultural/institucional exercem uma mediação sobre o funcionamento moral individual.”

Tappan (2006) entende o funcionamento moral como uma forma de ação mediada (WERTSCH, 1998) e o desenvolvimento moral como o processo gradual pelo qual os indivíduos se apropriam de significados morais mediacionais. No estudo referido, o autor trabalha sobre dados coletados sob o paradigma piagetiano e analisa-os sob o prisma das teorias socioculturais, enfatizando o conceito de ação mediada.

Tal como proposto por Wertsch (1998), o conceito de ação mediada engloba dois elementos básicos: um sujeito em ação (o agente) e sistemas mediadores (físicos ou simbólicos). Na elaboração desse construto teórico, Wertsch (1998) apresenta vários exemplos elucidativos. Destacamos aqui o exemplo oferecido por uma prova do atletismo, o “salto com vara”. Atletas dessa modalidade conseguem a façanha de saltar vários metros, fato que poderia ser ingenuamente percebido como fruto apenas de um empenho pessoal. O autor sustenta, porém, que a chave para a compreensão do “feito atlético” encontra-se na unidade composta pelo atleta e seu instrumento. A análise de Wertsch (1998) não se restringe, no entanto, aos instrumentos físicos (a vara do saltador, no caso); considera, também, os instrumentos de ordem linguística e semiótica (livros, vídeos sobre o esporte, instrução do treinador, comentário dos pares, etc.) que guiam a ação de saltar. Esses recursos de ordem linguística soam como “vozes” que organizam e moldam a ação do saltador. Consideramos a constituição da moralidade dos sujeitos alvo da presente análise tendo por base tal conceito.

Outra importante fonte teórica e analítica arregimentada na produção do atual artigo encontra-se nos estudos sobre a argumentação. Van Eemeren; Grootendorst e Henkemans (2002) nos falam de um interesse crescente que diversos campos do saber têm sobre a argumentação. Áreas distintas do conhecimento como as Ciências Jurídicas (KALINOWSKI, 1975; PERELMAN, 1998), Comunicação (BRETON, 1999), Linguística (KOCH, 2004) e Educação (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2000) têm encontrado, no discurso argumentativo, fonte para condução de suas investigações.

Em contexto formal de sala de aula, uma série de pesquisas passou a explorar a argumentação enquanto tipo de discurso eficiente no que diz respeito ao alcance de objetivos instrucionais (CANDELA, 1998, INAKI; HATANO; MORITA, 1998, PONTECORVO; GIRARDET, 1993). Focando as relações linguagem e construção de conhecimentos, Leitão (2000) entende a argumentação como prática social discursiva que envolve opiniões divergentes e movimentos de justificação dos pontos de vista que sofrem críticas de oponentes. Leitão (2007) concebe os processos cognitivos e comunicativos como

ações responsivas, orientadas tanto para o passado (oferecendo resposta a posições anteriores), quanto para o futuro (contemplando possíveis objeções).

Leitão (2008, p. 90) propõe que as propriedades semióticas e dialógicas que constituem a argumentação “conferem a esse tipo de atividade discursiva um mecanismo inerente de aprendizagem que a converte num recurso de mediação privilegiado em processos de construção de conhecimentos”. De acordo com Leitão (2008), as ações discursivas de justificar pontos de vista e reagir a posições contrárias reorientam o foco de atenção das pessoas. Os movimentos de justificar uma determinada posição e contemplar de forma responsiva posições exigem que o sujeito seja atento às bases de suas próprias posições, fazendo-o perceber o alcance e limites de suas afirmações. Essa reorientação implica um distanciamento do sujeito para com seus objetos cognitivos. Nesse percurso, a argumentação põe os fundamentos e limites do conhecimento como objeto do próprio conhecimento.

O discurso argumentativo coloca, então, importantes questões de ordem epistemológicas, sobretudo, acerca do tema da internalização. Entende-se aqui internalização como todo processo que torna o “outro” interno ao “eu”. Vale ressaltar que não se trata da alteridade enquanto outro empírico, imediatamente presente às paisagens nas quais o sujeito é. Valsiner (1998) nos fala do “outro” em termos não apenas de pessoas ao nosso redor, mas também de instituições sociais e de diversos instrumentos culturais de mediação.

Valsiner (1991) propõe o conceito de “separação inclusiva” mostrando que as pessoas e a cultura mantêm uma relação de interdependência, de forma que o sujeito é preservado em seus aspectos singulares ao mesmo tempo em que se encontra imerso no Universo da cultura, que o transforma. O conceito de “separação inclusiva” ajuda a entender as formas pelas quais as pessoas constroem sua “cultura pessoal” de forma ativa a partir de um processo de internalização de “valores”, “crenças”, “hábitos” e “informações”. No devir, o que se tornou interno passa por um processo inverso e torna-se externo ao sujeito, alterando, por sua vez, a própria cultura.

Essa dialética internalização/externalização nos pareceu importante acerca do processo de constituição da consciência moral.

Levantamos a hipótese, a partir dessa ideia, que os adolescentes entrevistados, imersos numa nova realidade sociocultural – a instituição socioeducativa – estariam experimentando um intenso processo de internalização/externalização dos discursos/valores que lá circulam.

2 Resultados e discussões

Como recurso metodológico-analítico utilizado para avaliar a plausibilidade da hipótese mencionada acima, distinguiram-se duas diferentes formas de regulação do pensamento a partir da produção de argumentos. Por regulação do pensamento, entendem-se quaisquer processos de mediação que possibilitem ao sujeito planejar, organizar e estruturar suas próprias ações e as de outros.

Leitão (2007, p. 459) identifica dois modos distintos de regulação do pensamento pela mediação da argumentação: “regulação-por-outro” e “auto-regulação-discursiva”. No primeiro modo (regulação-por-outro), o processo de regulação do pensamento/conhecimento é deflagrado por outrem: é o discurso do outro que instaura os movimentos básicos da argumentação: a apresentação de justificativas e a consideração de elementos opositivos que modalizam o grau de certeza do argumento/conhecimento focado. No segundo modo (auto-regulação-discursiva), o processo de regulação/reflexão (*via* justificação de pontos de vista e revisão de argumentos propostos) é proveniente do discurso do próprio proponente do argumento. Foi suposto então que, ao longo dos encontros, mediante a internalização da atividade argumentativa, haveria um aumento na ocorrência do mecanismo de autorregulação.

Os dados exibidos abaixo (figura 1 e figura 2) ajudam-nos a perceber que os sujeitos da pesquisa construíram seus argumentos principalmente a partir das demandas suscitadas pelo “outro empírico”. Ou seja, foi a presença “real” do outro (principalmente o pesquisador) que presidiu a emergência dos elementos fundamentais da argumentação (apresentação de justificativas e elaboração de respostas às objeções). A argumentação regulada pelo próprio sujeito falante mostra-se pouco presente no decorrer das discussões.

No entanto, embora escassos, esses eventos (a ocorrência de movimentos argumentativos regulados pelo próprio sujeito falante) são distribuídos de forma desigual e sugestiva. Há um discreto aumento nesse indicador (na primeira discussão, há um episódio; na segunda, dois; e nas demais o indicador sobe para quatro). Essa discreta progressão na argumentação autorregulada sugere uma tendência nos participantes em internalizar a dinâmica da atividade argumentativa.

Numa breve discussão, pensamos que investigar o desenvolvimento moral a partir das teorias socioculturais implica pensar a moralidade atrelada indissociavelmente aos movimentos de internalização dos recursos de mediação simbólica (no caso, os discursos morais através da argumentação) disponibilizados culturalmente. Isso nos faz entender a consciência impregnada por conteúdos semiótico-ideológicos, o que nos remete aos processos de interação social, pois a cultura é a fonte primária do signo.

Por outro lado, esse movimento (a internalização da atividade argumentativa) teria desdobramentos desenvolvimentistas importantes. Leitão (2008) defende que a argumentação tem mecanismos inerentes que fomentam os processos de construção de conhecimento. O discurso argumentativo é concebido como mecanismo discursivo que potencializa as possibilidades de as pessoas ressignificarem suas concepções ou transformarem seus pontos de vista. Pode-se, então, relacionar argumentação e desenvolvimento, desde que desenvolvimento necessariamente envolva processos de mudanças.

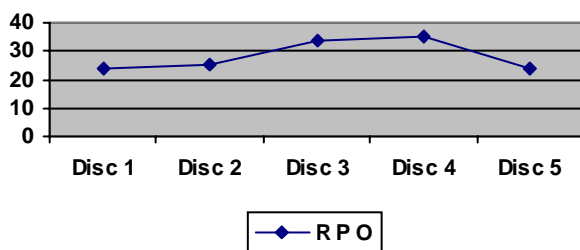


Figura 1 – Frequência de argumentos regulados pelo “outro”

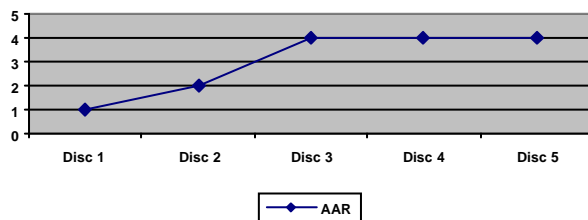


Figura 2 – Frequência de argumentos autorregulados

Outro aspecto importante para a interpretação da moralidade através do discurso diz respeito à ocorrência de turnos fortemente marcados pelo que Bakhtin (2003) chama de “gêneros valorativos”. “Gêneros valorativos” são enunciados que traduzem enfaticamente o julgamento do sujeito frente ao mundo. A produção desses enunciados está intimamente relacionada ao funcionamento moral das pessoas, fato que os torna importantes numa investigação discursiva acerca de questões morais, como é o caso.

Na figura abaixo são apresentados os dados sobre o critério “gêneros valorativos”, agrupados por discussão. Como indica a figura 3, na primeira discussão, nenhum enunciado foi interpretado como “gêneros valorativos”; na segunda discussão, há 1 enunciado entendido aqui como tal; da terceira à última discussão foram interpretados, respectivamente 5, 7 e 4 enunciados como sendo “gêneros valorativos”. Como pensamos que produzir discursos carregados por “gêneros valorativos” equivale a dar sentido ao mundo a partir de categorias morais, a interpretação da figura 3 nos faz pensar na tendência crescente dos jovens em compreender a atividade discursiva em função da emissão de discursos nos quais uma enfática apreensão valorativa seja mostrada.

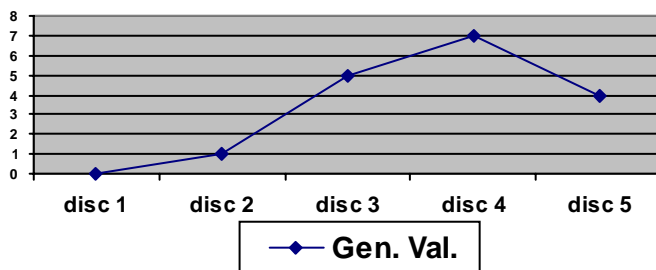


Figura 3 - Ocorrência de gêneros valorativos por discussão

Partindo do pressuposto de que a argumentação desempenharia papel crucial sobre o julgamento moral, e considerando o aumento dos discursos carregados fortemente por valores, passamos a trabalhar com a hipótese de que a “atividade argumentativa” contribuiria para a ocorrência dos enunciados conceituados aqui como “gêneros valorativos”.

Para avaliar a plausibilidade dessa hipótese, trabalhamos com o conceito de “atividade argumentativa”. Por atividade argumentativa queremos dizer a soma de momentos no discurso em que haja ocorrência de pelo menos um dos elementos da unidade de análise proposta por Leitão (2000). Considerando que a apresentação de pontos de vista desacompanhados de justificativas representa os primeiros momentos no processo de aquisição da argumentação (SOUTO, 2001), esses elementos (pontos de vista) foram incluídos na contagem dos turnos argumentativos.

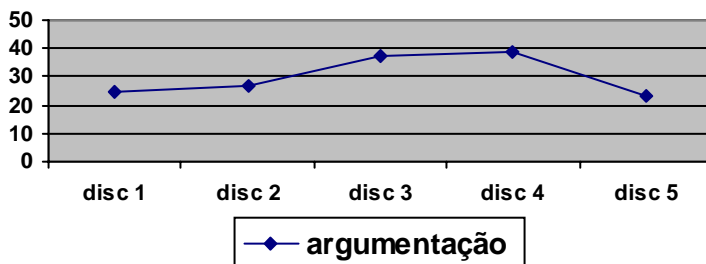


Figura 4 – Frequência de turnos argumentativos

Confrontando e interpretando os dados presentes nas figuras 3 e 4, observamos uma coincidência entre os momentos nos quais houve uma atividade argumentativa mais intensa e os momentos nos quais ocorreram a maior incidência dos “gêneros valorativos”. Essa coincidência nos faz supor que essas duas situações (geração de argumentos e produção de “gêneros valorativos”) estejam intimamente relacionadas.

Considerações finais

O primeiro aspecto a ser destacado ao final do trabalho é de ordem teórica. No âmbito das ciências humanas, há uma forte tendência em pensar os problemas epistemológicos a partir da dicotomia sujeito-objeto. No que diz respeito à moralidade, tal dicotomia torna-se problemática, pois pode desaguar em um determinismo social ou em uma espécie de solipsismo moral. Na primeira via, o sujeito estaria anulado, enquanto, na segunda, superdimensionado.

Na tentativa de dissolver essa dicotomia, encontramos o conceito de “ação mediada”, presente em Wertsch (1998). Tal conceito nos fez conceber o discurso moral como uma relação dinâmica envolvendo um agente (os sujeitos diante de problemas/dilemas morais) e ferramentas culturais (principalmente linguagens sociais fortemente atravessadas por valores) disponibilizadas a partir da inserção dos indivíduos em seus múltiplos contextos sociais. No nosso caso, destaca-se o contexto emoldurado pela instituição prisional e socioeducativa. Em outras palavras, do ponto de vista teórico, passamos a conceber a consciência moral como uma relação indissociável estabelecida entre um agente que confere sentido ao mundo a partir de linguagens morais socialmente disponibilizadas.

Compreender o agente moral a partir da ideia de “ação mediada” implicou revisar um conceito chave no terreno das especulações e investigações acerca da moralidade: o conceito de “autonomia moral”. Fiel à abordagem sociocultural, devemos remeter o conceito kantiano ao contexto de onde emerge: o Iluminismo.

O conceito de autonomia proposto por Kant (a livre ação subordinada ao dever) está diretamente relacionado à atmosfera inte-

lectual de sua época. A valorização da liberdade e da razão, aliada a uma cosmovisão laicizada, estaria na base das ideias kantianas, sendo valores que permeiam o “espírito do tempo” de sua época. Situar o sistema kantiano em seu tempo enfraquece o pretensão universalismo de suas teses.

Autonomia supõe uma completitude do sujeito, algo próximo à mônada concebida por Leibniz (1686-1764), em que uma espécie de força metafísica inerente à alma – as apetições – estaria na base de toda percepção e funcionamento individual. Novamente aqui emerge o que chamamos de concepção monológica.

Em uma direção inversa, concebemos os momentos denominados como “autonomia moral” constitutivamente atravessados pela alteridade. Consideramos que há sempre o “outro” no “um”. Trazendo essa reflexão para o campo no qual nos situamos – o desenvolvimento do sujeito moral – desponta então uma “autonomia alterada”.

Consideramos que o desenvolvimento da consciência moral se dá mediante um aumento na ordem de complexidade que essa mesma consciência tem em atribuir sentidos morais ao mundo. E, mais importante, esse aumento de complexidade caminha paralelamente com a capacidade de o sujeito descentrar-se de suas posições a partir do encontro com a outriedade. Os resultados expostos na secção anterior apontam para fecundas relações entre discurso e moral, ou, mais especificamente, entre argumentação e formação da consciência moral. Ao fim, embora de forma não conclusiva, a hipótese aventada (atividades argumentativas podem impactar no processo do desenvolvimento moral) ganha plausibilidade e abre novas possibilidades para investigações futuras.

Nota

- * Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e Bacharel em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco. Professor e pesquisador da Universidade Católica de Pernambuco.
E-mail: pinho@unicap.br

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALDWIN, J. M. **Dictionary of Philosophy and Psychology**. Volume: 2. New York: Macmillan, 1902. Disponível em: <<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=100099626#>> Acesso em: 03 de Jan de 2009.
- BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 1999.
- CANDELA, A. A construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciências. In: Coll, C.; D. Edwards (Org.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. p. 143-169. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- DEWEY, J. **Moral Principles in Education**. Boston: Houghton Mifflin.1908. Disponível em:< <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=6082406>> Acesso em: 26 de Dez. 2008.
- FREUD, Sigmund. **A história do movimento psicanalítico**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- HARTSHORNE, H. **Character in Human Relations**. New York: Charles Scribner's Sons.1932.369p.Disponível em:<<http://www.questia.com/read/30489584?title=Character%20in%20Human%20Relations>> Acesso em: 29 de dez. 2008.
- INAGAKI, K., HATANO, G.; MORITA, A. E. Constructions of mathematical knowledge through whole-class discussion. **Learning and Instruction**, v. 8, p. 503-526. 1998.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Novos ensaios sobre o entendimento humano**. São paulo: Abril Cultural, 1980.
- KALINOWSKI, G. **Logica del discurso normativo**. 1. ed. Madrid:

Ed. tecnos, 1975.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2009.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHLBERG, L. **Essays on Moral Development**. v. 2. The Psychology of Moral Development. São Francisco: Harper and Row. 1984.

LEITÃO, S. L. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, v. 6, p. 332-360. 2000.

_____. Analyzing Changes in View During Argumentation: A Quest for Method. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, North America, 2, sep. 2001. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/907/1983>. Acesso em 04 jun. 2007.

_____. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia, reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 20, n. 3, 2007. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf> acesso em: 21 set 2008.

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. **Ciência(s) da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

MILLER, M. Argumentation and cognition. *In* M. Hickmann (Ed.). **social and functional approaches to language and thought** .. San Diego, CA.: Academic Press. p. 225-249. 1987.

PAAVOLA, S.; HAKKARAINEN, K.; SINTONEN. Abduction with Dialogical and Trialogical Means. **Logic Journal of the IGPL** 14(2), 137-150. 2005.

PASCAL, Georges. **O pensamento de Kant 4.** ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

PERELMAN, Chaim. **Logica jurídica: Nova retorica.** 1. ed. Sao paulo: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** 4. ed. Trad. de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus. 1994.

PLATÃO. **Diálogos: Mênon, Banquete, Fedro.** Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1945.

PONTECORVO, C.; GIRARDET, H. Arguing and reasoning in understanding historical topics. **Cognition and Instruction**, v. 11, p. 365-395. 1993.

SOUTO, R. P. **Argumentação coletiva em sala de aula e construção de conhecimentos no campo da ética: uma abordagem processual.** 2001. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, *Orientador:* Selma Leitão Santos.

TAPPAN, M. B. Reframing Internalized Oppression and Internalized Domination: From the Psychological to the Sociocultural. **Teachers College Record**. v. 108, n. 10, p. 2115-2144. out. 2006. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=22390199&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 08 ago. 2008.

VALSINER, J. Building theoretical bridges over a lagoon of everyday events. **Human Development**, 34, 307-315. 1991.

_____. **The guided mind: A sociogenetic approach to personality.** Cambridge, MA: Harvard University Press. 1998.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; HENKEMANS, F. S. **Argumentation. Analysis, evaluation, presentation.** Mahwah: Erlbaum Associates. 2002.

WERSTCH, J. V. **Mind as action.** New York: Oxford University press. 1998.