



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

SILVANA THOMAS

**SIGNIFICAÇÕES DE VERGONHA E ERRO EM  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO:  
UM ESTUDO À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA**

---

Londrina  
2020



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2020

SILVANA THOMAS

**SIGNIFICAÇÕES DE VERGONHA E ERRO EM  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO:  
UM ESTUDO À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francismara  
Neves de Oliveira

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Thomas, Silvana.

Significações de vergonha e erro em estudantes do ensino médio: um estudo a luz da epistemologia genética / Silvana Thomas. - Londrina, 2020.  
133 f.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Vergonha - Tese. 2. Erro - Tese. 3. Desenvolvimento Moral - Tese. 4. Psicologia da Educação - Tese. I. Neves de Oliveira, Francismara . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

SILVANA THOMAS

**SIGNIFICAÇÕES DE VERGONHA E ERRO EM ESTUDANTES  
DO ENSINO MÉDIO:  
UM ESTUDO À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francismara Neves de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Batistella Guimarães Bianchini  
Universidade Pitágoras Unopar

Londrina, 28 de fevereiro de 2020.

*À minha doce Beatriz,*

*Minha menina amorosa e esperta! Obrigada por me ensinar diariamente o que é amar incondicionalmente, pela paciência com a ausência da mamãe, por iluminar e alegrar meus dias mais nublados. Amo você filha!!*

## AGRADECIMENTOS

Reservo este momento para agradecer a todas as pessoas que estiveram ao meu lado e contribuíram de algum modo para a construção deste estudo. Saibam que sem vocês a concretização deste sonho não teria sido possível, recebam a minha eterna gratidão.

A Deus, por me permitir estar viva e conviver na presença de pessoas incríveis que tanto contribuíram e contribuem para o meu aprendizado e desenvolvimento pessoal.

À minha filha Beatriz, por seu afeto incondicional, pelos abraços e beijos carinhosos. Pela paciência e compreensão que me dedicou e dedica apesar de ser ainda tão pequena.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francismara Neves de Oliveira, obrigada por ser exemplo de ser humano e pesquisadora. Por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis, por compreender as dificuldades pelas quais passei durante o processo de construção deste trabalho, por insistir e não me permitir desistir. Por todo aprendizado proporcionado, pelos especiais momentos de acolhimento e troca.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Paula Maria Zedu Alliprandini e Dr.<sup>a</sup> Luciane Guimarães Batistella Bianchini, que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora, compartilhando seus saberes e contribuindo para a concretização deste trabalho.

À escola onde a pesquisa ocorreu, por me receber de braços abertos, disponibilizando espaço físico para a realização da coleta de dados, tornando o processo ainda mais prazeroso.

Aos adolescentes participantes, por aceitarem tão prontamente minha proposta, pelo aprendizado advindo de nossas interações, vocês foram fundamentais para a concretização deste estudo.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Às minhas amigas Graciely de Paula Menez, Renata Lopes Maia e Jéssica Franco pelo modo como me acolheram em suas vidas em um momento de mudança repentina. Vocês contribuíram significativamente para a conclusão deste trabalho.

Ao Thales Felipe Castro Rolin, pai da Beatriz e meu amigo, por acreditar em mim, incentivando que eu fizesse o Mestrado e posteriormente, mesmo após a separação, por ter me apoiado financeiramente garantindo que eu pudesse me dedicar exclusivamente a este projeto.

À Luciana de Castro, minha ex-sogra, por me apoiar cuidando da Beatriz, me oportunizando tempo e espaço para estudo e reflexão. Obrigada pela atenção e cuidado conosco.

À minha irmã Debora Thomas, por ser essa parceira de jornada que acredita mais em mim do que eu mesma poderia. Obrigada por me ouvir e apoiar nos momentos mais difíceis, por estar comigo nesta vida, me proporcionando momentos de aprendizado e ressignificação. Eu te amo infinitamente!!

THOMAS, Silvana. **Significações de VERGONHA e ERRO em estudantes do Ensino Médio**: um estudo à luz da epistemologia genética. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

A organização social que nos rege, por seu caráter normalizador, é marcada pelo sentimento de vergonha que pode estar relacionado ao cometimento de erro. Vergonha e erro são noções construídas nas relações sociais que se estabelecem entre pares de determinado grupo e, portanto, envolvem a relação entre juízo próprio e alheio. Ancorada no aporte teórico-metodológico da Epistemologia Genética de Jean Piaget, a presente pesquisa objetivou investigar as significações produzidas por estudantes do Ensino Médio de uma instituição privada de ensino, de um município norte paranaense, acerca das noções de vergonha e erro, relacionando-as aos processos de significação da vivência escolar. Participaram do estudo, 15 estudantes do Ensino Médio, sendo 5 de cada série (1ª, 2ª e 3ª série). Os dados foram coletados e analisados por meio do Método Clínico-Crítico de Jean Piaget, mediante entrevistas clínicas, nas quais se recorreu a depoimento proveniente de mídia social e recorte de vídeo oriundo de seriado televisivo, para análise dos participantes da pesquisa. Os dados oriundos das entrevistas pessoais, bem como as significações apresentadas pelos participantes ao depoimento e ao excerto de vídeo propostos, permitiram a elaboração de categorias de análise que nortearam a discussão. Cinco categorias emergiram dos dados e foram cotejadas aos conceitos de moralidade, vergonha e erro no aporte teórico da pesquisa, são elas: 1 - Vergonha como regulador externo; 2 - Vergonha como autojuízo; 3 - Significações de vergonha relacionadas às questões escolares ou ao ambiente escolar; 4 - Erro como quebra de regras e padrões; e 5 - Erro como fracasso em relação a metas pessoais. Os resultados indicaram que os participantes significam a vergonha como decorrente de um juízo alheio, assim como de um autojuízo negativo acerca do próprio comportamento. Em ambos os casos a vergonha incidiria sobre as representações que os participantes têm de si e ensejaria uma retificação do próprio comportamento. A vergonha seria um sentimento necessário, pois serviria como um sinalizador de que o comportamento apresentado não está de acordo com as representações que o sujeito tem de si, nem com as normas presentes no contexto. O erro estaria relacionado a uma quebra do padrão socialmente estabelecido, relacionado à violação de normas sociais; bem como a situações de fracasso pessoal, a exemplo de criar uma expectativa em relação a uma prova e não atingir o esperado. Vergonha e erro no contexto escolar se relacionam às vivências de fracasso em obter o resultado acadêmico esperado; a percepção de não se adequarem ao padrão de bom aluno. Para os participantes, o erro é necessário ao processo de desenvolvimento, mas a escola não o valoriza, pois os alunos que erram são desprezados. Apesar da limitação do estudo advinda do reduzido número de participantes, a pesquisa apresentou reflexões generalizáveis acerca do estudo da moralidade, promovendo indicativos para que se pudesse conhecer o pensamento de estudantes adolescentes. Em situações futuras, pode favorecer a elaboração de práticas pedagógicas que pensem a escola como espaço de promoção da reciprocidade de relações, autonomia e cooperação, para subsidiar a atuação com adolescentes.

**Palavras-chave:** Epistemologia Genética. Moral. Vergonha. Erro. Escolarização.

THOMAS, Silvana. **Meanings of SHAME and ERROR in high school students: a study in the light of genetic epistemology.** 2020. 133 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2020.

### **ABSTRACT**

The social organization that governs us, due to its normalizing nature, highlights the feeling of shame and its possible relationship with the act of making mistakes. Shame and error are socially established ideas, involving the relationship between own and other people's judgment. Anchored in the theoretical-methodological contribution of Genetic Epistemology by Jean Piaget, the present research aimed to investigate the meanings produced by high school students from a private educational institution, in a northern municipality in Paraná, about the notions of shame and error, relating them to the processes of signifying the school experience. Fifteen high school students participated in the study, five from each grade (1st, 2nd and 3rd grade). The data were collected and analyzed using Jean Piaget's Clinical-Critical Method, through clinical interviews, in which testimony from social media and video clip from a television series were used for analysis of the research participants. The data from the personal interviews, as well as the meanings presented by the participants to the testimony and the video excerpt proposed, allowed the development of analysis categories that guided the discussion. Five categories emerged from the data and were compared to the concepts of morality, shame and error in the theoretical contribution of the research, they are: 1 - Shame as an external regulator; 2 - Shame as self-judgment; 3 - Meanings of shame related to school issues or the school environment; 4 - Error as a breach of rules and standards and, 5 - Error as a failure in relation to personal goals. The results showed that the participants signify shame as a result of someone else's judgment, as well as a negative self-judgment about their own behavior. In both cases, shame would fall on the participants' representations of themselves and would lead to a rectification of their own behavior. Shame would be a necessary feeling, as it would serve as a filter or signal that the behavior presented is not in accordance with the representations that the subject has of himself, nor with the norms present in the context. The error would be related to a breach of the socially established standard, related to the violation of social norms; as well as situations of personal failure, such as creating an expectation in relation to a test and not achieving what was expected. Shame and error in the school context are related to the experiences of failure to obtain the expected academic result; the perception of not fitting the standard of a good student. For the participants, the error is necessary to the development process, but the school does not value it, because students who make mistakes are despised. Despite the limitation of the study due to the small number of participants, the research showed generalizable reflections on the study of morality, promoting indications so that one could know the thoughts of teenage students. In future situations, it may favor the elaboration of pedagogical practices that think of the school as a space to promote reciprocity of relationships, autonomy and cooperation, to support the work with adolescents.

**Keywords:** Genetic Epistemology. Moral. Shame. Mistake. Schooling.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Apresentação dos participantes da pesquisa .....	60
<b>Quadro 2</b> - Quadro síntese: relação dimensão – gênero .....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP-UEL - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- MEC - Ministério da Educação
- OMS - Organização Mundial de Saúde
- Redalyc - *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*
- SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- UEL - Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 ALGUNS CONSTRUTOS DEFINIDORES DO DESENVOLVIMENTO MORAL</b> .....	24
1.1 A ADOLESCÊNCIA E O ADOLESCENTE: EM PERSPECTIVA O DESENVOLVIMENTO MORAL .....	32
1.1.1 Representações de Si, Juízo Alheio e Agir Moral .....	38
<b>2 VERGONHA: SENTIMENTO MORAL</b> .....	44
2.1 AUTOJUÍZO E JUÍZO ALHEIO .....	49
2.2 A VERGONHA E SEUS SENTIDOS .....	51
2.3 VERGONHA: PROSPECTIVA E RETROSPECTIVA .....	53
2.4 VERGONHA X CULPA .....	54
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	58
3.1 O MÉTODO .....	58
3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA .....	59
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	59
3.4 INSTRUMENTOS E MATERIAIS .....	60
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	61
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	62
<b>4 RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	64
4.1 VERGONHA COMO REGULADOR EXTERNO .....	64
4.2 VERGONHA COMO AUTO JUÍZO .....	72
4.3 SIGNIFICAÇÕES DE VERGONHA RELACIONADAS ÀS QUESTÕES ESCOLARES OU AO AMBIENTE ESCOLAR .....	80
4.4 ERRO COMO QUEBRA DOS PADRÕES SOCIALMENTE ESTABELECIDOS .....	89
4.5 ERRO COMO FRACASSO EM RELAÇÃO ÀS PRÓPRIAS METAS E EXPECTATIVAS .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
<b>APÊNDICES</b> .....	124
APÊNDICE A - Protocolo de Entrevista .....	125
<b>ANEXOS</b> .....	129
ANEXO A - Depoimento .....	130
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	131

## INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que fomenta o individualismo, a competição e o consumismo. As crianças, desde tenra idade, são ensinadas que precisam ter e cuidar das suas coisas, que precisam se destacar na escola e nos espaços sociais que ocupam. Estudar para entrar numa boa universidade, formar-se em um bom curso, entendendo bom como aquele com melhor retorno financeiro, uma vez que o objetivo final da formação não é o retorno social de um profissional bem capacitado, interessado em oferecer o melhor serviço, mas sim o aumento da capacidade de consumo do sujeito.

Numa sociedade marcada pela desigualdade social, pela violência e pela escassez de vagas formais no mercado de trabalho, há de se convir que nem todos alcançarão o topo, este espaço é reservado para alguns privilegiados. Minha experiência no sistema socioeducativo com adolescentes privados de liberdade me fez perceber como a ausência de políticas públicas adequadas inviabiliza a superação da condição de marginalizado. Convivi com adolescentes advindos de diferentes ambientes, mas cujas histórias guardavam semelhanças entre si, marcados pela pobreza, pela impossibilidade de adquirir tudo o que a sociedade de consumo oferece, estigmatizados e convidados a se retirarem do ambiente escolar.

Os adolescentes em conflito com a lei seguiam regras, entretanto, não eram as regras estabelecidas pela sociedade de um modo geral. Interessante até mesmo o modo de nomear “adolescentes em conflito com a lei”, este enunciado por si só já pressupõe que apresentavam dificuldades em se adequar aos padrões determinados pela cultura, por isso eram marginalizados e excluídos. Perguntava-me com frequência por que uma norma que parecia tão essencial para mim e para a maioria das pessoas não era para aqueles meninos. Como se formariam as noções de certo e errado, que tipo de sentimento eles experimentavam quando surpreendidos em flagrante delito? Por que não se sentiam culpados ou envergonhados pelo comportamento que apresentavam?

Para além dessas indagações existia outra questão que realmente me afligia: Como fazê-los perceber que as regras que ignoravam eram importantes para a convivência em sociedade? Isso parecia impossível, pois estando eles vivendo à margem, excluídos do ambiente escolar era-lhes negado o principal espaço de socialização e reflexão, um lugar de trocas afetivas, de construção que poderia lhes

possibilita estabelecer relações de cooperação e reciprocidade favorecendo o desenvolvimento da autonomia moral.

Em decorrência do exposto, decidi fazer o Mestrado em Educação, ainda sem saber ao certo se conseguiria responder a todas as minhas indagações, mas certa de que somente a Educação poderia oferecer uma alternativa àqueles meninos marginalizados. Neste sentido, a escola poderia ou não ser ambiente para questionamentos e reflexões, espaço promotor de relações respeitadas, essenciais ao desenvolvimento de valores como justiça, solidariedade, honestidade.

Pensar a escola em seu caráter normalizador, produtora e reprodutora da ordem social, refinou o interesse de estudo, fazendo-o corresponder às temáticas analisadas no grupo de pesquisa: "Processos de escolarização no Ensino Fundamental: reflexões a partir da teoria de Jean Piaget", da Linha 3, do Programa de pós-graduação em Educação, ao qual passei a pertencer. No grupo encontrei a teoria de Jean Piaget e em seus estudos o campo da Moralidade. Debruçando-me sobre esta perspectiva teórica percebi que a relação vergonha e erro nas significações apresentadas pelos adolescentes poderia oferecer um importante campo de reflexões acerca de um ambiente cooperativo para a aprendizagem escolar.

As temáticas relativas à moralidade tais como vergonha e erro que abordamos nesta pesquisa encontram espaço nas mais diferentes discussões, desde o senso comum das relações cotidianas, até em estudos científicos de diferentes áreas do conhecimento. Diz-se coloquialmente, na linguagem presente nas diferentes relações sociais, que "sem vergonha" é aquele que comete uma falta, um delito, ao passo que, diz-se que aquele que "tem vergonha na cara", não incorre em atitudes questionáveis moralmente, logo, age corretamente. Portanto, o sentimento de vergonha carrega conotações positivas e negativas concomitantemente e parece ser um sentimento necessário à ação moral, nos grupos sociais, em nossa forma de organização em sociedade. O termo vergonha encontra inúmeras definições: "ato vexatório, que humilha, que desonra"; sentimento penoso que resulta de ter cometido alguma falta; "insegurança efetivada pelo medo do julgamento alheio; dor causada pelo sentimento de inferioridade; rubor nas faces causado pelo acanhamento ou timidez"; como sinônimos encontramos desonra, humilhação, insegurança, entre outros (FERREIRA, 2010, p. 779).

Assim como a vergonha, a moral também encontra definição na linguagem coloquial, na qual diz respeito aos bons costumes, ao agir conforme a tradição e de

acordo com as regras estabelecidas socialmente. O comportamento individual é avaliado como moral ou imoral de acordo com a sua aproximação ou distanciamento do que prescrevem as normas sociais. Recorrendo novamente ao dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), identificamos a definição de moral como: preceitos e regras que, estabelecidos e admitidos por uma sociedade, regulam o comportamento de quem dela faz parte; leis da honestidade e do pudor; moralidade; que está de acordo com os bons costumes; que explica, disciplina, ensina; em conformidade com o considerado ético, legal, correto; que é próprio para favorecer os bons costumes; refere-se às regras de conduta, ao âmbito do espírito humano; que significa um comportamento delimitado por regras fixadas por um grupo social específico; entre outras acepções.

O mesmo acontece na definição de erro. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 299), “erro significa: ação ou consequência de errar, de se enganar ou de se equivocar; falta de acerto; engano, equívoco: erro de cálculo; opinião ou julgamento contrário à verdade: cometer erro”; incompetência, inabilidade, inexperiência; inexatidão; “imperícia; ação ou comportamento inadequado, reprovável”; entre outras. No ambiente escolar, a noção de erro encontra-se geralmente associada a falhas e equívocos de responsabilidade do aluno. Esta crítica incide sobre o estudante à medida que ele não atinge os resultados esperados pelo professor, de acordo com padrões exigidos e considerados ideais (SOUZA; SIBILA; CORREIA, 2013).

Conforme La Taille (2002a, 2002b), a linguagem cotidiana estabelece uma clara relação entre moralidade e vergonha, o que podemos perceber pelo uso das expressões “falta de vergonha na cara”, “sem vergonha”, “vergonhoso”. Tais termos são utilizados para adjetivar comportamentos moralmente inadequados. No que se refere ao erro, existem duas posturas predominantes em nossa sociedade: uma que trata tal noção com certa complacência, compreendendo que errar é eminentemente humano, portanto, esperado e até certo ponto permitido. Outra, segundo a qual o erro é visto como pecado, como algo passível de culpa e com necessidade de ser corrigido ou expiado (MACEDO, 1994). O erro percebido como pecado guarda estreita relação com a moral, visto que se refere ao descumprimento das regras de convivência, a inadequação do comportamento aos padrões socialmente estabelecidos.

No campo científico, a moralidade é objeto de investigação de diversos ramos das Ciências Humanas, da Religião à Filosofia (GOMIDE, 2012). Uma compreensão

da dinâmica do desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo do indivíduo em consonância com seu desenvolvimento moral, revela pertinência para a implementação de práticas educativas que favoreçam a constituição de sujeitos moralmente autônomos, preocupados com o bem dos outros e a preservação da cultura humana.

A vergonha, por sua vez, compreendida nas ciências como um construto relacionado à moralidade, vem sendo pouco explorada ao longo dos tempos, assim como sua relação com a noção de erro. Podemos levantar algumas hipóteses sobre esse fato: a vergonha é um sentimento, portanto estaria relacionada à dimensão afetiva do indivíduo. A ação moral, por requerer análise e decisão em relação às atitudes, remeteria à dimensão intelectual, assim a vergonha e o agir moral estariam relacionados a dimensões distintas. Entretanto, o entendimento que sustentamos na presente pesquisa é que as dimensões cognitivas e afetivas se integram para formar uma totalidade moral e são, portanto, indissociáveis.

O erro e sua relação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano também vem sendo objeto de investigação de diferentes autores. De acordo com Luckesi (2009, p. 137), “a ideia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto”. Uma conduta só será considerada errada, se existir uma definição de qual seria a conduta correta para a mesma situação. “Sem padrão não há erro”. Quando investimos energia em uma ação e não atingimos um objetivo esperado, não há erro, estaremos apenas diante de um insucesso, erro pressupõe padrão preestabelecido do que seria correto.

Macedo (1994) considera a questão do erro separadamente para a criança e para o adulto. Na perspectiva do adulto, o errado se opõe ao certo, que é valorizado como verdadeiro ou bom, neste sentido o certo se torna socialmente valorizado. La Taille (*apud* AQUINO, 1997) nos diz que o erro pode se tratar das ideias infantis que não condizem com os conhecimentos produzidos ao longo dos tempos pela humanidade, quanto àquelas que as próprias crianças, ao longo do processo de desenvolvimento, abandonarão definitivamente.

No que diz respeito ao referencial teórico da Epistemologia Genética, as temáticas da moralidade, da vergonha e do erro são discutidas. A moral é entendida como conjunto de princípios, valores, virtudes, enfim, conjunto de atitudes que permitem o comportamento dirigido pela reciprocidade e que preza o bem comum. Compreende uma série de noções inter-relacionadas, entre as quais podemos citar:

justiça, generosidade, honestidade, vergonha, culpa, honra (PIAGET,1994; LA TAILLE *et al.*, 1992; LA TAILLE, 2002a, 2002b, 2006).

Razão e afeto são indissociáveis, logo, a compreensão das noções de moral, vergonha e erro deve abarcar ambas as dimensões. Contudo, é necessário reconhecermos que a estruturação cognitiva e afetiva do indivíduo se dá em uma determinada sociedade, permeada por uma determinada cultura, em que estão presentes valores, regras, conceitos, ideologias. Tal compreensão torna possível afirmar que o indivíduo, em um processo de interação recíproca, estrutura a si mesmo e a realidade social (BECKER, 1993).

Na literatura científica, em especial naquela apoiada na Epistemologia genética, a noção de vergonha está relacionada ao conceito de moralidade entendido como: um sistema de regras e a sua essência deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras (PIAGET, 1994). Este autor dedicou-se a investigar a gênese e a evolução do juízo moral na criança, e considerou a existência de tipos diferenciados ou tendências dominantes de comportamento moral ou modos de interpretação da realidade social denominados: anomia, heteronomia e autonomia.

A anomia predominaria desde o nascimento até aproximadamente 2 a 3 anos de idade, podendo ser compreendida como uma fase pré-moral, pois nela predomina a inconsciência da regra, a criança pequena conhece o mundo por meio da ação, seu nível de desenvolvimento ainda não permite que compreenda que o meio onde habita é permeado por regras que regulam as interações. Contudo, por volta dos 3 ou 4 anos de idade a criança já encontra-se mergulhada em um universo infinito de regras de convivência, de alimentação, de higiene, todas provindas no meio externo, emanadas sobretudo das figuras parentais, a criança, portanto, adentra o mundo moral tornando-se heterônoma, agindo conforme determina a autoridade, submetendo-se às figuras que detêm o poder. A moral heterônoma é oriunda das relações desiguais entre a criança e os adultos, nas quais predomina o respeito unilateral desta para com os mais velhos. As crianças obedecem, imitam e são coagidas a agir de um determinado modo em virtude do respeito que têm pelas figuras de autoridade.

A autonomia moral torna-se possível quando o sujeito alcança o pensamento formal, ou seja, por volta dos 12 anos de idade. Na autonomia, o indivíduo não depende mais do olhar de outras pessoas para obedecer e respeitar as regras, o controle torna-se interno, ele respeita as regras porque são pertinentes e boas.

O sujeito autônomo avalia os diversos fatores para decidir agir da melhor forma para todos os envolvidos, considerando para isso as diferenças, os direitos, as perspectivas de si e as dos outros, as regras emergem do seu interior o obrigando a considerar os outros além de si mesmo (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Considerando que a moralidade tem dimensões cognitivas e afetivo-sociais, as construções do sujeito não são fruto de espontaneísmo de sua construção, mas da inter-relação entre os domínios. Nesse sentido, a vergonha é um sentimento (domínio afetivo) importante ao agir e pensar morais (LA TAILLE, 2002a, 2002b).

Ainda segundo a perspectiva construtivista, erro e acerto são vistos como parte do processo de construção do conhecimento, não há rigor ou complacência com o erro, mas um entendimento de que ele é intrínseco ao processo de construção do conhecimento (MACEDO, 1994).

É preciso compreender que tanto a noção de vergonha quanto a de erro são construídas nessa relação de heteronomia e autonomia, que oscilam durante a formação do sujeito que se desenvolve. São construtos desenvolvidos no campo social das interações interindividuais, mas que trazem consigo as dimensões cognitivas e afetivas.

Com vistas a estabelecermos o problema a ser investigado nesta pesquisa, elaboramos o panorama da produção acadêmico-científica nacional acerca das noções de vergonha e erro, relacionados ao contexto escolar, compreendidos à luz da Epistemologia Genética. Realizamos, portanto, um levantamento das publicações dos últimos 10 anos, compreendendo o período de 2008 a 2018, nas bases de dados SciELO, Redalyc, Portal de Periódicos CAPES/MEC e Google Acadêmico. Os descritores utilizados na busca foram: vergonha e Epistemologia Genética; vergonha e Piaget; vergonha, moral e Piaget; erro e Epistemologia genética; erro e Piaget; erro, moral e Piaget e, vergonha, erro e Piaget. Localizamos oito artigos relacionados aos temas da presente pesquisa, dos quais quatro abordavam a noção de vergonha e quatro abordavam a noção de erro sob uma perspectiva piagetiana, todos constituídos de pesquisas realizadas no âmbito da educação. Não encontramos publicações relacionando as noções de vergonha e erro no contexto escolar.

Um dos estudos, o realizado por Fernandes, Dell'Agli e Ciasca (2014) teve o propósito de investigar como crianças e adolescentes com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) compreendem o

sentimento de vergonha em situações de violações às regras, em que estão envolvidos pais, professores e pares. Participaram daquela investigação 20 crianças e adolescentes de ambos os sexos, com idades de 11 a 14 anos, cursando do 5º ao 8º ano do ensino fundamental de uma escola particular e de uma instituição destinada ao diagnóstico e tratamento de crianças com queixa escolar (dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento).

Os participantes foram subdivididos em dois grupos: o G1 foi constituído por 10 escolares com diagnóstico de TDAH, apresentação predominantemente combinada e o G2 com 10 crianças e adolescentes sem queixas comportamentais. O desenvolvimento moral e a compreensão do sentimento de vergonha foram investigados por meio de histórias hipotéticas. Os resultados obtidos demonstram diferenças na compreensão do sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH e sem queixas comportamentais em situações de violação às regras. No que se refere ao grupo com TDAH, a vergonha apareceu com mais frequência em situações envolvendo pares e o sentimento de vergonha não moral foi mais citado que o de vergonha moral, evidenciando a preocupação de ser alvo do juízo alheio, perder o prestígio dos amigos e uma desconsideração pela violação da regra em si, ou seja, despreocupação em relação às próprias atitudes. No grupo de crianças e adolescentes sem queixas comportamentais, o sentimento de vergonha moral e não moral foi citado em relação aos diferentes sujeitos envolvidos nas histórias (pais, professores e pares), sugerindo que tal sentimento é parte integrante do repertório emocional destas crianças e adolescentes. O nível de desenvolvimento moral dos participantes dos dois grupos foi semelhante, impossibilitando associações e comparações entre esses dados e os encontrados relativos ao sentimento de vergonha.

O segundo estudo localizado foi o de Lima, Alencar e Rosseti (2015), que investigaram o sentimento de vergonha decorrente de uma falta moral em estudantes universitários de uma universidade federal. Utilizando-se do Método Clínico Piagetiano, entrevistaram quatro estudantes universitários, divididos igualmente entre os sexos. Os resultados encontrados naquele estudo suscitaram que os estudantes associam o sentimento de vergonha às reações que ele causa no corpo, a exemplo do rubor das faces. Que a vergonha está fortemente relacionada ao juízo e/ou olhar alheio e que ações que contrariam valores morais tendem a eliciar o sentimento de vergonha, especialmente quando na presença de um

observador externo. Os dados coletados nas entrevistas revelaram, ainda, poucos conteúdos morais nas definições acerca do sentimento de vergonha.

Em outro estudo, Lima e Alencar (2016) investigaram o juízo moral de estudantes universitários acerca da vergonha. Participaram desse estudo 40 estudantes, com idades entre 19 e 55 anos, de uma universidade pública do estado do Espírito Santo, igualmente divididos quanto ao sexo. Os dados foram coletados com base no Método Clínico piagetiano, mediante entrevistas individuais, nas quais utilizaram um roteiro de entrevista semiestruturada contendo questões relativas à concepção de vergonha e ao juízo moral deste sentimento. Os resultados revelaram que o juízo moral da vergonha envolvia conteúdos que a equivaliam a um controle externo e a um controle interno, sendo encontradas com maior frequência as categorias juízo e/ou olhares alheios e autojuízo, respectivamente. Os juízos apresentados pelos participantes compreendiam a vergonha tanto como um controle externo, quanto interno, com diferenças percentuais pequenas entre as duas macrocategorias.

O quarto estudo encontrado que trata do tema da vergonha foi realizado por Penafiel e Lima (2016) e objetivou compreender como as representações de si se relacionavam com o sentimento de vergonha e a experiência de fracasso escolar, bem como associar o modo como os adolescentes faziam corresponder o fracasso escolar ao sentimento de vergonha. A pesquisa foi realizada com 49 adolescentes entre 13 e 16 anos, meninos e meninas, em seis escolas públicas do município de Rolim de Moura, Rondônia. Os dados foram coletados por meio de entrevistas que tiveram como base o Método Clínico de Piaget. Os resultados apontaram que os adolescentes sentem-se culpados pelo fracasso, mas, em alguns casos, não sentem vergonha; em outros, apesar de sentirem, a vergonha não implica em representação negativa de si. Por fim, os pesquisadores constataram que os resultados obtidos com a pesquisa endossaram a ideia de que a busca de representações positivas de si é uma das motivações básicas da conduta humana.

Quanto aos estudos encontrados sobre o tema do erro localizamos o de Rosso e Berti (2010) que analisaram os erros dos alunos e as estratégias docentes frente aos processos operativos e cooperativos da inteligência e da autonomia intelectual e moral em situações didático-pedagógicas no ensino-aprendizagem de matemática. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual com uma turma do 5º ano, que contava com 36 alunos com idades entre 10 e 13 anos.

A coleta de dados foi dividida em etapas, nas quais foram utilizados os seguintes instrumentos e estratégias: a) um questionário de natureza exploratória, que antecedeu a investigação, realizando uma sondagem sobre os erros dos alunos e as formas de correção experimentadas; b) um teste com 11 questões matemáticas, feito para levantar as principais dificuldades das operações elementares e do sistema de numeração decimal; c) observações livres durante as aulas; d) socialização e discussão das respostas dadas no teste. A socialização e a discussão das respostas constituíram a principal fonte de informações e apoiou-se no método clínico de Piaget. Os resultados indicaram que a complexidade e a provisoriabilidade do pensar e do conhecer se expressam na diversidade de respostas e estratégias presentes nos erros dos alunos e que a socialização dos erros promove a cooperação, a descentração e a autonomia do pensamento.

Ainda com relação ao tema do erro, Bianchini e Vasconcelos (2014) realizaram um estudo cujo objetivo foi analisar o papel da afetividade nas significações de alunos que frequentavam uma sala de apoio por apresentarem dificuldades, sobretudo na disciplina de matemática, identificando os sentimentos e significações sobre o erro destes alunos. Participaram do estudo, caracterizado como qualitativo e embasado no método clínico crítico de Piaget, 15 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, frequentadores do Projeto Sala de Apoio, de uma escola estadual.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas, na primeira (E1), foram efetuadas observações das interações na sala de apoio; na segunda (E2), foram realizadas entrevistas semiestruturadas para identificação das significações dos alunos. Os resultados obtidos indicaram que, de modo geral, os alunos relacionam o erro a situações de não respeito às regras e, especialmente, de desobediência ao professor. Nas significações referidas ao erro com a presença do professor, prevaleceram sentimentos como a culpa e o desânimo; com relação aos colegas, não há muita diferença, já que o erro está relacionado a sentimentos como culpa, raiva e desânimo. Com relação ao processo de aprendizagem, os alunos compreendem o erro como ação fora deste processo, demonstrando, em tais situações, pouco interesse, esforço e implicação.

Bianchini, Neves e Vasconcelos (2014), por meio de um estudo de natureza qualitativa, modalidade descritivo-interpretativa, apoiando-se no referencial teórico piagetiano, analisaram as significações de alunos frequentadores de salas de apoio à aprendizagem. A pesquisa contou com a participação de 52 alunos, oriundos de

oito escolas estaduais, com idade entre 11,3 meses e 14,2 meses, que frequentavam o 6º ano do Ensino Fundamental e, no contraturno, a Sala de Apoio à Aprendizagem.

Foram realizadas entrevistas individuais com os alunos que contaram com um roteiro norteador, além destas os pesquisadores utilizaram o diário de campo como instrumento de coleta e registro dos dados. Os resultados indicaram que as significações dos alunos sobre dificuldades de aprendizagem, erro e sala de apoio correspondem a estereótipos, estigmas e inferiorizações de sua condição para atingir os objetivos da aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem são vistas como um problema próprio de sua condição pessoal ou familiar, e a sala de apoio considerada um espaço de punição para aqueles que apresentam dificuldades para aprender.

No último estudo que apresentaremos, Bianchini e Vasconcelos (2017) investigaram as significações atribuídas ao erro em diferentes atividades e situações interativas, bem como os resultados do emprego de situações autorreguladoras na compreensão do erro inicialmente apresentado pelos estudantes. Participaram do estudo quatro estudantes, com idade entre 10 e 14 anos (de ambos os sexos), matriculados no 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual, e que faziam parte do Projeto Sala de Apoio. A metodologia adotada foi baseada no método clínico-crítico de Piaget e os instrumentos de coleta de dados consistiram em jogos, videogravações, diários e entrevistas.

A coleta de dados foi dividida em etapas, na etapa 1 (E1) foram realizadas observações do cotidiano de todos os estudantes frequentadores da sala de apoio, bem como entrevistas individuais com os 15 alunos, a fim de escolher os quatro participantes. A etapa 2 (E2) consistiu na aplicação de estratégias de autorregulação para reflexão das significações sobre o erro. Na etapa 3 (E3) foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais foram expostos aos participantes os sentimentos revelados por eles nas respostas da entrevista inicial sobre o erro. Após as intervenções, os alunos passaram a se perceber competentes, estabelecer interações positivas no grupo e deixaram de conceber o erro como uma ação impeditiva do aprender. Os pesquisadores concluíram que as significações de erro são dependentes de algumas variáveis; entre elas, os sentimentos nutridos pelos sujeitos sobre si, o outro e o objeto de conhecimento.

A revisão bibliográfica demonstrou que vem sendo produzidas investigações extremamente relevantes para pensarmos as noções de vergonha e de erro no contexto escolar. Contudo, as noções de vergonha e erro relacionadas à moralidade e ao processo de escolarização não contam com estudos prévios. Sendo a vergonha um sentimento fortemente presente na nossa sociedade e entendido como essencial ao fazer e agir moral e o erro um de seus principais eliciadores, mostra-se importante uma investigação de como estas duas noções se relacionam no contexto escolar influenciando as significações da vivência escolar apresentadas pelos estudantes.

A reflexão que decorre dessa compreensão nos permite refletir acerca do caráter normalizador da escola e a promoção de relações de reciprocidade e o desenvolvimento da autonomia moral. Tal compreensão, no contexto escolar se relaciona de modo interdependente à compreensão de erro, pois o erro tanto pode ser visto como uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, como pode estar relacionado a motivo de vergonha. Na adolescência, a aprovação do outro, o pertencimento ao grupo, tem caráter fundamental. Se o erro for significado como motivo de vergonha, pode ocasionar exclusão, desprestígio, isolamento social. Logo, errar não parece ser plausível e aceitável. Assim, estabelecemos para este estudo os seguintes questionamentos: Quais as significações atribuídas por estudantes adolescentes acerca da vergonha e do erro? Que impacto acerca da vergonha do próprio erro é evidenciado na significação dos estudantes às questões escolares?

Valendo-nos das problemáticas levantadas, formulamos um objetivo geral e três objetivos específicos. Como objetivo geral, destacamos: analisar as noções de vergonha e erro construídas por adolescentes do ensino médio de uma instituição privada de ensino, de um município norte paranaense, relacionando-as aos processos de significação da vivência escolar. Quanto aos objetivos específicos, estabelecemos: 1 - Caracterizar a noção de erro apresentada pelos participantes do estudo; 2 - Identificar a noção de vergonha presente no depoimento dos participantes do estudo; 3 - Relacionar as noções de erro e vergonha aos processos de significação da vivência escolar.

Considerando as transformações sociais que vêm ocorrendo nas sociedades nas últimas décadas, entender como vergonha e erro são compreendidos por adolescentes se faz necessário para pensarmos uma educação para a moral da autonomia, em que a subjetividade dos sujeitos seja valorizada no processo de escolarização, em que errar não seja sinônimo de fracasso, nem motivo de vergonha.

O relatório de pesquisa que apresentamos a seguir foi estruturado em quatro capítulos. Na Introdução, contextualizamos o tema da pesquisa, justificamos sua importância, apresentamos a metodologia, os procedimentos, o referencial teórico e a sua estruturação. No capítulo 1, discorremos sobre o Desenvolvimento Moral, analisamos os principais construtos relacionados ao tema, à luz da Epistemologia Genética, aporte teórico que embasa o estudo. No capítulo 2, analisamos o sentimento de vergonha em seus diversos aspectos relacionando-o ao tema da moralidade. No capítulo 3, abordamos os princípios do método clínico-crítico piagetiano sob os quais o estudo foi ancorado, bem como os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados. E, no capítulo 4, apresentamos os resultados e a análise dos dados, cotejada com a teoria que embasa o presente estudo.



Fonte: Google.

## 1 ALGUNS CONSTRUTOS DEFINIDORES DO DESENVOLVIMENTO MORAL

*“A verdade é que nós somos sempre não uma mas várias pessoas e deveria ser norma que a nossa assinatura acabasse sempre por não conferir. Todos nós convivemos com diversos eus, diversas pessoas reclamando a nossa identidade. O segredo é permitir que as escolhas que a vida nos impõe não nos obriguem a matar a nossa diversidade interior. O melhor nesta vida é poder escolher, mas o mais triste é ter mesmo que escolher”.*

Mia Couto

Com o objetivo de explicar o modo como é construído o desenvolvimento moral do indivíduo dentro da perspectiva por nós adotada – a Epistemologia Genética – recorreremos a La Taille (2006), segundo o autor para que possamos compreender as ideias de Piaget a respeito da moralidade faz-se necessário situá-las no contexto maior de sua teoria. Neste sentido, existiriam quatro eixos comuns a todas as suas teorizações – sejam elas aplicadas ao conhecimento físico, a estruturas da inteligência, a memória, às imagens mentais e a moral, etc. –, são eles: o sujeito epistêmico, a gênese, a construção e a interação (LA TAILLE, 2006).

Conforme La Taille (2006, p. 15): “o chamado ‘sujeito epistêmico’, ou sujeito do conhecimento, estudado por Piaget, é aquele que, se ele tiver razão, encontra-se

em todos nós quando elaboramos conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos”. Piaget voltou-se para o estudo do que seria comum ao desenvolvimento em todos os seres humanos, o mesmo se aplica a seus estudos sobre a moralidade, ou seja, assim como estudou o sujeito epistêmico, estudou o sujeito moral, procurando desvendar o que há de comum ao desenvolvimento moral de todas as pessoas.

Segundo Piaget, as estruturas lógicas e o conhecimento físico começam a ser elaborados desde o nascimento, portanto, as características psicológicas do adulto são fruto de uma gênese, um desenvolvimento que passa por diversas fases sucessivas, em que cada uma delas é necessária para a formação seguinte e cada fase representa a superação ou sofisticação da anterior (LA TAILLE, 2006; CAETANO, 2009).

A Teoria Psicogenética de Jean Piaget entende o homem como um ser ativo, que por meio de suas ações constrói e elabora seu próprio conhecimento em um processo contínuo e permanente. Do mesmo modo o desenvolvimento moral é visto por Piaget como fruto de um processo de construção que se dá em contextos de interação social que exigem do sujeito constante auto-organização (CAETANO, 2009).

La Taille (2006), ao discutir o que ele chama de Psicologia Moral, evidencia a existência de inúmeras correntes teóricas voltadas ao estudo da moralidade humana, as quais podem ser divididas em dois grandes grupos de acordo com a ênfase segundo a qual procuram analisar o desenvolvimento moral. Piaget, tendo se dedicado à elaboração de uma teoria acerca da construção do conhecimento e, portanto, tendo privilegiado em seus estudos a dimensão cognitiva é comumente criticado por supostamente negligenciar a dimensão afetiva das condutas humanas. Entretanto, apesar da clara ênfase que o autor confere à dimensão racional, afirmando que sem operações lógicas a moral da reciprocidade não seria possível, uma vez que por falta de pensamento reversível a criança pequena não conceberia a reciprocidade, Piaget reconhece que as ações humanas, entre elas a ação moral, não podem ser tratadas sem uma teoria da afetividade (LA TAILLE, 2006).

A afetividade desempenharia, então, o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel depende do combustível, que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina [...] Nós nos

propusemos, pois, a mostrar que, se a afetividade pode ser causa de condutas, se ela intervém sem cessar no funcionamento da inteligência, se ela pode ser causa de acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual, *ela não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém.* (PIAGET, 2014, p. 43, grifo do autor).

Ainda segundo Piaget, a afetividade abarca além de sentimentos e emoções, as várias tendências, em particular a vontade do sujeito. Para o autor a afetividade compreende as relações interindividuais, contemplando interesses, valores, esforços, afetos, simpatias mútuas e sentimentos morais, elementos que regulam as ações do homem, assim como o modo como percebe o mundo e a si mesmo. (BIANCHINI, 2014) Portanto, de acordo com a perspectiva por nós adotada, razão e afeto são indissociáveis e todas as condutas do indivíduo devem ser consideradas e analisadas considerando ambas as dimensões, assim como a dimensão social que, nas palavras do próprio autor “está por toda parte” (PIAGET, 1994).

Tal qual a afetividade, a moral também se desenvolve no contexto das relações humanas, portanto, a compreensão das condutas de um determinado sujeito, inserido dentro de uma sociedade, depende do entendimento das relações por ele estabelecidas, bem como dos princípios que regem estas interações (BIANCHINI, 2014). Toda sociedade é permeada por regras e normas às quais os indivíduos invariavelmente estão sujeitos. Ainda que alguns destoem e infrinjam as regras impostas, estas continuarão presentes e com base nelas o comportamento individual é julgado e majorado. Logo, a este conjunto de regras, valores e obrigações aos quais todos os homens estão submetidos quando pertencentes a uma sociedade, chamamos de Moral. De acordo com Becker (1993), a estruturação cognitiva e afetiva do indivíduo se dá em determinada sociedade, permeada por determinada cultura, em que estão presentes valores, regras, conceitos, ideologias enfim, o indivíduo, em um processo de interação recíproca, estrutura a si e a realidade social.

Na Epistemologia Genética, o conceito de moral é entendido como “um sistema de regras e a sua essência deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23). Em *O juízo moral na Criança* (1994), Piaget investigou as regras do jogo de bolinhas infantil, o que permitiu teorizar acerca da gênese da moralidade na criança e esses conhecimentos suscitam reflexões sobre a moralidade adulta. Ele postulou que a depender das interações possibilitadas pelo meio o sujeito passaria por diferentes etapas que se sucederiam, sendo elas: a

anomia (pré-moral), a heteronomia e a autonomia. Cabe ressaltar que a autonomia moral é um potencial humano universal, mas isso não implica que sejamos totalmente autônomos em todos os âmbitos do nosso comportamento.

Entendendo a moral como um sistema de regras, por meio de sua pesquisa, Piaget (1994) identificou a existência de três tipos distintos de regras, para as quais corresponderiam diferentes condutas sociais, são elas: a *regra motora*, que podemos chamar de associal, pois independe de qualquer relação social e provém da inteligência motora pré-verbal; a regra coercitiva, derivada das relações de coação, em que as regras emanam do adulto para a criança e verifica-se a predominância do respeito unilateral do mais novo para com os mais velhos; e a regra racional, oriunda do respeito mútuo entre personalidades em que se permite a discussão e verificação recíproca das regras em um ambiente de cooperação entre pares.

Como dissemos, para cada conjunto distinto de regras corresponderia um tipo de conduta moral, a regra motora relaciona-se com o período pré-moral, denominado por Piaget de anomia; à regra coercitiva, cujo respeito predominante é o unilateral, corresponderiam as condutas heterônomas. A regra racional, aquela proveniente do respeito mútuo, por sua vez, estabelecido em relações de cooperação e reciprocidade entre pares, diria respeito às condutas autônomas. Além disso, a regra evolui com a idade, nem a consciência, nem a prática da regra são iguais na criança e no adolescente (PIAGET, 1994).

Entre os diferentes tipos de regras, que iremos distinguir, haverá, então, ao mesmo tempo, continuidade e diferença qualitativa: continuidade funcional e diferença de estrutura. Todo corte da realidade psicológica em estágios é, então, arbitrário. Acresce-se a isso uma complicação oriunda da lei de tomada de consciência e dos desvios daí resultantes: o aparecimento de um novo tipo de regras no plano da prática nem conduz mais ao aparecimento de uma nova consciência da regra, devendo cada operação psicológica ser retomada nos diferentes planos da ação e do pensamento. Portanto, não há estágios globais que definam o conjunto da vida psicológica de um indivíduo, num dado momento de sua evolução: os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência. (PIAGET, 1994, p. 75).

Vejamos agora como se caracterizam cada uma destas três fases acima enumeradas. Começemos pela *anomia*, período que abrange desde o nascimento até aproximadamente 2 a 3 anos de idade. Esta fase também pode ser caracterizada como pré-moral, pois predomina a inconsciência da regra ou regra motora, oriunda de

uma espécie de sentimento de repetição, nascida a partir da ritualização dos esquemas de adaptação motora. Para que o hábito de origem a uma consciência da regra é preciso que este mesmo hábito seja contrariado, que emergja um conflito e deste floresça a procura ativa pelo habitual, portanto é preciso que haja consciência da regularidade, “sem o sentimento de regularidade, que aparece como constitutivo de toda inteligência e que caracteriza tão nitidamente a inteligência motora, a consciência da obrigação nunca apareceria” (PIAGET, 1994, p. 77).

Em torno dos 3 a 4 anos de idade, portanto, a criança já está submersa em um universo infinito de regras originárias do meio externo. São regras advindas do convívio com os adultos, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar, pois não podemos deixar de considerar que na sociedade atual as crianças estão sendo inseridas nas escolas cada vez mais cedo. Pois bem, esta é a primeira fase do desenvolvimento moral infantil denominado de *heteronomia ou moral da obediência*. Ela predomina até por volta dos 12 anos de idade, caracterizando-se pela regra devida ao respeito unilateral, originário das relações desiguais entre adulto e criança, em que se faz uso da coação adulta sobre o comportamento infantil, ou seja, a regra provém do meio externo, emana da autoridade. As crianças nesta fase obedecem, imitam e são comandadas pelas sugestões ou imposições dos mais velhos são, portanto, coagidas a agirem de determinado modo em razão do respeito que têm pelas figuras de autoridade, no caso, representada por crianças maiores e especialmente por adultos. Sobre a moral da obediência, Piaget (1994, p. 93) nos fala:

É bom todo ato que testemunhe uma obediência à regra ou mesmo uma obediência aos adultos, quaisquer que seja as instruções que prescrevam; é mau todo ato não conforme as regras. Portanto, a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já é pronta, exteriormente à consciência; além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele. Então, o bem se define rigorosamente pela obediência.

Ainda com relação à heteronomia moral Vinha e Tognetta (2009, p. 529) destacam:

[...] a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, percebe também que há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, submetendo-se àquelas pessoas que detêm o poder. Na heteronomia, a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem, isto é, as regras emanam dos mais velhos. (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529).

Nesta fase, para a criança, a regra tem origem sagrada e obrigatória, ela é dominada pela ideia de que as coisas são como devem ser, que existe uma ordem universal segundo a qual todos são regidos e que, portanto, as atitudes de todos estão em conformidade com as regras, logo ela deve se comportar em conformidade com os demais (PIAGET, 1994). Ocorre que, nesta fase, predomina na criança o egocentrismo, ou seja, uma indiferenciação entre o eu e o meio social, logo, ainda que a criança conheça e procure imitar as regras, de modo geral se observa que ela joga e se diverte com os próprios movimentos, sem se preocupar com os companheiros.

Onde não há diferenciação entre o eu e o mundo externo físico e social, não pode haver cooperação, pois para cooperar é preciso estar consciente do seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum (PIAGET, 1994). Somente mediante a superação do egocentrismo que a criança poderá cooperar com os seus pares, submetendo-se verdadeiramente às regras, compreendendo que estas decorrem do acordo mútuo e, portanto, podem ser modificadas e sancionadas pelo grupo.

As relações de cooperação entre pares anunciam a última etapa do desenvolvimento moral infantil, a autonomia moral que emerge por volta dos 12 anos de idade. A autonomia moral pressupõe que o indivíduo avalie em conjunto com o grupo a pertinência da regra e a possibilidade de modificá-la para o bem da coletividade, ora tal condição só pode ser alcançada por meio do estabelecimento de relações de cooperação e reciprocidade, em que o sujeito se perceba como único e parte de um todo e entenda que suas atitudes afetam o outro e retroagem sobre si mesmo, ou seja, em relações em que predomine o respeito mútuo. Conforme Piaget (1994, p. 91):

O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e a própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia.

Quando as diferenças entre maiores e menores desaparecem ou são minimizadas, quando se estabelecem relações mais equivalentes, os indivíduos podem submeter às regras ao crivo da consciência e o respeito mútuo torna-se condição para que se criem ambientes de cooperação em que a autonomia da consciência seja possível.

Piaget (1931) afirma que, para quase todos os estudiosos da moral, o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição da moralidade. Ele fala da existência de dois tipos de respeito: o unilateral, que implica desigualdade entre quem respeita e quem é respeitado, e é característico das relações de coação; e o respeito mútuo, em que os indivíduos em contato consideram-se iguais e respeitam-se, reciprocamente, o que ocorre na relação de cooperação. O respeito unilateral leva, junto com a relação de coação moral, a um sentimento de dever, mas um dever primitivo, no qual a criança permanece heterônoma. A moral resultante do respeito mútuo e da cooperação pode caracterizar-se pelo sentimento do bem, representativo da autonomia.

Conforme Piaget, a coação do adulto não é capaz de reprimir o egocentrismo infantil. A criança submete-se em aparência, ou seja, ela pensaria “devo obedecer somente quando sou observado”. Entretanto, a submissão efetiva a uma regra só se dá quando ela é reconhecida como boa. Há grande diferença entre o respeito unilateral e o mútuo em relação à regra. No respeito unilateral, a única forma de impô-la ao indivíduo é a sanção. No respeito mútuo, a infração a regras de cooperação provoca a supressão momentânea dos laços de solidariedade. O próprio conceito de respeito, para Piaget (1994), vem da admiração e do temor (GALLEGO; BECKER, 2008). Ou seja, a criança pequena respeita a regra não por compreendê-la, mas pelo afeto que tem pela pessoa que colocou a regra e este é expresso em forma de admiração e temor.

A moral, aqui entendida como conjunto de princípios, valores, virtudes, enfim, conjunto de atitudes que fazem o homem, em uma relação de reciprocidade, se comportar prezando o bem comum, compreende uma série de noções inter-relacionadas, entre as quais podemos citar: justiça, generosidade, honestidade, vergonha, culpa, honra. No presente trabalho abordaremos a noção de vergonha, em uma relação particular com o erro.

Conforme discutimos anteriormente, na Epistemologia Genética, o conceito de moral é entendido como “um sistema de regras e a sua essência deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23). Em *O juízo moral na Criança* (1994) Piaget investigou as regras dos jogos infantis, o que permitiu teorizar acerca da gênese da moralidade na criança e esses conhecimentos suscitam reflexões sobre a moralidade adulta.

Moral define-se, portanto, pelo conjunto de regras e obrigações às quais o indivíduo está exposto quando pertencente a uma sociedade. Mas o mero conhecimento das regras não implica a aceitação e prática dessas regras. Um sujeito pode compreender os deveres atinentes a sua comunidade e ainda assim não os praticar. Em outras palavras, para agir moralmente não basta saber fazê-lo, é preciso decidir fazê-lo. Agir moralmente pressupõe o uso da razão, uma vez que se faz necessária a análise das possibilidades e adequação das condutas escolhidas à realidade social. Entretanto, o querer fazer, ou querer agir moralmente, supõe outra dimensão, a dimensão afetiva da ação moral, a motivação, a energia afetiva que desencadeia a ação (LA TAILLE, 2009). Portanto, no agir moral estão implicadas as dimensões cognitivas (razão) e afetivo-sociais.

Neste sentido, diante das condições sociais de escolha, o adolescente que desenvolveu o pensamento formal pode “refletir” se comportamentos que envolvem riscos sociais e de saúde fazem parte de seus planos de vida ou, ainda, o que as condutas podem acarretar naquilo que planejaram. Como nem sempre o raciocínio formal é correlacionado à realidade, a afetividade atua como reguladora de suas condutas, na qual a autonomia desenvolvida pode ser um recurso interno fundamental para o não envolvimento dos adolescentes em comportamentos de risco.

Considera-se, assim, extremamente importante favorecer a reflexão do adolescente, provocar o conflito cognitivo, contribuir para a sua regulação afetiva, auxiliá-lo na construção de valores autônomos, apoiar as escolhas responsáveis para si e para os outros, e, sobretudo, ajudar a promover a cooperação, a troca, – em suma, a humanização. No entanto, para que isso ocorra, é impreterível uma revisão de todos sobre os valores individualistas constituídos nesta sociedade e a importância de transformá-los. Se, para Piaget, a autonomia se desenvolve e está interligada à cooperação entre as pessoas, como pode ser promovida autonomia numa sociedade predominantemente narcisista?

Podemos supor, neste sentido, uma grande “dificuldade de ser”, assim, humano (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010, p. 111), em muitos dos adolescentes nesta sociedade que impera a individualização ao invés da cooperação, o que gera impasses na formação de sua personalidade, entaves nos seus programas de vida, e busca de afirmação por meio dos comportamentos de risco. À época, a análise de Piaget *et al.* (1998) indicava:

A ideia que defendemos é bem mais concreta: trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e de reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. [...] Precisamos de uma atitude intelectual e moral nova, feita de compreensão e de cooperação, que sem abandonar o relativo atinja a objetividade pelo estabelecimento de relações entre pontos de vista eles mesmos particulares. (PIAGET *et al.*, 1998, p. 135-136).

Piaget (2014) entende que três tipos de afeto interessam à vida moral e se apresentam inicialmente na constituição mental da criança e do adolescente: a necessidade de amor; o sentimento de medo, em relação aos maiores e mais fortes; o sentimento misto, composto simultaneamente de afeição e temor, que é o sentimento de respeito.

O conceito de respeito tornou-se essencial para este trabalho ao entendermos que, para Piaget, é a relação de respeito mútuo que leva à construção da moral da autonomia e ao sentimento de cooperação.

### 1.1 A ADOLESCÊNCIA E O ADOLESCENTE: EM PERSPECTIVA O DESENVOLVIMENTO MORAL

O adolescente vacilante entre a infância e a juventude, fica suspenso um instante diante da infinita riqueza do mundo. O adolescente se assombra com ser. E ao pasmo segue-se a reflexão: inclinado para o rio de sua consciência pergunta-se se este rosto que aflora lentamente das profundezas, deformado pela água, é o seu. A singularidade de ser, mera sensação na criança – transforma-se em problema e pergunta, em consciência inquisidora. (PAZ, 1992, p. 35).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) concebe a adolescência como um período do desenvolvimento humano que ocorre entre os 10 e 19 anos, portanto uma etapa que divide a infância e a vida adulta. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por sua vez, postula que adolescente é a pessoa entre os 12 e 18 anos de idade. Ainda que os recortes temporais não sejam idênticos para defini-la, algumas características são comumente descritas como definidoras desta fase do desenvolvimento individual. Os estudiosos desta temática tendem a descrevê-la como um período de mudanças físicas, cognitivas e sociais. Na dimensão biológica enfatizam-se as alterações físicas, hormonais, a maturação sexual e reprodutiva e a transformação do corpo infantil em um corpo adulto. Na dimensão psicológica, o olhar recai sobre as possíveis crises, os conflitos decorrentes da formação da

própria identidade, a identificação com os grupos de pares e o momentâneo distanciamento do núcleo familiar.

Entretanto, esta visão da adolescência como um período de tribulações e crises vem sendo questionada por alguns autores como Fonseca e Ozella (2010), os quais enfatizam que não devemos naturalizar esta fase do desenvolvimento, sugerindo um modo universal, em que todos os indivíduos a experimentaríamos de um modo praticamente igual, mas pensá-la em seus aspectos individuais, sociais e históricos. Neste sentido, a vivência das ditas crises emocionais dependeria dos contextos familiares e sociais nos quais os jovens estariam inseridos.

Para Frota (2007), faz-se necessário pensar a adolescência para além dos aspectos ligados às transformações fisiológicas da puberdade, é preciso compreendê-la como um processo de construção que se dá sob determinadas condições históricas e culturais. A adolescência deveria, portanto, ser compreendida como uma categoria que se constrói socialmente. Assim, poderíamos falar em adolescências, pois seriam determinadas pelas condições econômicas e sociais dos grupos aos quais pertenceriam. A mesma autora postula que uma característica comum desta etapa seria a “busca de ser por si mesmo”. Logo, reconhecer-se a si mesmo, diferenciar-se seria a principal conquista desta fase.

A abordagem teórica que adotamos também parte do pressuposto de que a adolescência não pode ser entendida com base em uma visão naturalizada, mas sob uma perspectiva interacionista entre o sujeito e o meio.

Em resumo, longe de constituir uma fonte de “ideias inatas” já inteiramente elaboradas, a maturação do sistema nervoso se limita a determinar o conjunto das possibilidades e impossibilidades para determinado nível, em determinado ambiente social, e é, portanto, indispensável para a efetivação dessas possibilidades. Depois, essa efetivação pode ser acelerada ou retardada em função das condições culturais e educativas [...]. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 251).

A Epistemologia Genética de Piaget concebe um sujeito construtivo, que interage com os objetos, realizando trocas constantes com a realidade e esta interação lhe permite construir estruturas de inteligência que o tornam capaz de conhecer cada vez mais e melhor. Nesta perspectiva a interação desempenha um importante papel para o desenvolvimento humano, permitindo ao sujeito a ampliação e reestruturação cognitiva e afetiva. Piaget concebe o desenvolvimento em estágios sucessivos e integrativos, o foco não está na cronologia com que se desenvolvem,

mas no fato de um estágio depender do anterior. Ou seja, os esquemas construídos nos estágios anteriores fornecem as bases para a construção de estruturas mais complexas nos estágios posteriores. Conforme La Taille (2006, p. 15):

As estruturas lógicas e o conhecimento físico começam a ser elaboradas desde o nascimento e o que faz a diferença entre uma criança e um adulto não é a presença ou ausência de certas capacidades, mas sim o nível de sofisticação de cada uma delas.

Como nosso foco de investigação são os adolescentes, não adentraremos nas especificidades de cada estágio do desenvolvimento postulado pelo autor, nos limitaremos a sublinhar que ele estabelece quatro estágios, a saber: sensório-motor, o qual predominaria do nascimento aos 2 anos de idade; pré-operacional, compreendido entre os 2 e 7 anos de idade; operatório concreto, entre 7 e 11 anos de idade e operatório formal dos 11 anos em diante. Portanto, a adolescência compreende o último estágio postulado pelo autor, o das operações formais, segundo o qual

[...] compreender a adolescência dentro desta perspectiva teórica significa considerá-la parte de um *continuum*, cujas aquisições específicas guardarão relação indissociável com as anteriores. Ou seja, que as estruturas cognitivas e afetivas características dos estágios anteriores, não desaparecem, mas, muito ao contrário, permanecem ativas e necessárias, complementando as múltiplas realizações e conquistas que virão. (GARCIA, 2010, p. 49).

Embora a adolescência caracterize o último estágio postulado por Piaget, ela não conclui o processo de desenvolvimento, apenas dá início a uma nova forma de organização mental e afetiva, que em conjunto com as estruturas características dos estágios anteriores, permanecerá se modificando e se aperfeiçoando ao longo do ciclo vital.

De acordo com Dallo e Paludo (2012), Piaget procura compreender a adolescência baseado em três questões: o pensamento, a personalidade e a integralização à sociedade adulta. Com relação ao pensamento inaugura-se o pensamento formal, com possibilidade de pensar por meio de hipóteses, utilizando-se de deduções. Nas palavras do autor:

As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo e libertá-lo do real, permitindo-lhe, assim construir, a seu modo, as reflexões e teorias. A inteligência formal marca, então, a

libertação do pensamento e não é de admirar que este use e abuse, no começo, do poder imprevisto que lhe é conferido. Esta é uma novidade essencial que opõe a adolescência à infância: a livre reflexão espontânea. (PIAGET, 1986, p. 64).

O adolescente torna-se capaz de refletir seus próprios pensamentos, elaborar suas próprias teorias, portanto, a emergência das estruturas formais torna possível a ampliação da sua visão de mundo e capacidade de intervenção sobre este. O pensamento formal permite a integração do adolescente ao mundo adulto, além de ser essencial à formação da personalidade, na qual os aspectos intelectual e afetivo devem ser valorizados como processos fundamentais e interdependentes (DALLO; PALUDO, 2012).

Segundo Piaget (1993), a personalidade se desenvolve a partir do momento em que se forma um “programa de vida”, que funciona, ao mesmo tempo, como fonte de disciplina para a vontade e como instrumento de cooperação. Contudo, a elaboração deste plano de vida só é possível quando certas condições cognitivas e afetivas são adquiridas, ou seja, quando existe a possibilidade de exercitar o pensamento e a livre reflexão (DALLO; PALUDO, 2012).

No que se refere à integração do adolescente à sociedade adulta, esta é influenciada pelas condições do ambiente social, podendo variar de acordo com as condições propiciadas pelo meio em que o sujeito se encontra inserido. Neste sentido, o meio pode ser favorecedor do desenvolvimento de valores morais que contribuam para o bem comum ou pode comprometer tal aquisição.

O pensamento formal favorece uma reestruturação afetiva e de valores e uma mudança de postura ante o grupo social. Nesta fase, os aspectos sociais são essenciais e podem favorecer ou não a inserção do adolescente no mundo adulto. Piaget explica a integração social do jovem segundo três fatores:

- 1- O adolescente é um indivíduo que começa a considerar-se como igual pelos adultos e julgá-los num plano de igualdade e total reciprocidade;
- 2- O adolescente é ainda um indivíduo em formação, mas que começa a pensar no futuro, isto é, em seu trabalho atual ou futuro na sociedade;
- 3- O adolescente é um indivíduo que, procurando introduzir-se e introduzir o seu trabalho atual ou futuro na sociedade dos adultos, se propõe também a reformar essa sociedade. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 252)

Percebendo-se como igual perante os adultos, o adolescente já é capaz de estabelecer relações de reciprocidade e respeito mútuo, as quais são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma moral autônoma. Mas antes que isso ocorra, muitas vezes, o que caracteriza essa fase são os conflitos originários justamente do fato de sentir-se adulto, mas ainda não ser superado o egocentrismo característico deste período.

De acordo com Garcia (2010), a reversibilidade cognitiva permite, no campo das relações interindividuais, o estabelecimento de relações de reciprocidade, o que pode, a princípio, ser fonte de conflitos, pois, em razão do egocentrismo adolescente verifica-se uma postura de confronto de valores sociais e embate em relação aos representantes destes valores, no caso, pais, professores, figuras de autoridade. Será no grupo de pares que o jovem poderá realizar as trocas cognitivas e afetivas que possibilitarão o fortalecimento de valores, ideias e sentimentos.

Nos dizeres de Inhelder e Piaget (1976, p. 256), “O egocentrismo é o estado de indiferenciação que ignora a multiplicidade das perspectivas, enquanto que a objetividade supõe, ao mesmo tempo, uma diferenciação e uma coordenação dos pontos de vista”. Portanto, o adolescente não diferencia o que considera sobre o pensamento dos outros, na realidade ele crê que todos compartilham de suas ideias e sentimentos e uma das tarefas centrais da adolescência seria, portanto, descentrar-se, superando o egocentrismo e adaptando-se à realidade do mundo social.

A personalidade é o eu descentralizado. [...] É a submissão do eu a um ideal que encarna, mas que o ultrapassa e ao qual se subordina; é a adesão a uma escala de valores, não abstrata, mas relativa a uma obra; portanto, é a adoção de um papel social, mas não preparado como uma função administrativa, e sim de um papel que o indivíduo irá criar ao representar. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 259).

Trata-se, portanto, de um período em que as relações sociais exercerão papel fundamental e contribuirão para a reconstrução de conceitos e valores pessoais. Neste contexto, a qualidade das interações estabelecidas poderá contribuir ou não para o desenvolvimento da autonomia.

Com relação ao desenvolvimento afetivo, temos a consolidação dos afetos normativos. Sendo capaz de elaborar hipóteses e proposições acerca do mundo a sua volta, o adolescente já pode planejar o seu futuro pessoal e profissional, escolhendo uma carreira e elaborando um plano de vida. Ainda do ponto de vista do

desenvolvimento afetivo vê-se o aparecimento de sentimentos relativos a ideais, com a possibilidade de refletir sobre conceitos abstratos que dependem de operações cognitivas e afetivas complexas, tais como: a noção de justiça, ética, generosidade, honestidade, entre outros (GARCIA, 2010).

A adolescência, por possibilitar uma ampliação da convivência social do jovem – em nossa sociedade é comum os pais permitirem maior independência à medida que o sujeito vai crescendo – favorece a troca de ideias entre pares e com a comunidade, contribuindo para que o sujeito tome consciência de seus pensamentos, sentimentos e valores, percebendo-se distinto dos demais, mas parte de um todo, ou seja, permite a superação do egocentrismo. O produto final das relações de troca e cooperação estabelecidas entre os adolescentes seria a autonomia moral.

Conforme La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 17), “longe de significar isolamento e impermeabilidade às ideias presentes na cultura, autonomia significa ser capaz de se situar competentemente na rede de diversos pontos de vista e conflitos presentes na sociedade”. Logo, autonomia significa autorregulação, capacidade de tomar suas próprias decisões, agindo de maneira assertiva e responsável, estabelecendo interações sociais em que predomine a cooperação com o outro, pautando-se no desejo de fazer o que é correto, justo e responsável para si e para os outros (DALLO; PALUDO, 2012).

É por meio das relações sociais em que predomine a cooperação que o jovem – em especial nas interações entre pares – alcançará a autonomia moral. Nesta perspectiva, a evolução da moralidade está diretamente relacionada às interações sociais.

A cooperação é, também, um método e um fato empírico. O que isso quer dizer? Que, além de alimentar nossas expectativas e ideais, ela se torna presente, se realiza, nas ações e nos procedimentos que colocamos em prática. Desde os primeiros meses, podemos dizer, por exemplo, que as diferentes partes do corpo de qualquer bebê precisam desenvolver coordenação entre si, num nível embrionário de cooperação, para que a locomoção (seja de gatinhas, seja nos dois pés) tenha êxito. No plano social, ainda mais complexo, para que uma conversa aconteça é necessário que as duas pessoas cooperem (operem junto): aguardem o tempo da fala de cada um, utilizem palavras com significados comuns, compartilhem da intenção, do interesse e da vontade de dialogar. (GARCIA, 2010, p. 60).

Cooperar seria considerar a perspectiva do outro, levar em conta todas as partes envolvidas em uma determinada situação. Cooperação guardaria, portanto,

estreita relação com o respeito mútuo, pois só coopera quem respeita a individualidade de outrem.

Por fim, destacamos a interdependência entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo, que segundo Piaget são contemporâneos no desenvolvimento, ou seja, há uma correspondência entre os estágios do desenvolvimento cognitivo e afetivo e a intersecção entre esses dois planos é de suma importância para a construção dos sentimentos morais, bem como para a autonomia moral (CAETANO, 2009).

### 1.1.1 Representações de Si, Juízo Alheio e Agir Moral

Como você se descreveria em caso de ser solicitado? Quais adjetivos você utilizaria para procurar diferenciar-se e ser reconhecido como pessoa? Loira x morena? Alta x baixa? Bonita x feia? Organizada x desorganizada? Leal x desleal? Todos esses atributos, positivos ou não, quando descritos a um ouvinte desconhecido dão-lhe a ideia de quem é o interlocutor, formam, por assim, dizer uma imagem da pessoa de quem se fala. A este conjunto de conceitos e atributos que as pessoas têm de si mesmas chamaremos de representações de si.

Entendemos, assim como La Taille (2002b), que o conjunto de representações de si forma o Eu e que é parte integrante da moralidade do indivíduo. Antes deste autor, alguns pensadores já haviam proposto a estreita relação entre o Eu e a moralidade. Em sua obra *Vergonha a Ferida Moral*, La Taille procura demonstrar como essa relação foi estabelecida e pensada por estudiosos de diferentes abordagens teóricas e cita, em especial os estudos de Gilligan, psicanalista, que, segundo La Taille (2002b, p. 35):

Ao separar uma ética da justiça de uma ética do cuidado e associando-as respectivamente aos gêneros masculino e feminino, ela não somente redimensionou o objeto da moral, como vinculou esta à questão do eu. Ela mesma emprega este conceito afirmando que as duas orientações morais refletem diferentes imagens do Eu (self) nas relações interpessoais (1988:5). [...] A origem está na própria construção das identidades masculinas e femininas durante a infância. [...] Gilligan parte da assimetria entre a posição do menino e da menina para explicar suas diferentes inclinações éticas.

Como podemos perceber, a referida autora diferencia duas tendências no agir moral, tendências estas que seriam determinadas pelo gênero do indivíduo e o tipo de relação estabelecida desde os primeiros anos de vida. Trata-se de uma autora de

abordagem psicanalítica que busca explicações para o desenvolvimento destas tendências nas primeiras relações estabelecidas entre pais e filhos. Não aprofundaremos a discussão quanto ao modelo proposto por Gilligan, procuramos apenas demonstrar que ela pensou a “moralidade no contexto do Eu, das representações de si, da identidade, três termos que ela mesma emprega, e a explicar a gênese do juízo e do agir morais situando-a na construção da personalidade” (LA TAILLE, 2002b, p. 35).

Flanagan, outro autor citado por La Taille (2002b), por sua vez, sugere a existência de inúmeras orientações morais, relacionadas às várias dimensões do Eu, e, neste sentido, se diferencia de Gilligan que estabelece apenas duas tendências associadas ao gênero do indivíduo. Além disso, supõe um Eu cujas características não são estáveis, mas sim suscetíveis a variações desencadeadas pelo contexto em que se encontra (LA TAILLE, 2002b).

La Taille (2002b) analisa, ainda, a tese de Charles Taylor (1998), segundo a qual estabelece relações entre a moralidade e o Eu. Para ele, o Eu e a moral são indissociáveis e se influenciam reciprocamente. Neste sentido, refletir sobre a própria identidade implicaria situar-se perante valores, ora, valores sempre estabelecem oposição entre dois termos: bem/mal, superior/inferior, rico/pobre, portanto a construção da própria identidade, do Eu, estaria na busca de valores positivos para si (LA TAILLE, 2002b).

La Taille (2002b), citando Frankfurt, Rorty e Nizam – estes apenas alguns dos autores do Livro *The Moral Self* (1993) –, nos traz a perspectiva de diversos estudiosos (psicólogos, filósofos, sociólogos) que apesar de não atuarem juntos buscaram estabelecer uma relação entre a moralidade e o Eu (representações de si). Em termos gerais, estes pesquisadores corroboram a ideia de que a personalidade se associa a ideais, de que o Eu é sempre pensado em termos de valores e de que as pessoas mantêm valores e regras morais para preservar a própria identidade.

As pessoas têm representações sobre si constituídas por valores, ou seja, quando uma pessoa representa a si mesma, as características as quais utiliza para definir-se são percebidas como desejáveis ou não, sendo portando associadas ao bem ou ao mal, ao certo ou ao errado, ao bonito ou ao feio, e assim por diante (LA TAILLE, 2002b). O conjunto de representações de si forma o Eu ao qual se

encontram integrados os valores e as regras morais que determinam o pensar e o agir moral.

Colby e Damon (1993 *apud* LA TAILLE, 2002b) procurando investigar a relação entre o Eu e a moral, entrevistaram inúmeras pessoas cuja vida moral seria considerada exemplar por seu compromisso com valores morais voltados ao respeito pela pessoa humana, pela coerência que demonstravam entre ideais e ações, pela humildade e por colocarem em risco os próprios interesses quando o agir moral assim o exigia. A conclusão a que chegaram foi de que a característica central desses sujeitos é de que eles não separam seus objetivos e interesses pessoais dos objetivos e valores morais. Portanto, para estas pessoas, ser e ser moral é a mesma coisa (LA TAILLE, 2002b).

Ora, é justamente este lugar que, para estes pesquisadores, é fator determinante para explicar a conduta moral. Para equacionar esta “topologia” Colby e Damon referem-se a conceitos como Eu (self) e identidade: “quando há uma unidade entre Eu e moralidade, escrevem eles, juízo e conduta são diretamente e previsivelmente relacionados, e as ações são realizadas com segurança. [...] Aqueles para quem a moralidade é central nas suas identidades pessoais devem ser mais fortemente motivados por suas convicções e objetivos” (p.151) [...] Em resumo: “parece seguro concluir que algumas pessoas unem a moralidade e o Eu numa proporção maior do que as outras”(p.151). E tal proporção lhes determinará a conduta. (LA TAILLE, 2002b, p. 48).

Percebemos, portanto, que a integração entre o Eu (Representações de si) e os valores morais podem ser determinantes para o agir moral. O sujeito tende a agir de acordo com suas representações, nestas estão inclusos seus valores morais. Quanto maior o nível de integração dos valores morais com o Eu, maiores são as chances do sujeito agir moralmente. Logo, sujeitos tidos como imorais em suas ações, tendem a ter valores morais menos integrados às representações de si.

Temos discorrido até aqui sobre as Representações de si (Eu), procurando estabelecer uma relação entre estas e o agir moral. Resta-nos agora procurar demonstrar como se formam estas representações e quais suas relações com o juízo alheio. De imediato afirmaremos, como a imensa maioria dos teóricos da psicologia e interessados pelo desenvolvimento humano, que o Eu não é inato, ele se constrói e se (re)constrói ao longo de todo o ciclo vital.

De início há uma indiferenciação entre o eu e o mundo. O bebê não conhece as fronteiras entre ele e o resto do mundo, não se diferencia em relação à sua mãe,

nem em relação ao seu entorno. A tomada de consciência de si próprio vai ocorrendo gradativamente, por um processo que Piaget denominou de descentração.

A partir de 18/24 meses, a consciência de si como representação torna-se possível e, decorrentemente, começa a construção da identidade. E a partir da mesma data, o fato de se saber percebido pelo outro faz aparecer uma nova tarefa existencial: cuidar da própria imagem perante os olhos alheios. (LA TAILLE, 2002b, p. 59).

Portanto, a tomada de consciência de si, o perceber-se, supõe que também percebamos outrem e conseqüentemente sejamos por ele percebidos. Daí decorre a necessidade de buscar construir uma boa imagem perante o outro, uma imagem positiva e que possa ser admirada e aceita socialmente. Buscamos, então, construir representações de nós mesmos em termos de valores socialmente considerados positivos.

A convivência social nos coloca frequentemente na posição de julgar o outro, julgar seu modo de vestir, agir, ser. Olhamos as pessoas e tendemos a avaliar seu comportamento de acordo com o padrão estabelecido para o ambiente em que se encontra, *“está usando roupa curta, está pedindo para ser assediada”, “traiu porque é sem vergonha”, “não trabalha porque é vagabundo”*. Logo, sabemos que na mesma medida em que julgamos somos julgados, ou seja, estamos sujeitos ao juízo alheio.

Contudo, as representações de si, apesar de guardarem estreita relação com o juízo alheio, não são meras internalizações destes, sendo consequência de inúmeros fatores inter-relacionados, tais como: os sucessos e fracassos constatados pelo indivíduo, as expectativas criadas por si mesmo a respeito do próprio desempenho, as aproximações entre o próprio desempenho e o de modelos adotados, as construções conceituais, mentais acerca de si e dos outros, entre outros. Observando atentamente os aspectos elencados, percebemos que estamos falando de autoavaliações, do próprio indivíduo avaliando o seu desempenho, portanto na construção das representações de si o autojuízo está tão ou mais presente que o juízo alheio.

Tanto Freud quanto Adler, grandes teóricos da psicologia, buscaram explicar a gênese das representações de si por meio do processo de identificação da criança com figuras significativas. Por um processo de “imitação” a criança inspiraria seu

comportamento no de pessoas por ela consideradas exemplares, neste sentido a construção das representações de si estaria amparada mais na relação com que o comportamento da criança se aproxima do seu modelo ideal, do que com o julgamento que fazem dela (LA TAILLE, 2002b).

Em relação aos sucessos e fracassos objetivamente percebidos pela criança, Piaget afirma que os bebês, durante a aprendizagem do andar, realizam uma espécie de autoavaliação do próprio desempenho na ação e que esta influenciaria sua conduta posterior (LA TAILLE, 2002b). Portanto, os sucessos e fracassos que nos acompanham ao longo da vida contribuem para que criemos/modifiquemos as representações que fazemos de nós mesmos. Desse modo, uma atleta que apresenta um bom desempenho em sua atividade, pode ter uma imagem de si como pessoa de sucesso, capaz de obter bons resultados em outros setores de sua vida. Ao passo que uma pessoa que ansiava tornar-se músico, mas não consegue obter sucesso por inúmeros fatores, que muitas vezes podem fugir ao seu controle, pode sentir-se fracassada e autoavaliar-se negativamente em diversos aspectos.

Todos nós criamos expectativas acerca de nós mesmos e do nosso desempenho. Se considerarmos a premissa de que o homem tende a representar-se em termos de valores positivos, então as expectativas que criamos a nosso próprio respeito dificilmente nos colocarão em situação de fracasso, dito de outro modo, esperamos sempre, em maior ou menor grau, sermos bem sucedidos nas tarefas para as quais nos empenhamos.

[...] é preciso destacar as avaliações que a criança (e o adulto) faz de si própria em função de *expectativas criadas por ela mesma*. Os sucessos obtidos podem se transformar em “dívidas” da criança em relação a si própria, portanto numa espécie de nível a partir do qual vai julgar-se. Se uma nova ação não atingir este nível ou até um nível superior, a criança poderá ter um sentimento de inferioridade, *mesmo que outras pessoas valorizem seu ato*. Esta leitura é feita por Piaget (1954, que dá o exemplo de um orador descontente com sua conferência (sabe que pode fazer melhor) a despeito dos elogios que recebe da plateia. O fato verifica-se facilmente em crianças que não se satisfazem enquanto não realizam uma ação com um certo nível de perfeição, e que ficam tristes, ou até com raiva, enquanto não atingem a meta de excelência por elas colocada, e isto mesmo sob elogios generosos dos pais. (LA TAILLE, 2002b, p. 69-70, grifos do autor).

Como podemos notar, ainda que as representações de si sofram influência do juízo alheio, este não se impõe sem censuras à consciência do indivíduo. Verificamos, na realidade, um embate entre a imagem que o sujeito tem de si mesmo e os juízos alheios implícitos ou explícitos.

Estivemos até agora empenhados em demonstrar as relações entre as representações de si, o agir moral e o juízo alheio. Tentamos explicitar como o juízo alheio desempenha um importante papel, apesar de não exclusivo, para a construção das representações de si e como o agir moral se relaciona a uma maior ou menor integração de valores morais ao Eu (representações de si). Pois bem, pensamos que exista um sentimento que estaria intrinsecamente relacionado aos juízos que fazemos de nós mesmos e ao juízo alheio e que, portanto, influenciaria as representações que fazemos de nós mesmos e, em consequência, o nosso agir moral, trata-se do sentimento de vergonha. O próximo capítulo visa abordar o sentimento de vergonha e sua contribuição para o pensar e agir morais.



Fonte: Google.

## 2 VERGONHA: SENTIMENTO MORAL

*A arte de viver  
É simplesmente a arte de conviver...  
Simplesmente, disse eu?  
Mas como é difícil!*

Mário Quintana

Como procuramos demonstrar na introdução do presente trabalho, a Psicologia e as Ciências Humanas pouco têm se ocupado do sentimento de vergonha. Tampouco buscaram estabelecer relações entre este e a moralidade humana, o fato deste sentimento ser experimentado em situações que podemos afirmar não morais, como, por exemplo, a vergonha de exposição, a vergonha de não apresentar os atributos físicos valorizados socialmente, a vergonha decorrente do cometimento de um erro teórico em uma apresentação oral, talvez tenha

contribuído para que este sentimento ocupasse um lugar subalterno dentro dos estudos da moralidade.

Antes de estabelecermos uma relação entre o sentimento de vergonha e o pensar e agir morais, procuraremos defini-lo. O substantivo vergonha encontra inúmeras definições: ato vexatório, que humilha, que desonra; sentimento penoso que resulta de ter cometido alguma falta; insegurança efetivada pelo medo do julgamento alheio; dor causada pelo sentimento de inferioridade; rubor nas faces causado pelo acanhamento ou timidez; como sinônimos encontramos desonra, humilhação, insegurança, entre outros. O dicionário *Houaiss* da língua portuguesa, traz como significado de vergonha uma “desonra que ultraja, humilha [...]”; sentimento penoso causado pela inferioridade, indecência ou indignidade” (HOUAISS; VILLAR; MELO FRANCO, 2009). Portanto, aquele sentimento que afeta a honra e a dignidade, construtos da imagem que o sujeito tem de si.

Para a compreensão do sentimento de vergonha, faz-se necessário analisarmos alguns aspectos relacionados à sua constituição. Primeiramente, analisaremos sua relação com a exposição real ou virtual e o sentimento de inferioridade; em seguida verificaremos a relação entre autojuízo e juízo do outro, o lugar do Eu (representações de si) na vergonha, a relação entre vergonha prospectiva e retrospectiva e os aspectos positivos e negativos da vergonha. Nossa última tarefa será explicitar as diferenças e semelhanças entre o sentimento de vergonha e as noções de culpa e humilhação e, finalmente, abordaremos a noção de dever moral e como a vergonha se relaciona com o pensar e agir morais.

Quando pensamos situações que nos remetem ao sentimento de vergonha, o que nos vem à cabeça? Chegar a uma festa em que não se conhece ninguém e não estar vestido adequadamente? Fazer uma apresentação oral para uma plateia lotada? Ser pego em flagrante delito por membros da sua comunidade? Poderíamos afirmar que todas essas situações têm o poder de instaurar a vergonha. Mas o que elas têm em comum? Todas elas nos colocam na posição de ser observados, estar expostos e ser objeto de outrem. Sartre (1943 *apud* LA TAILLE, 2002b, p. 73) afirma que:

[...] a vergonha pura não é o sentimento de ser tal ou tal objeto desprezível, mas, em geral, de ser um objeto, isto é, de me reconhecer neste ser degradado, dependente e imóvel que sou para outrem. A vergonha é o sentimento de queda original, não porque eu tenha cometido tal ou tal falta, mas simplesmente pelo fato de que “caí” no mundo, no meio das coisas e que preciso da mediação de outrem para ser o que sou.

Muitas pessoas se envergonham diante do olhar atento de uma criança, ou quando necessitam falar em público, não por não terem domínio do conteúdo de sua explanação e terem medo do fracasso, mas simplesmente por estarem expostas, porque todos os olhares estão voltados para elas. Ainda que a exposição se dê em contexto de elogio, é comum alguém enrubescer ao ser parabenizado por alguma razão (LA TAILLE, 2002b).

Para Harkot-de-La-Taille (1999), a vergonha se estabelece no encontro de duas configurações passionais: a *inferioridade* e a *exposição*. Portanto, sem as duas juntas, não ocorre vergonha. A exposição pode causar orgulho, por exemplo. E o sentimento de inferioridade, como no caso de uma baixa autoestima, não é necessária e constantemente acompanhado de vergonha. Uma situação de pura exposição, como nos exemplos dados acima, contém, é claro, um dos elementos do binômio que acabamos de descrever. Mas onde estaria a inferioridade? Talvez ela resida simplesmente no fato de que quem olha é *sujeito*, e quem é olhado é *objeto*. Trata-se de uma assimetria, de uma relação de poder. Quem é olhado está entregue a quem o observa, tragado pelos seus olhos; está em situação de vulnerabilidade. (LA TAILLE, 2002b, p. 84, grifos do autor).

O sentimento de inferioridade não seria decorrente, portanto, de uma avaliação negativa do outro, mas da simples sensação de estar sendo observado, logo, a simples exposição pode causar vergonha, pois pode ser interpretada pelo sujeito como situação de inferioridade. Agora sabemos que a exposição pode causar vergonha, mas será que sentimos vergonha apenas quando estamos expostos? Poderíamos sentir vergonha sozinhos? A exposição seria de fato condição necessária para a instauração do sentimento de vergonha?

Suponhamos uma situação em que estivéssemos recordando uma situação passada na qual fomos expostos e sentimos vergonha. Em algumas ocasiões, o simples fato de recordar este evento evoca o sentimento de vergonha novamente. Conforme La Taille (2002b), seria precipitado concluir que a exposição é descartável para o sentimento de vergonha, uma vez que a simples lembrança de uma situação passada na qual, sob olhares alheios, experimentamos este sentimento pode evocá-lo novamente. Estamos sozinhos agora, mas sofremos os efeitos de uma exposição anterior. Além do mais, podemos sentir vergonha simplesmente imaginando estarmos expostos. Quantas vezes não apresentamos sintomas físicos de vergonha como sudorese, enrubescer, frio na barriga antes mesmo de iniciar uma apresentação? A simples ideia de que estaremos expostos e sendo observados por outrem nos faz sentir vergonha. Portanto, “sem a experiência da exposição, o

sentimento de vergonha não seria possível. Mas essa exposição pode ser interiorizada, assim como tantas outras experiências” (LA TAILLE, 2002b, p. 85-86).

Voltemos agora às definições encontradas para o sentimento de vergonha, notadamente a seu emprego como sinônimo de humilhação. No dicionário *Aurélio*, vergonha significa ato vexatório, que humilha, desonra, humilhação, etc. No dicionário Houaiss da língua portuguesa, encontramos como significado de vergonha “desonra que ultraja, humilha [...]; sentimento penoso causado pela inferioridade, indecência ou indignidade” (HOUAISS; VILLAR; MELLO FRANCO, 2009, p.1569). Consideramos necessário para a presente discussão, estabelecer parâmetros para diferenciar os sentimentos de vergonha e humilhação, tendo em vista que, apesar de serem empregados como sinônimos, guardam algumas diferenças fundamentais para nossa análise posterior.

Comumente presenciamos a humildade ser considerada uma virtude, decorrente da consciência de se estar constantemente um nível abaixo do ideal. Entretanto, em nossa sociedade, observamos o emprego do termo humilde para se referir a pessoas de comunidades carentes, cuja renda é comprometida exclusivamente à manutenção do próprio sustento e tal condição “humilde” os impede de participar/usufruir dos bens de consumo. Neste sentido, humilde é um adjetivo utilizado para nomear cidadãos que se encontram em situação socioeconômica inferior aos demais, logo remete a um estado de inferioridade. De acordo com La Taille (2002b) vergonha e humilhação se associam justamente por remeterem a uma situação de rebaixamento, de inferioridade do sujeito que experimenta tais sentimentos em relação a outrem.

[...] fala-se em humilhação quando há alguma forma de violência de um sujeito para outro. Alguém pode sentir vergonha por ter fracassado numa empreitada, portanto como consequência de sua ação, sem que possa dizer que foi humilhado, uma vez que ninguém o rebaixou. Porém, se alguém é insultado, surrado, obrigado a rastejar, etc, fala-se em humilhação. (LA TAILLE, 2002b, p. 94).

Notamos que a humilhação diz respeito a atos de violência cometidos de uma pessoa sobre a outra na intenção de rebaixá-la. Como exemplo de humilhação, podemos citar o Bullying, que se caracteriza por atos repetidos e intencionais de violência física e/ou simbólica contra uma determinada pessoa em virtude de alguma característica pessoal da qual ela não pode se desfazer. O indivíduo vítima de

Bullying pode experimentar os sentimentos de humilhação e vergonha simultaneamente, mas é importante destacar que a vergonha também pode ocorrer numa situação de fracasso pessoal, portanto, sem que haja coação externa.

Pensemos agora em uma situação de Bullying escolar em que uma aluna (A1) sofre constantes ataques por ser muito estudiosa, por valorizar estar e prestar atenção nas aulas. Para A1 ser uma estudante dedicada tem valor, pois ela pensa em seu futuro profissional, almeja ter uma carreira bem-sucedida e entende que a dedicação aos estudos é o caminho para isso. Seus colegas não veem sua dedicação com bons olhos, chamam-na de CDF<sup>1</sup>, excluem-na das atividades grupais, praticam toda sorte de atos violentos com ela. Nesta situação descrita, a aluna sentir-se-á humilhada ou envergonhada? Ou ainda poderá sentir-se tanto humilhada como com vergonha?

Podemos afirmar que o sentimento de vergonha estará presente se A1 aceitar o juízo negativo dos colegas, tornando-o seu, o que impactará e modificará a boa imagem que tem de si. Entretanto, se apesar das críticas, dos constrangimentos e agressões, A1 permanecer pensando que ser estudiosa tem valor, estaremos diante do sentimento de humilhação. Embora se sinta humilhada e inferiorizada pelos colegas, A1 não aceita a má imagem que procuram lhe imputar.

O sentimento de humilhação refere-se ao fato de ser e sentir-se inferiorizado, rebaixado por alguém ou um grupo de pessoas, *sem que se aceite necessariamente (intimamente, poderíamos dizer a “má imagem” que estes querem impor)*. Já que temos duas palavras, vergonha e humilhação, podemos dar-lhes definições precisas. O que há de comum entre ambas é justamente o fato de se sentir inferiorizado (como no caso da vergonha por exposição), porém, na vergonha compartilha-se a imagem negativa imposta, enquanto que na humilhação ela pode não ser aceita. E, se for aceita, teremos os sentimentos de humilhação e de vergonha somados. (LA TAILLE, 2002b, p. 95, grifo do autor).

Voltemos ao nosso exemplo da aluna A1, além de valorizar-se como estudante, A1 se representa como pessoa habilidosa socialmente, com capacidade de integrar-se ao grupo e participar ativamente, neste caso seus colegas perpetradores da violência, ao praticarem o Bullying ferem a imagem que A1 tem de si mesma e, portanto, o sentimento de vergonha se fará presente. Se para A1 as habilidades acima descritas não integram seu sistema de valores e conseqüentemente não ferirem as representações que tem de si, estaremos diante

---

<sup>1</sup> Termo pejorativo em nossa cultura designado aos que estudam demais, são inteligentes e/ou cumprem corretamente as exigências escolares.

do sentimento de humilhação. Evidentemente que o fato de ser humilhado repetidas vezes pode levar a vítima a acabar se aceitando como inferior, modificando deste modo as representações que faz de si mesma.

Na discussão acerca das diferenças e similaridades entre vergonha e humilhação percebemos que tanto para compreender uma, quanto outra, o juízo alheio e o próprio juízo são imprescindíveis. A discussão a que nos propomos no tópico a seguir é justamente buscar compreender, clarificar o lugar do juízo alheio e do autojuízo no sentimento de vergonha.

## 2.1 AUTOJUÍZO E JUÍZO ALHEIO

Retomemos a questão da exposição e do tornar-se objeto para outrem, quando discutimos que o simples fato de estar sendo observado remete a um sentimento característico de inferioridade do observado para com o observador. Aquele que é observado encontra-se numa relação de assimetria em relação a seu observador, este se encontra em uma situação de poder, pois pode avaliá-lo, julgá-lo. Discutimos também que o sentimento de vergonha decorre de duas configurações: a exposição (real ou virtual) e a inferioridade. Ora, se a inferioridade pode advir do simples fato de estarmos sendo observados, então o juízo alheio não é condição necessária ao sentimento de vergonha.

*A vergonha é a tristeza que acompanha a ideia de alguma ação que imaginamos censurada pelos outros e que o é por nós mesmos. Se for censurada pelos outros sem a nossa anuência, não é vergonha (é apenas cuidado com a reputação), mas é vergonha se for censurada apenas por nós, mesmo que os outros nem nos condenem ou nem saibam de nossa ação (exposição virtual, apenas imaginada). (LA TAILLE, 2002a, p. 19, grifo do autor).*

Seria útil, talvez, clarificar a ideia de como o autojuízo e o juízo alheio contribuem para o sentimento de vergonha. Pensemos em uma atriz global, cujos atributos físicos beleza, magreza são valorizados por ela e pela comunidade à qual ela pertence. Pois bem, essa atriz passa por momentos de ruptura em sua vida pessoal, adoece e engorda significativamente. A imagem de hoje não é mais a mesma de anteriormente, antes era magra e bela, hoje se sente gorda e feia, por não estar mais adequada ao padrão aceito por sua comunidade. Esta atriz evita aparecer em público, pois teme a vergonha de ser vista deste jeito. Veja, a vergonha

de aparecer em público decorre do fato dela mesma julgar-se feia e a presença dos olhares judicativos alheios apenas fará aumentar a vergonha.

Notamos que o sentimento de vergonha, para ser experimentado, necessita que o próprio indivíduo avalie a sua ação e perceba que esta não corresponde à imagem que ele tem de si mesmo, às representações que ele tem de si. Neste sentido, o juízo alheio por si só não seria capaz de despertar o sentimento de vergonha, é necessário que o indivíduo e a comunidade à qual pertence compartilhem os mesmos juízos. Logo, sentimos vergonha perante juízes por nós legitimados como juízes.

Recorreremos novamente a um exemplo para pensar a relação do sentimento de vergonha com o juízo alheio. Agora imaginemos um aluno A2, estudante do ensino médio, pertencente à turma X do colégio Y. Ocorre uma situação de vandalismo na escola, explode uma bomba no banheiro feminino, nosso aluno A2 tem conhecimento de quem são os autores, está nas mãos dele a possibilidade de efetuar a denúncia, mas A2 encontra-se em um dilema: O que vão pensar dele caso denuncie os colegas?

Sabemos que o medo da opinião alheia interfere no nosso comportamento individual. No caso de A2, ele pode optar por não efetuar a denúncia, pois fazê-lo implicaria em ser excluído do grupo, ser visto como “traíra”, ser punido fisicamente, entre outras possibilidades. Mas se ele não denuncia, não porque podem castigá-lo com a exclusão, mas simplesmente porque terão uma opinião negativa dele e esta opinião vai feri-lo, estaremos diante do sentimento de vergonha. De acordo com La Taille (2002b) se o medo é única e exclusivamente aquele de decair perante os olhos destas pessoas, aí sim estaremos falando de vergonha.

Admitimos que as representações de si são sempre valorativas e que a tendência natural de cada um é procurar imagens positivas de si, “boas imagens, como escreve Harkot-de-La-Taille. É claro que tais imagens devem ser “boas” para o próprio indivíduo. Assim fica explicado por que uma “má imagem” causa uma dor psíquica: causa um sentimento de inferioridade em relação à boa imagem que se quer ter. Quanto ao olhar judicativo alheio, *este somente pode causar vergonha se o próprio sujeito compartilha com ele os juízos.* (LA TAILLE, 2002b, p. 88, grifo do autor).

Deste modo a vergonha não tem origem exclusivamente externa, pois depende antes de um autojuízo. Além do mais, não sentimos vergonha perante qualquer um, mas apenas diante de juízes por nós legitimados. Resta esclarecer o que seria um juiz legitimado. Uma mulher infiel provavelmente sentirá vergonha diante da sua

comunidade, se fidelidade fizer parte do conjunto de valores por ela e a comunidade legitimados, entretanto, diante de alguém que já tenha cometido adultério e, portanto, tenha histórico de infidelidade, é menos provável que sinta vergonha.

Destarte embora o juízo alheio seja importante para pensarmos o sentimento de vergonha, ele sozinho não dá origem à vergonha. Mesmo nas situações de vergonha de exposição em que estamos submetidos aos olhares judicativos alheios, a condição necessária para que a vergonha se instaure é o compartilhar dos juízos alheios. “A ‘boa imagem’ é um valor para o sujeito e é quando ele mesmo verifica que esta boa imagem está ausente que sente vergonha” (LA TAILLE, 2002b, p. 92).

## 2.2 A VERGONHA E SEUS SENTIDOS

É comum escutarmos sentenças como “não tem vergonha na cara”, é um “sem vergonha”, “sua atitude foi vergonhosa”, tais expressões são utilizadas para criticar e até mesmo insultar pessoas cujas ações são reprováveis socialmente. Logo, a ausência do sentimento de vergonha é vista negativamente, do que se depreende que sua presença tenha aspecto positivo. De acordo com La Taille (2002b, p. 100-101, grifos do autor):

[...] tal oposição de sentidos é central para o entendimento do sentimento de vergonha, notadamente porque nos permite compreender em que medida este sentimento da exposição, embora relacionado ao *parecer*, no sentido de *ser-para-o-outro*, também se refere ao “ser”, no sentido das representações de si, da identidade.

La Taille (2002b) nos traz o exemplo de um homem que, tendo perdido tudo – bens, emprego, condições de recolocar-se no mercado de trabalho e necessitando prover o sustento da família –, se coloca a pedir esmola no metrô de Paris. Este homem evita cruzar o olhar com os transeuntes, olha fixamente para o chão e segura um cartaz em que confessa sua vergonha. Ele, que antes era um homem de negócios, competente e capaz de manter sua família em condições de dignidade, hoje se vê envergonhado e incapaz de fazê-lo. A “boa imagem” que tinha de si está ausente. “Ele confessa publicamente sua vergonha! E aí reside toda a beleza de seu gesto: com seu cartaz, ele resgata sua dignidade, mostra auto-respeito. **Sentir vergonha toma um sentido positivo**” (LA TAILLE, 2002b, p. 103, grifo do autor).

O homem parece aos transeuntes alguém em condições de miserabilidade, digno de pena, mas ao admitir sua vergonha, recupera, pelo menos parcialmente, sua dignidade, demonstra que não deseja ser objeto de pena, que não se agrada da situação em que se encontra, que tal condição não condiz com as representações que ele tem de si mesmo. A vergonha que sente, longe de estar apenas relacionada ao que parece aos olhos dos demais, está relacionada à imagem que ele tem de si mesmo e a discrepância desta em relação à condição na qual se encontra. É da sua identidade que este homem fala quando assume a vergonha, é ela que ele quer proteger. Pedir esmola não representa o ser e é justamente desta ação que decorre o sentimento de vergonha (LA TAILLE, 2002b).

Como os olhos do público somente têm acesso ao “parecer”, este é necessário ao reconhecimento social. Mas, para que a vergonha se instale, não basta que o sujeito se contente com o “parecer”, mas que este seja expressão do “ser”, ou seja, das representações que ele faz de si, de sua identidade. (LA TAILLE, 2002b, p. 106).

Suponhamos que, no conjunto de representações de si, determinada aluna faz de si a qualidade de ser inteligente. Pois bem, podemos dizer então que essa aluna valoriza ser inteligente e, portanto, espera reconhecimento social em virtude desta qualidade. Como obter o reconhecimento esperado sem mostrar/expor suas capacidades e inteligência? Para que o reconhecimento deste valor se faça possível é necessário que a aluna “pareça”, aos olhos dos outros, aquilo que é, ou seja, “ser” inteligente precisa aparecer para ser valorizado. Nesta situação, não ter suas qualidades intelectuais validadas pelos olhos de outrem provavelmente causará vergonha, pois a inteligência remete ao “ser”. “Para que o ‘parecer’ aos olhos de outrem cause vergonha, é necessário que este represente, de alguma forma o ser” (LA TAILLE, 2002b, p. 107).

A vergonha em seu sentido positivo remete ao “ser”, a capacidade de julgar-se negativamente e avaliar a adequação do próprio comportamento. Aquele que sente vergonha julga-se de forma negativa, legitimando, portanto os valores dos quais decorre o juízo negativo. A vergonha em sentido negativo remete ao sujeito que, apesar de agir de modo condenável, não julga a si próprio de maneira negativa. Dizer que o indivíduo tem vergonha na cara (positivo), fazer coisa vergonhosa (negativo) (LA TAILLE, 2002a). Em ambos os sentidos a vergonha pode servir como um regulador moral, pois um indivíduo que “tem vergonha na cara” ou que “faz coisa

vergonhosa” e tem clareza de que o fez, poderia reavaliar sua ação, verificando como se relaciona com as representações que tem de si o que possibilitaria a retificação do comportamento que ensejou o sentimento de vergonha.

### 2.3 VERGONHA: PROSPECTIVA E RETROSPECTIVA

A vergonha pode ser experimentada em dois tempos distintos, a prospectiva, decorrente da antecipação de um evento, também chamada medo da vergonha; e a vergonha retrospectiva ocasionada pelo cometimento de um erro ou no curso de seu cometimento. Em ambas as situações o autojuízo está presente (LA TAILLE, 2002a).

Quando fazemos a seguinte afirmação “Não vou subir ao palco e discursar porque tenho vergonha”, estamos falando de uma situação de exposição que ainda não aconteceu, mas que o simples fato de imaginá-la nos remete ao sentimento de vergonha ou ao medo da vergonha, o que está em jogo na presente situação é a nossa “boa imagem”, a antecipação da não realização da “boa imagem” coloca o sujeito em uma situação de tensão. Trata-se de uma vergonha antecipada ou vergonha prospectiva, “quem diz ter vergonha de fazer tal ou tal coisa, nada sente no momento em que fala, mas sabe que sentirá vergonha ao fazê-lo” (LA TAILLE, 2002b, p. 110).

A palavra vergonha pode se referir a duas situações diferentes no tempo. Uma delas está no presente: *sentimento penoso de baixaza, de confusão*. Outra no futuro: *sentimento de insegurança provocado pelo medo do ridículo, por escrúpulos, etc., timidez, acanhamento, medo da desonra*. No primeiro caso, a palavra vergonha é empregada para se referir a um sentimento penoso experimentado de fato. [...] No segundo caso, o emprego da referida palavra remete ao *medo de sentir vergonha*. (LA TAILLE, 2002b, p. 80, grifos do autor).

Sentir vergonha em virtude de uma ação que ainda não praticou nos parece interessante para o pensar e agir morais, se considerarmos que a vergonha antecipada pode determinar uma conduta mais adequada moralmente. Podemos pensar em um sujeito que tendo diante de si a oportunidade de cometer um furto e não ser pego em flagrante delito, não o faz porque a simples ideia de ser flagrado e conseqüentemente ter sua “boa imagem” comprometida o faz sentir vergonha. Neste caso sentir vergonha serviu como regulador moral da ação.

Com relação à vergonha retrospectiva, trata-se da vergonha sentida, de fato, durante a ocorrência de um evento ou na recordação deste. La Taille (2002b) alinha-se à definição de Harkot-de-La-Taille segundo a qual o sujeito é surpreendido pela vergonha. Nas palavras da autora:

[...] “o evento disfórico surpreende o sujeito e o arranca de sua espera relaxada, colocando-o numa situação intensa, caracterizada pela insatisfação, estado de não-conjunção com a “boa imagem”, e pela decepção, neste caso, autodecepção, por não ter sido capaz de projetá-la”. (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1999 *apud* LA TAILLE, 2002b, p. 111).

Alguns exemplos de vergonha retrospectiva são comumente utilizados pelos adolescentes quando afirmam “caí na frente de todo mundo e senti a maior vergonha”, “todo mundo riu e fiquei muito envergonhado”, são situações nas quais o indivíduo se encontrava relaxado e foi surpreendido pela vergonha. O que procuramos demonstrar é que, na vergonha, verifica-se um julgar-se negativamente. Na vergonha antecipada, avalia-se uma ação hipotética, não concretizada, ao passo que na retrospectiva verificamos um juízo decorrente de algo que de fato aconteceu. Em ambos os casos a vergonha pode modificar e mobilizar comportamentos, seja impeditivo a ocorrência de um comportamento moralmente inadequado seja ajustando aqueles que ocasionaram a vergonha.

## 2.4 VERGONHA X CULPA

Vamos começar nossa análise colocando a seguinte interrogação: “Sentir culpa é o mesmo que ter culpa?”. Pensemos nos inúmeros casos de corrupção que enfrentamos em nosso país, nos acusados já condenados, cujas provas de seus atos ilícitos são inúmeras e irrefutáveis. Ora, se foram julgados e condenados é por que são culpados (têm culpa), mas será que sentem culpa? De um criminoso condenado que se diz inocente podemos dizer que sente culpa? Parece-nos que não.

Dizer que alguém é culpado ou que teve culpa é conferir-lhe responsabilidade por algum evento considerado como negativo. [...] Para sentir culpa é preciso não apenas reconhecer-se como autor de uma determinada ação (intencional, ou não) como “sentir-se mal” por tê-la realizado. Assim, um criminoso pode reconhecer-se culpado por um crime, mas não sentir culpa pelo que fez. (LA TAILLE, 2002b, p. 135).

No caso dos criminosos do colarinho branco o dizer-se inocente não quer dizer que são de fato inocentes, que não tenham consciência de que são culpados, eles certamente podem admitir a culpa pelos delitos praticados, sem sentirem-se culpados por isso. Logo, quando afirmamos que alguém é culpado não estamos dizendo que sente culpa, o mesmo não se aplica para a vergonha, pois dizer que alguém está envergonhado, implica necessariamente estar sentindo vergonha.

Os sentimentos de vergonha e culpa apresentam algumas características comuns. La Taille (2002b) aceita a definição de Barrett (1995) quanto ao caráter social de tais sentimentos. Assume que ambos os sentimentos são construídos socialmente; estão conectados a relações sociais reais ou imaginárias e estão associados a juízos feitos sobre outros e sobre o próprio Eu.

[...] o verdadeiro sentimento de culpa relaciona-se ao que se fez a outrem. Assim, concordaremos com Barrett assumindo que a culpa é sempre sentida no contexto de uma relação social ou imaginária. Quanto à vergonha, tal relação social pode ser do mesmo tipo que para a culpa: ter vergonha de pensar em cometer ou cometer de fato uma violência com outrem. Mas pode-se sentir vergonha em relação a fatos que não dizem respeito a outrem como objeto da ação, como por exemplo, sentir vergonha de ser feio. Neste caso, o lugar da relação social é outro: outrem é colocado como observador, real ou interiorizado, e não como “vítima” de alguma ação ou intenção repreensíveis. (LA TAILLE, 2002b, p. 136).

Entendemos que vergonha e culpa ocorrem em contextos de relações sociais reais ou imaginárias, portanto o outro exerce papel fundamental para que possamos experimentar tais sentimentos. Contudo, o lugar que este ocupa em relação ao sentimento de culpa não é o mesmo experimentado no sentimento de vergonha. Outrem na culpa é objeto, é vítima, é aquele que sofre a ação ou intenção condenáveis. É aquele para quem se mente ou se intenciona mentir, aquele de quem se rouba ou planeja-se roubar, é a vítima de uma traição efetivada ou planejada. Na vergonha, o Outro não é vítima da ação, é juiz legítimo (no sentido de ser legitimado pelo sujeito que sente vergonha). A vergonha pressupõe sempre um autojuízo, uma autoavaliação que contemple a ação, as representações que o sujeito tem de si mesmo e a avaliação alheia.

Conforme La Taille (2002b), a culpa emerge em decorrência de uma ação (intenção) sobre outrem considerada repreensível, por isso, na culpa, o lugar do outro é de objeto, objeto sobre quem se pratica a ação. Ao passo que, na vergonha, é o olhar do outro, real ou virtual que a instaura. “Sentimos culpa em relação às

peças que foram, de alguma forma, por nós maltratadas ou ignoradas; sentimos vergonha em relação àquelas, consideradas por nós legítimos juizes, que sabem do fato” (LA TAILLE, 2002b, p. 139).

A culpa, tal qual a vergonha, independe do controle externo, pois depende da interiorização de valores. O que isso quer dizer? Que podemos sentir culpa sozinhos. Não precisamos ser pegos na mentira ou em flagrante de roubo para sentir culpa, na realidade, a depender dos valores que tenhamos interiorizados, podemos até mesmo não sentir culpa diante de um flagrante. Se no conjunto de representações de si o sujeito não tiver como valor a honestidade, mentir e roubar poderão ser aceitos sem que se experimente a culpa ou a vergonha.

Mas, suponhamos que no conjunto de representações de si a honestidade seja um valor para o sujeito, aí a prática ou intenção de um delito pode despertar os sentimentos de culpa e vergonha e estes sentimentos podem levar o sujeito a pensar sobre si mesmo. De acordo com La Taille (2002b), por sua capacidade de levar o sujeito a refletir sobre si, tais sentimentos podem ser chamados de autoavaliativos, no entanto, o pensar sobre si decorrente da culpa não é o mesmo desencadeado pela vergonha.

A culpa é sentida quando alguma regra moral foi infringida, assim, experimentá-la pode levar o sujeito a avaliar a adequação de suas ações. A vergonha, por sua vez, é sentida quando um ideal não foi mantido ou atingido, ou seja, quando sentimos que fracassamos em manter ou alcançar a boa imagem que almejamos. O sentimento de vergonha tende a agir como um regulador moral na medida em que ocorre quando se percebe uma disjunção entre a boa imagem que a pessoa tem de si e a consciência de estar agindo de um modo que não corresponde a esta imagem. A vergonha, conforme proposta por La Taille (2002b), incide sobre o valor que a pessoa atribui a si mesma, logo o que está em jogo não é a ação do sujeito, mas as suas qualidades como pessoa.

Uma diferença importante entre vergonha e culpa é que a vergonha pode ser moral ou não. Via de regra sentimos vergonha de qualquer coisa, desde que isso seja importante no contexto das nossas próprias representações. Podemos sentir vergonha por traíremos um parceiro, assim como podemos senti-la ao não atingirmos o padrão de magreza prescrito pela sociedade. Em relação à culpa, com exceção do que Rawls chamou de “sentimento de culpa residual”, que seria aquilo que sentimos diante do fato de não passarmos em um concurso, não conseguirmos determinado

emprego, ou seja, aquilo que experimentamos perante uma falha individual, ela é essencialmente moral (LA TAILLE, 2002b).

[...] culpa e vergonha decorrem de relações interpessoais diferentes e complementares. Na culpa, a relação é “privada” no sentido em que somente podemos senti-la em relação às pessoas com as quais estabelecemos uma ligação particular: são ou foram nossas vítimas. Na vergonha, a relação pode ser chamada de “pública” porque a sentimos em relação a todas as pessoas da comunidade moral na qual nos consideramos como engajados. (LA TAILLE, 2002b, p. 140).

Pensemos no seguinte exemplo: tentamos uma ultrapassagem e nos envolvemos em um acidente de trânsito, no qual algumas pessoas saem feridas. Sentiremos culpa em relação às pessoas feridas, pois elas foram objeto de nossa ação. Este mesmo exemplo pode ser empregado para refletirmos sobre o caráter público da vergonha. Vamos lançar a hipótese de que prudência esteja entre os valores por nós referendados, então envolver-se em um acidente em virtude de uma tentativa de ultrapassagem pode afetar a nossa imagem como pessoa prudente, podendo nos colocar diante do impasse de ponderarmos nossas representações, comprometer a nossa boa imagem e nos fazer sentir vergonha diante de qualquer pessoa que tome conhecimento do fato. Em síntese, a culpa relaciona-se com a ação e a vergonha com o Eu.

Buscamos até aqui estabelecer paralelo entre os sentimentos de vergonha e culpa, demonstrando como se relacionam com o pensar e agir morais. Percebemos que a culpa relaciona-se com a ação e a vergonha com o Eu; que outrem ocupa lugares distintos nos dois sentimentos, objeto da ação na culpa e juiz da mesma ação na vergonha. Consideramos ambos os sentimentos como complementares para pensarmos a moralidade humana, entretanto como nosso foco é a investigação acerca do sentimento de vergonha, queremos finalizar destacando sua importância na qualidade de motivação para a ação moral (vergonha prospectiva) e resultante de condutas imorais (vergonha retrospectiva).

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

#### 3.1 O MÉTODO

A Epistemologia Genética considera o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e em permanente construção, resultado da ação de um sujeito ativo, em constante transformação e que sempre caminha para um estado de maior equilíbrio. Objetivando compreender como ocorre essa evolução do pensamento, bem como quais os mecanismos utilizados pelo sujeito neste processo, Piaget desenvolveu um método de investigação que ficou conhecido como Método Clínico-Crítico (GODOI, 2018).

Segundo Delval (2002), o método clínico-crítico é um procedimento de coleta e análise de dados que procura investigar como os sujeitos pensam, percebem, agem e sentem o que está por trás de sua conduta, seja em ações seja em palavras. O pesquisador utiliza-se de conversas semelhantes às entrevistas clínicas, com perguntas básicas ou situações abertas que variam em razão dos interesses do estudo que se está realizando. Isso permite acompanhar o processo de raciocínio do sujeito ao longo da situação, tornando a interpretação flexível e não determinante sobre o que o sujeito é, mas reveladora de seu pensamento no momento em que é suscitado.

A utilização do método clínico-crítico baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade a sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações. Neste método, a principal técnica para coleta de dados é a entrevista clínica, entretanto, não se trata de mera conversa livre com o entrevistado, mas de um procedimento em que o entrevistador intervém sistematicamente sobre a conduta do participante, inquirindo sobre suas respostas em busca de esclarecer os significados (DELVAL, 2002).

Assim, a essência do método não está na conversa, mas no tipo de atividade do experimentador e de interação com o sujeito. O pesquisador cria uma situação apoiando-se em determinados materiais oferecidos ao sujeito, apresentando-lhe uma situação problemática que ele tem de resolver ou explicar, e observa como ele se sai para tratar do que está acontecendo diante dele. O uso dos materiais é determinado pelos objetivos da pesquisa.

Uma possibilidade instrumental é a formulação de histórias hipotéticas, pelas quais o sujeito deve avaliar uma situação ou ainda imaginar-se nela, para ser indagado sobre suas opiniões e ações naquele caso. Histórias podem ser apresentadas em versões duplas com contextos ou conclusões divergentes, podem suscitar conflitos entre normas (DELVAL, 2002), entre outros objetivos, sempre oportunizando interrogações pelo entrevistador que permitam examinar as construções do sujeito. Conforme Delval (2002), a entrevista clínico-crítica implica ações, por parte do entrevistador, de explorar, instigar a justificação e elaborar contra-argumentos para o que o entrevistado afirma. Os objetivos são os de oportunizar maiores extensões e significações para o entrevistado e esclarecimentos para o entrevistador, conhecer as implicações lógicas de sua argumentação, a estrutura subjacente à construção de suas noções, e pôr à prova a estabilidade dessas argumentações.

### 3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

Realizamos a pesquisa em uma Instituição Privada de Ensino da cidade de Londrina, localizada na região central da cidade. A instituição funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos do 5º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. A população atendida, em sua grande maioria, reside nas imediações da escola e em bairros próximos, sendo formada por estudantes de classe média.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa 15 alunos do Ensino Médio, 7 meninos e 8 meninas, com idades entre 14 e 18 anos, sendo 5 de cada série (1ª, 2ª e 3ª). A escolha se deu de modo aleatório, por sorteio, a partir da manifestação de interesse dos estudantes após contato com a temática da pesquisa. A identidade dos participantes foi preservada na apresentação e discussão dos dados coletados. Apresentamos a seguir um quadro com os participantes em que constam a série, a idade e o gênero de cada um, bem como o modo que adotamos para nomeá-los em nossa discussão.

**Quadro 1** - Apresentação dos participantes da pesquisa

<b>Participantes</b>	<b>Idade (ano e meses)</b>	<b>Série</b>	<b>Gênero</b>
P1	16 anos e 3 meses	2 <sup>a</sup>	Masc.
P2	15 anos e 1 mês	1 <sup>a</sup>	Masc.
P3	15 anos e 6 meses	2 <sup>a</sup>	Fem.
P4	15 anos e 3 meses	1 <sup>a</sup>	Fem.
P5	15 anos e 0 mês	1 <sup>a</sup>	Masc.
P6	17 anos e 0 mês	2 <sup>a</sup>	Fem.
P7	16 anos e 3 meses	3 <sup>a</sup>	Masc.
P8	16 anos e 3 meses	2 <sup>a</sup>	Fem.
P9	14 anos e 11 meses	1 <sup>a</sup>	Fem.
P10	14 anos e 5 meses	1 <sup>a</sup>	Masc.
P11	18 anos e 10 meses	3 <sup>a</sup>	Masc.
P12	17 anos e 11 meses	3 <sup>a</sup>	Fem.
P13	17 anos e 1 mês	3 <sup>a</sup>	Fem.
P14	17 anos e 6 meses	3 <sup>a</sup>	Masc.
P15	15 anos e 8 meses	2 <sup>a</sup>	Fem.

**Fonte:** A Autora.

### 3.4 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Como instrumentos de coleta de dados realizamos entrevistas clínicas individuais, conforme protocolo apresentado no Apêndice A, versando sobre as temáticas vergonha, erro e escolarização. A estruturação da entrevista seguiu a organização de protocolo sugerida por Delval (2002), segundo a qual um roteiro guiado pelo método clínico-crítico piagetiano deve se constituir de questões que abordem: descrição inicial sobre o tema, ou definição; autocaracterização, ou descrição de situação particular acerca do assunto, aspectos envolvidos na situação; extensão a outras pessoas; mudanças, no sentido do comportamento apresentado; justificativa e soluções.

Para o segundo momento, promovemos novas entrevistas individuais, nas quais utilizamos os seguintes instrumentos e recursos materiais: um depoimento impresso, proveniente de mídia social disponibilizado aos participantes (Anexo A) e trecho de um vídeo oriundo de seriado televisivo.

O vídeo utilizado para que os participantes ao final descrevessem e avaliassem a situação expressa, apresentava o seguinte trecho do seriado televisivo *13 Reasons Why*, 1ª temporada, episódio 7, recorte: dos 5 minutos e 37 segundos até os 6 minutos e 34 segundos, exibido na Netflix:

Em uma sala de aula uma adolescente está diante da turma falando de como se sente em relação ao seu corpo e do julgamento em relação ao padrão estético determinado pela sociedade, em suas palavras “não é porque eu não sou magra, que eu sou gorda” (sic), seus olhos lagrimejam e ela demonstra sofrimento em relação ao que expressa. No que um colega de turma intervém dizendo que se as pessoas a julgam gorda, talvez ela realmente o seja e se não quiser ser vista deste modo deve emagrecer. Alguns colegas intervêm questionando a fala do colega de turma, repreendendo-o pela falta de sensibilidade para com a garota. A cena termina com a professora solicitando que deixem mensagens para os colegas no saco de elogios, pois, segundo ela: às vezes é mais fácil elogiar em segredo do que diretamente. (13REASONS WHY, 2017, 1min).

Quanto ao depoimento, proveniente das mídias sociais, utilizado para que os participantes ao final descrevessem e avaliassem a situação expressa, trata-se do seguinte:

Nunca mais esqueci do constrangimento e sofrimento que passei na frente dos meus colegas quando duas professoras de matemática me insultaram e uma delas me sacudiu pelo braço só porque eu não sabia resolver o problema no quadro negro. Esta última fez isso na frente de toda a classe e me sacudiu muitas vezes pelo braço me fazendo chorar. Eu tinha 6 anos. Mais tarde, a segunda professora de matemática fez a mesma coisa com palavras, me humilhando ao máximo. Resultado: nunca mais quis estudar matemática e parei de estudar no primeiro grau. (VEJA..., 2009).

Realizamos as entrevistas individuais nas dependências da instituição de ensino, em uma sala disponibilizada especificamente para este fim. Para a realização das duas etapas de entrevistas utilizamos os seguintes materiais: caderno, caneta, protocolo de entrevista, gravador de voz, computador para reprodução do vídeo, caixa de som, depoimento impresso (*print*) e diário de campo para registro da pesquisadora.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após o trâmite junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) e aprovação da pesquisa sob o número 3.125.386, realizamos

contato com as turmas de estudantes nas quais o estudo seria efetuado, para apresentação do projeto ao grupo de alunos e seleção dos participantes por meio de sorteio entre os interessados.

Os alunos que se manifestaram voluntariamente e se comprometeram a participar do estudo levaram os documentos impressos para casa, a fim de obter o consentimento dos pais e/ou responsáveis, ou seja, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também foi disponibilizado, impresso, o documento que eles próprios deveriam assinar (Termo de Assentimento) e os trouxeram com as devidas assinaturas.

A pesquisa se desenvolveu em duas etapas: 1. Entrevista clínica individual apoiada em protocolo de entrevista elaborado previamente, objetivando identificar as significações de vergonha e erro apresentadas pelos participantes; 2. Entrevista clínica individual amparada na utilização de depoimento proveniente de mídia social e recorte de vídeo, oriundos de seriado televisivo.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, separamos as respostas dos participantes pelas partes que constituem o roteiro de entrevista e organizamos de modo a agrupar os participantes cujas respostas se assemelhavam. Esse primeiro momento da análise permitiu organizarmos as respostas do roteiro de entrevista apresentado (3.4). Essa organização possibilitou-nos aplicar os conceitos do referencial teórico (PIAGET, 1994) a fim de estabelecer a predominância de determinado tipo de moral (heterônoma ou autônoma) nas respostas dos participantes às questões da entrevista.

Como o modelo de pesquisa adotado não apresenta as categorias *a priori*, mas espera emergirem dos dados, estabelecemos para a discussão de vergonha e erro cinco categorias, são elas: 1) Vergonha como regulador externo; 2) Vergonha como autojuízo; 3) Significações de vergonha relacionadas às questões escolares ou ao ambiente escolar; 4) Erro como quebra de regras e padrões e 5) Erro como fracasso em relação a metas pessoais.

Observamos, na predominância apresentada nas respostas, a consideração de aspectos externos e outros internos por parte dos participantes. A análise que apresentamos não se deteve, portanto, às partes que compuseram o roteiro de

entrevista, embora essa organização tenha acontecido inicialmente, mas considerou as categorias que emergiram no cruzamento das respostas dos participantes, tanto individualmente quanto coletivamente, o que permitiu o agrupamento em categorias que integram as diferentes dimensões.

Na segunda etapa da análise dos dados, consideramos a análise de um depoimento que apresentamos aos participantes, representando uma situação emblemática de vergonha que se passa no ambiente escolar e um vídeo, conforme descritos no item 3.4 - instrumentos e materiais.

## 4 RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo central da pesquisa realizada foi “investigar as significações produzidas por estudantes do Ensino Médio de uma instituição privada de ensino, de um município norte paranaense, acerca das noções de vergonha e erro relacionando-as aos processos de significação da vivência escolar”. Para demonstrar sua concretização, os dados foram sistematizados de modo a evidenciar a preponderância das significações atribuídas pelos participantes aos temas, capturadas por meio das respostas às questões entabuladas na entrevista, na apreciação de um depoimento e de um vídeo.

As categorias de análise não foram estabelecidas *a priori*, mas extraídas com base na observação dos dados coletados junto aos participantes (GODOI, 2018; PERALTA, 2017). De nossos dados emergiram cinco categorias, quais sejam: 1) vergonha como regulador externo; 2) vergonha como autojuízo; 3) significações de vergonha relacionadas às questões escolares ou ao ambiente escolar; 4) erro como quebra de regras e padrões; 5) erro como fracasso em relação a metas pessoais.

### 4.1 VERGONHA COMO REGULADOR EXTERNO

Percebemos, nos excertos das falas dos adolescentes, o valor atribuído ao sentimento de vergonha como um regulador externo, um sentimento que ao ser experimentado permitiria ao sujeito reavaliar sua ação adequando-a as demandas do meio social, bem como às representações que ele tem de si mesmo, portanto, a vergonha ensejaria uma retificação do comportamento.

A categoria “vergonha como regulador externo” reuniu as significações que indicaram maior atribuição de valor à opinião alheia, ao juízo externo do outro sobre a sua conduta e ao controle externo de ações tidas como inadequadas ao convívio social e que promovem o sentimento de vergonha e, portanto, regulam a ação. A definição de vergonha, capturada em uma das partes da entrevista, foi reveladora dessa forma de pensar, conforme indica o excerto da fala de P7 (16 anos e 3 meses, 3ª série EM): “*Vergonha pra mim é quando você tem medo do que as pessoas vão pensar sobre qualquer coisa relacionada a você. Isso pra mim é vergonha*”.

Diante do juízo externo, ou do outro sobre o próprio comportamento, fortemente marcado na fala do participante, solicitamos que exemplificasse uma situação que considerasse elucidativa do conceito de vergonha, e assim ele responde:

*Sempre que existe constrangimento eu relaciono com vergonha, porque você tenta fazer alguma coisa e fracassa e as pessoas te julgam, pra mim isso dá uma ideia de vergonha. Toda vez que você fracassa em algum sentido, seja dentro duma sala de aula, até mesmo na rua, fazendo qualquer coisa.*

Ao questionarmos P7, se não considerava importante que socialmente esse sentimento de vergonha deixasse de existir, o participante reforça sua significação de vergonha como necessária e produzida com base no controle externo:

*Eu não acho, porque meio que tudo, óbvio que existem muitas pessoas que têm problema de verdade e grandes relacionados a isso, como depressão e coisas que fogem do controle, mas muitas vezes não seria bom que todo mundo não passasse vergonha, porque acho que é necessário todo mundo relacionar e aprendendo com as situações, independente se o momento for ruim ou não, é preciso que exista isso o dia de passar vergonha, o dia de fazer o outro passar vergonha, reconhecer todos esses dias e procurar ser uma pessoa melhor conforme essas situações vão acontecendo na sua vida.*

Essa ideia da vergonha como regulador externo nos remete às fases do desenvolvimento moral infantil, mais notadamente à primeira delas, denominada heteronomia ou moral da obediência, que se refere ao início da consciência do dever na criança, possibilitado pela interação entre a criança e seus pais, em que ela é levada, por meio da coação, a obedecer às regras impostas por aqueles.

Piaget nos fala que o conjunto de relações sociais estabelecido pelos indivíduos forma a sociedade e que é possível distinguir dois tipos predominantes de relações sociais: as de coação e as de cooperação (PIAGET, 1994).

Dito isso, retomemos a questão da heteronomia moral, na qual se verifica o predomínio do respeito unilateral, originário das relações desiguais entre adultos e criança, em que se faz uso da coação dos mais velhos sobre o comportamento infantil, ou seja, a regra provém do meio externo, emana da autoridade. As crianças nesta fase obedecem, imitam e são comandadas pelas sugestões ou imposições dos mais velhos são, portanto, coagidas a agirem de determinado modo em razão do respeito que têm pelas figuras de autoridade, no caso, representada por crianças maiores e especialmente por adultos.

De acordo com Caetano (2009), a autonomia moral deve ser a principal conquista do adolescente, pois o estágio formal do desenvolvimento cognitivo anuncia a possibilidade do raciocínio abstrato, da reflexão.

Essa forma de conceituar vergonha também se apresentou na fala de outros participantes, como o caso de P12 (17 anos e 11 meses, 3ª série EM), que

esclarece, em seu modo de conceituar vergonha, a “força” da opinião alheia: “*Eu acho que vergonha, é que você tem medo de se expor talvez pelas pessoas de fora te julgarem, talvez eu acho que é esse medo*”.

Respondendo ao nosso questionamento, se não considerava importante que o sentimento de vergonha deixasse de existir nas relações sociais, o participante afirma:

*Eu acho que não. Às vezes a vergonha é um meio... não é proteção. Mas, se ela tem vergonha ela consegue perceber se está fazendo coisa errada. Se as pessoas estão olhando ela estranho, sei lá, um comentário. Se as pessoas estão olhando ela diferente ela vai pensar ‘nossa, falei coisa errada’. Ou extrapolou do limite, que eu acho mais normal. Se as pessoas derem risada ela vai achar que tudo bem, daí não seria um caso de vergonha, e daí ela não ia perceber.*

Quando solicitamos para exemplificar uma situação por meio da qual fosse possível perceber o conceito de vergonha, o participante relata:

*Eu acho que uma sala de aula desde você chegar atrasada aí você passa na frente de todo mundo, todo mundo vai te olhar, eu, por exemplo, não gosto de passar, ou tem gente que não gosta de falar em público, não é o meu caso né. Ou você fazer uma pergunta para o professor e acharem ‘Nossa que pergunta ridícula’, ou você errar na hora de responder alguma coisa na frente de várias pessoas.*

Outro participante, P10 (14 anos e 5 meses, 1ª série EM) demonstra evidência da dimensão externa na consideração do que vem a ser vergonha. Assim a define: “*Vixe... vergonha é quando você faz algo esquisito, estranho, você fica com receio daquilo, dos outros verem, eu acho, é meio que um receio.*” Solicitamos um exemplo de uma situação de vergonha e assim ele responde:

*Ah, tem várias, sei lá, quando você tá andando na rua aí você tropeça e você cai, tem várias situações. Às vezes você tá conversando, sei lá, sobre uma pessoa e ela aparece, tem várias situações de vergonha, tanto próximos de você, como na rua, você não conhece ninguém, daí você tropeça... daí você fica com vergonha das pessoas. Tem uma pessoa do seu lado e você tá falando mal dela aí ela chega...*

É possível observarmos, na fala de P10, a preocupação com a avaliação externa, a ponto de confundir o constrangimento ou embaraço de “ser pego no flagra” falando mal de alguém que se aproxima, com o sentimento de vergonha, que poderia se manifestar pelo autojuízo mesmo que não tivesse sido flagrado pela vítima da fofoca, no caso. Propusemos, então, um confronto ao pensamento do

participante: *“Você acha possível que a pessoa sinta vergonha sem que ninguém tenha dito nada, feito nada, sem qualquer tipo de avaliação?”* O participante responde: *“Acho que não. Acho que ela não vai sentir vergonha do nada. Não consigo pensar em nenhuma situação que você fica com vergonha naturalmente. Sem nenhuma pessoa ter feito nada”*.

Espera-se do adolescente que seja capaz de descentrar-se e situar seu eu em relação aos outros e a tendência do jovem de, neste período do desenvolvimento, voltar-se para o grupo favorecerá a discussão de diferentes pontos de vistas, a reflexão, o que poderá contribuir para o processo de descentração. A autonomia moral pressupõe que o indivíduo avalie em conjunto com o grupo a pertinência da regra e a possibilidade de modificá-la para o bem da coletividade. Cabe salientarmos que tal condição só pode ser alcançada a partir do estabelecimento de relações de cooperação e reciprocidade, em que o sujeito se perceba como único e parte de um todo e entenda que suas atitudes afetam ao outro e retroagem sobre si mesmo, ou seja, em relações em que predominem o respeito mútuo.

A importância atribuída ao juízo do outro se evidencia também na fala de P5 (15 anos e 0 meses, 1ª série EM) ao afirmar:

*[...] é uma coisa que você não queria que acontecesse com você, tipo eu não sei explicar... eu não gostaria que acontecesse aquilo comigo. Por exemplo, as pessoas vão te zoar por causa disso ou a pessoa não vai gostar que você tenha feito aquilo.*

A exemplificação da situação de vergonha repete a dimensão externa: *“Por exemplo, você cair na rua e tá cheio de gente e vê você cair”*. Diante da repetição da dimensão externa, insistimos: *“Você acha que é possível uma pessoa sentir vergonha sem que ninguém tenha dito nada, nem feito nenhum tipo de avaliação?”* Embora aparentemente o participante reconheça a possibilidade de sentir vergonha sem a explícita avaliação de outra pessoa, a resposta mais uma vez revela a dimensão externa, concreta, aparente quando afirma: *“Sim. Tipo, eu tô num lugar pra escutar uma palestra, aí o meu celular toca, só que ninguém fala nada, mas eu fico com vergonha e já desligo na hora”*.

Excertos da fala de P14 (17 anos e 6 meses, 3ª série EM) também permitiram reconhecermos a predominância da dimensão externa, do juízo alheio, ao relatar: *“Quando, acho que, quando você quer fazer alguma coisa, mas o medo do que as*

*peças acham impede você de fazer aquilo, quando você se preocupa demais com as opiniões exteriores e isso faz com que você não faça alguma coisa ou pare de sentir alguma coisa".* A preocupação com a avaliação externa sobre si mesmo fica evidente também no exemplo de situação de vergonha que o participante traz: *"Falar em público é uma coisa que eu tenho vergonha, falar na frente de todo mundo, vai que eu erro alguma coisa, se eu não conseguir falar ficar com a língua presa aí aquilo seria uma situação de total vergonha".*

Interessante observarmos, nos excertos apresentados, a indicação da dimensão externa como prevalente na definição do sentimento de vergonha. As falas dos participantes P7, P12, P10, P5 e P14 não deixam dúvidas na definição de uma moral heterônoma, que se guia pelo externo, pela regra social normatizada. Um respeito do inferior para com o superior, do que é corrigido, e por isso sente vergonha, para com aquele que corrige e, portanto, lhe é superior. A superioridade e a inferioridade são atribuições que partem da consciência interna do sujeito de acordo com seu desenvolvimento moral, cognitivo, social, afetivo.

Wadsworth (1997) chama a atenção para o fato de que, na teoria piagetiana, a autonomia e a autorregulação progridem em consonância com o respeito mútuo. Na adolescência, por seu caráter próprio, tais conquistas passam a ser ainda mais necessárias para o desenvolvimento da autonomia do estudante. E, como a teoria advoga, a autonomia é o processo de construção gradativa em que as relações de coação e, portanto, heterônomas, são substituídas pelas relações de respeito mútuo interindividuais.

As definições e exemplificações de vergonha trazidas no bojo das significações dos referidos participantes, evidenciaram a heteronomia das relações e, portanto, uma polarização entre quem está no direito de produzir a vergonha por seu juízo e aquele que tem por dever, ser envergonhado para produzir um comportamento social mais adequado a partir de então. No caso de reconhecermos com Piaget (1996) que totalidade não é a soma das partes, mas uma relação de interdependência entre elas, as condutas heterônomas indicam que não há, nas respostas apresentadas, relação de totalidade, nem mesmo parte-todo, mas ainda predominam relações parte-parte, ou seja, condutas mais elementares da dialética.

Ainda nessa categoria, na qual predominaram respostas que valorizaram a vergonha como regulador do comportamento, um dos participantes – P4 (15 anos e 3 meses, 1ª série EM) – apresentou uma possibilidade de diferenciação entre as

dimensões externa e interna. Consideramos importante destacar esse posicionamento, pois, de acordo com o referencial teórico que adotamos no presente estudo, um participante não salta de um nível a outro sem que uma “transição” seja construída e, para que haja integração do pensamento, é preciso que haja diferenciações que são construções importantes da estrutura do pensamento (PIAGET, 1976, 1996).

Nesse sentido consideramos um avanço que a significação apresentada permita identificação de um processo de diferenciação das condutas. Ainda que considerando predominantemente a dimensão externa na compreensão do sentimento de vergonha, a fala de P4 difere das anteriores, justamente por diferenciar situações em que a vergonha deveria ocorrer, pois ela favoreceria a mudança de comportamento (preconceituoso, no caso citado), daquelas situações nas quais não há “conduta errada”, como por exemplo, “cair na rua”, acidentalmente.

*Olha depende muito também. Aí eu caio no paradoxo, numa situação contraditória. Porque, por exemplo, você ofendeu uma pessoa na rua, por exemplo, você foi racista com uma pessoa na rua. Tinha um negro passando e você gritou uma ofensa para ele eu acho que você tem que se sentir envergonhada por isso porque, olha só que coisa ridícula que você fez isso não é motivo de orgulho em situação nenhuma da sua vida, mas, por exemplo, você caiu na rua, seria ótimo se ninguém mais sentisse vergonha disso, porque uma coisa que acontece e é inevitável um dia todo mundo vai cair na rua. Sabe, eu acho que em situações normais que você não tá causando mal para ninguém, ninguém devia sentir vergonha, mas se você bate em alguém na rua se você bate não sei... no seu amigo vocês estão brigando e de repente vocês querem uma briga de mão, você ofende alguém, é um motivo para você sentir envergonhado, mas em situações que tipo você cai na rua, não precisava ficar envergonhado.*

Na mesma linha, a significação de vergonha relacionada ao sentimento de medo aparece na fala de P11 (18 anos e 10 meses, 3ª série ano EM) pois, define que vergonha é o medo de “fazer uma coisa errada e todo mundo rir de você. Como você fazer alguma coisa errada, alguma besteira que se pode fazer certo e você fez errado e todo mundo começa a rir de você”. Em busca de confirmação acerca da definição de vergonha apresentada, relacionada ao erro, questionamos: “Como você sabe que você está fazendo uma coisa errada?” O participante responde: “Vendo pelo rosto das pessoas, elas começam a rir quando elas olham”. Perguntamos, ainda: “Tem mais alguma forma de saber que você está fazendo uma coisa errada?” O participante assegura: “Não”.

Como indicamos anteriormente, a diferenciação é progresso do pensamento na medida em que permite que o próprio ponto de vista seja colocado em comparação e contradição aos demais pontos de vista em jogo. No curso normal do desenvolvimento cognitivo e afetivo-social esse movimento é esperado. Piaget (1958, p. 343-346), analisa a importância das diferenciações na compreensão do “egocentrismo adolescente” e afirma:

Quando o campo cognitivo é novamente ampliado pela estrutura do pensamento formal, uma[...] forma de egocentrismo aparece. Este egocentrismo é uma das características mais resistentes da adolescência [...] o adolescente não só tenta adaptar seu ego ao ambiente social, mas igual e enfaticamente, ele tenta ajustar o ambiente ao seu ego[...] O resultado é um relativo fracasso em distinguir entre seu ponto de vista[...] e o ponto de vista do grupo que ele espera reformar[...] Mas nós acreditamos que no egocentrismo encontrado no adolescente, há mais do que um simples desejo de se afastar; consiste ele, antes, numa manifestação do fenômeno da falta de diferenciação[...] o adolescente vai atravessar uma fase em que ele atribui um ilimitado poder aos seus próprios pensamentos de modo que o sonho de um futuro glorioso, de transformar o mundo através de ideias[...] parece ser não apenas fantasia, mas também uma ação efetiva que em si modifica o mundo empírico.

Nesse sentido, vale ressaltarmos que a fala de P4, se comparada às falas de P7, P12, P11, P10, P5 e P14, revela progresso, pois apresenta um processo de diferenciação em curso, ainda que essa diferenciação esteja relacionada a ações concretas (cair na rua ou ser preconceituoso), ou seja, ainda dependente do conteúdo em si.

Esse processo não é só cognitivo, embora as estruturas da inteligência se ampliem à medida que as diferenciações tomam curso, em todos os níveis de desenvolvimento. Quer seja no conhecimento físico, cujas abstrações empíricas tornam-se mais completas, quer seja no conhecimento social por meio do qual a leitura da realidade torna-se mais evoluída no gradativo afastamento do empírico para o abstrato e conceitual, ou ainda no conhecimento lógico matemático cujo progresso das abstrações permite a resolução de problemas mais complexos e reflexivos.

De acordo com os pressupostos piagetianos, a moral tem aspectos afetivos, sociais (já que está diretamente relacionada ao contexto no qual as regras são produzidas, validadas e cobradas) e cognitivos. Portanto, o processo de diferenciação ocorre de modo gradativo e integrado quanto aos diferentes domínios. Piaget (1963) no texto “*Les Relations entre L’affectivité et L’intelligence dans le*

*developpement mental de L'enfant*", traduzido por Saltini e Cavenaghi, apresenta uma relação interessante acerca da interdependência dos domínios ao discorrer acerca da questão da desvalorização de si e do sentimento de inferioridade, que permite a supervalorização da crítica ou juízo alheio.

Estabelece uma comparação com a pouca atenção que parece ser dada pelas crianças à crítica externa, em comparação com os adultos, em situação similar. Se para a criança é possível ignorar o juiz externo, (desde que não tenha vivenciado sucessivas situações de fracasso e crítica), progressivamente conforme se desenvolve, o sujeito percebe ser quase impossível desconsiderar o juízo alheio. Uma das soluções apontadas seria "desvalorizar nossos juízes". Como essa é uma possibilidade difícil de ser exercida, frequentemente aceita-se o "julgamento do outro e então desvaloriza-se a si mesmo, o que resulta em sentimento de inferioridade" (PIAGET, 2014, p. 174).

Conforme discutimos no referencial teórico deste estudo, para que o sentimento de vergonha emergja faz-se necessária a presença de duas configurações, sem as quais não haveria vergonha, a inferioridade e a exposição. A exposição puramente não geraria vergonha, pois a depender do contexto poderia causar orgulho. A vergonha decorre da conjunção entre a exposição e a inferioridade, pois quem está exposto e sendo observado vê-se em uma posição de assimetria com relação ao observador, sabe-se julgado, pois julga. Nas palavras de La Taille (2002b, p. 84-85):

Em resumo, quase sempre quem esta em situação de inferioridade não olha para quem esta em situação de superioridade, mas é olhado por ele. Daí nossa ideia de que a origem de sentimentos penosos decorrentes do ser olhado advém desta assimetria. Tanto parece ser verdade que uma forma de se defender do olhar alheio é encará-lo, ou seja, tornar-se sujeito também, restabelecer a simetria. [...] Não há, é claro, decorrência mecânica entre estar em situação de inferioridade, como o soldado em relação ao presidente, e sentir-se inferior, no sentido de atribuir-se menos valor. Mas o que importa é notar que ser olhado é ser colocado como objeto para outrem, e que tal situação pode causar vergonha. E como Darwin, o envergonhado costuma baixar os olhos, aceita, portanto, sua condição de objeto.

Nesse contexto, o sentimento de vergonha pode ser relacionado à inferioridade na significação de si (BIANCHINI; VASCONCELOS, 2014) e a superioridade atribuída ao juízo de outrem. Piaget, na citada obra, analisa o dever, a obrigação como resultantes tanto do sentimento de afeição, como de temor, ou

respeito pelo outro, evidenciando a estreita relação entre “pensar” a vergonha e “sentir” a vergonha.

Alguns participantes do estudo, entretanto, apresentaram o predomínio de aspectos internos ao sujeito, na conceituação e exemplificação da vergonha, sobre o que é tratado no próximo item.

#### 4.2 VERGONHA COMO AUTO JUÍZO

“A vergonha é a tristeza que acompanha a ideia de alguma ação que imaginamos censurada pelos outros e que o é por nós mesmos” (LA TAILLE, 2002a, p. 19).

De acordo com o referencial teórico por nós adotado, a vergonha não tem origem exclusivamente externa, pois depende antes de um autojuízo. Além do mais, não se sente vergonha perante qualquer um, mas apenas diante de juízes por nós legitimados. Neste sentido, podemos pensar quem seriam os juízes legitimados para os nossos adolescentes? Considerando as peculiaridades desta fase, a necessidade de construção da própria identidade, bem como maior integração à comunidade e ao grupo de pares, poderíamos supor que os juízes legitimados pelos nossos participantes encontram-se em todos os lugares para eles significativos, são amigos, professores, líderes comunitários, pais, enfim, pessoas com relevância afetiva e social para eles, logo, o sentimento de vergonha pode estar presente em diferentes contextos e afetar a imagem que o adolescente tem de si mesmo.

Na consideração de vergonha como autojuízo, portanto, no predomínio da dimensão interna a significar a vergonha, apresentamos, inicialmente, as respostas de P3 (15 anos e 6 meses, 2ª série EM), cuja resposta revela um regulador interno, embora ainda apresente consideração da dimensão externa, inclusive com a expressão “juízo do outro”. As respostas do participante evidenciam que a vergonha é tida como fruto de insegurança, ou filtro interno, para não ser julgada externamente, o que se revela a caminho de uma integração entre as dimensões interna e externa. Acompanhemos o excerto da fala de P3 (15 anos e 6 meses, 2ª série EM):

*Acho que quando a gente está meio insegura que daí a gente não tem muita confiança naquilo que a gente diz ou pensa, aí a gente tem medo dos outros*

*ulgarem a gente ou não aceitarem aquilo que a gente fala. Então a gente meio que guarda pra gente. Acho que é isso que eu falei, de não ter muita segurança naquilo que a gente vai falar ou fazer e a gente guarda pra não se sentir julgado.*

Diante dessa definição, solicitamos um exemplo de situação de vergonha, ao que o participante responde: *“Vou dar um exemplo da sala de aula, pra apresentar algum trabalho na frente da sala de aula alguém prefere fazer os slides do que ir lá na frente ficar apresentando e falar na frente de todo mundo”*. Perguntamos, então, se o participante acha que seria interessante que não existissem mais situações de vergonha ou que as pessoas deixassem de sentir vergonha, ao que P3 argumenta:

*Acho que não. Às vezes dá pra usar a vergonha como um filtro. Porque quando somos crianças não temos filtro pra nada então a gente fala tudo que a gente pensa e isso pode magoar outras pessoas. Então acho que às vezes é bom sim. Serve pra evitar algumas coisas que com o tempo a gente aprende que não é legal falar ou fazer algumas coisas.*

Diante de nossa indagação acerca da possibilidade de sentir vergonha sem que haja juízo de outro, o participante afirma: *“Acho que é como a outra pergunta. Mesmo se os outros não falem a visão mais forte é a nossa, de nós mesmos, então se a pessoa faz alguma coisa e mesmo se os outros não falem e ela mesma não gostou acho que ela vai sentir vergonha”*.

O pertencimento à vida social impõe uma permanência relativa das condutas ou comportamentos aceitos no coletivo, em detrimento da experiência individual. Assim, observamos na fala de P3 a consideração da vergonha como “filtro” que garantiria uma vida coletiva mais harmônica. De acordo com Piaget (2014, p. 225):

A vida social e a vida interindividual impõem, cedo ou tarde, certa conservação, certa permanência, sem o que não haveria socialização possível. Ora, essa permanência afetiva é assegurada precisamente pelos sentimentos sociais em geral, mais especificamente pelos sentimentos morais[...] que vão caracterizar uma moral relativa autônoma[...]

Outro participante, P8 (16 anos e 3 meses, 2ª série EM), apresenta a dimensão interna como predominante na compreensão do sentimento de vergonha. Quando solicitamos que explicasse o que entende por vergonha, a revela como um regulador, fruto de alguma reflexão, e afirma: *“É uma coisa que você sente, quando você não se sente confortável em algum lugar, ou alguma situação. Quando você não sabe o que fazer, como agir, em relação à alguma coisa. Acho que é isso”*.

Na continuidade do nosso diálogo, solicitamos um exemplo de uma situação de vergonha, e P8 responde:

*É tipo... Aconteceu alguma coisa, talvez o que você fez, ou falaram de você, você se sente vulnerável ou tipo falaram: seu tênis é feio. Você sente vergonha porque todo mundo tá te julgando, te criticando. E você se sente numa situação vulnerável.*

Pedimos, então, que explicasse o que queria dizer com vulnerável e obtivemos a seguinte resposta do participante P8: *“Alguma situação que você está aberto, que você não está seguro, que você não sabe muito o que fazer. Você sente que as pessoas vão falar de você e você não tem muito o que fazer. Você se sente inseguro”*.

Ficou aparente na resposta dada pelo participante que a vergonha está atrelada a outros sentimentos, como a insegurança. Na continuidade da entrevista questionamos se considerava importante que a vergonha deixasse de existir nas relações sociais. O participante P8 pondera:

*Não, porque a pessoa vai aprender com aquilo. Por exemplo, eu falei mal de amigo meu, outra pessoa veio e me colocou no meu lugar, eu acho que é uma coisa importante, porque eu não vou fazer mais isso. Vai saber como reagir melhor com aquilo!*

Diante dessa resposta, apresentamos outro questionamento ao participante: “Você acha que é possível que uma pessoa se sinta envergonhada sem que ninguém tenha feito nada, nenhum tipo de avaliação?”. Em sua resposta, o participante P8 se posiciona:

*Acho que sim, a pessoa faz uma autoavaliação. Olha pra si mesma. A pessoa pensa, será que ela estava pensando isso, será que enxergaram isso em mim, eu faço isso às vezes, ninguém falo nada, mas eu tenho uma insegurança. Eu tenho vergonha. Como eu tenho vergonha eu fico pensando que as pessoas pudessem enxergar. As pessoas nem sabem, nem tem a menor ideia disso. Então eu acho que sim.*

As duas dimensões interna e externa parecem se aproximar na construção da resposta ao nosso questionamento, o que indicaria que um processo de construção parece estar em curso, a caminho da integração.

Segundo Piaget (2014, p. 227),

[...] a lógica dos sentimentos é o conjunto dos sentimentos morais e não os sentimentos morais simplesmente subordinados à autoridade de alguém, essa moral de obediência que se desenvolve já em nível precedente, mas que não abraça em nada a totalidade dos sentimentos morais da criança, mas os sentimentos morais relativamente autônomos que se superpõem à moral da obediência.

Essa dimensão mais interna, integrada própria à constituição do sujeito, percebemos também no excerto da fala de P6, que assim se manifesta:

*Vergonha, eu acho que é... assim... quando a gente não consegue falar com as pessoas, sabe. Tem uma trava. Quando você trava, não consegue. É uma coisa que fica ali. Digamos... não é sentimento. Eu atendo uma pessoa, aí eu chego no grupo, eu não consigo falar com ela porque alguma coisa me impede. Deu para entender? Eu acho que é isso. Eu não sei explicar muito bem. Mas acho que é uma coisa que te impede de você fazer coisas que você gosta, porque por vergonha eu já deixei de fazer muitas coisas. Mas eu decidi mudar isso, quando eu entrei no xxx [nome da escola ocultado], eu disse – Eu quero perder isso, daí eu comecei a forçar e falar: – Eu vou falar com essa pessoa. Eu chegar e falar oi, tudo bem, como você tá. Partiu de mim, eu queria tirar isso, porque eu ficava meio que isolada de grupos, porque você acaba se isolando, porque você não comunica com as pessoas, e eu acho importante você se comunicar. Eu decidi isso e foi bom para mim.*

Quando questionamos se considerava que a vergonha poderia deixar de existir, P6 afirma:

*Não. Porque a vergonha é um alerta, tipo você tem coisas que a gente precisa sentir para fazer determinadas ações ou falar alguma coisa, então você deve se sentir porque às vezes é... “Ah eu tenho vergonha disso”, então pode ser então se eu tenho vergonha de falar em público eu tenho que trabalhar isso para mim perder essa vergonha.*

A vergonha, para o participante, é tida como um “alerta” interno que regula a ação externa, ao mesmo tempo que ela deve ser trabalhada por impedir boas interações. Perguntamos: “É possível que uma pessoa sinta vergonha sem que ninguém tenha dito nada, feito qualquer tipo de avaliação?” O participante responde: “Eu acho que é possível sim”. Insistimos: “E como seria?” Ele argumenta: “Quando você internaliza uma vontade sua, muito forte. As pessoas não precisam nem saber, mas você tenta, tenta e não consegue, você pode se envergonhar daquilo mesmo que ninguém tenha feito nada com você, pra que você sinta aquilo, é só coisa da sua cabeça”.

Lembramos que ao tratar da evolução do pensamento, dos afetos e da moralidade, estamos tratando de uma evolução gradativa que vai do periférico para o central. Quanto mais progride o pensamento, menos periférico e aparente e mais central e complexo ele se torna (PIAGET, 1976).

A atribuição de valor ao juízo alheio, segue a mesma lógica. De acordo com La Taille (2002b, p. 88):

De fato, em geral as pessoas prezam o prazer e temem a dor, precisam de capital social para levar a vida, não gostam de ficar irremediavelmente sozinhas. Daí se compreende facilmente que levem em conta a opinião alheia para agir. Mas, em que os juízos alheios por si sós, podem afetá-las? Que fibra psicológica eles ferem, ou acariciam, em caso de juízo positivo? Mesmo que não tenhamos resposta para esta pergunta, somos forçados a reconhecer que o sentimento de vergonha nasce desta suscetibilidade ao juízo de outrem, independentemente das consequências outras que este juízo pode acarretar.

Outro aspecto interessante a ser destacado no grupo de participantes, cujas respostas revelaram predomínio da dimensão interna, é a consideração de que a vergonha é construção social e por isso é importante para as relações sociais, para as trocas interindividuais e a autoanálise. Este aspecto também possibilita uma posição diferente em relação aos participantes cujas respostas se enquadraram na vergonha como regulador externo, predominantemente. Nestes depoimentos que ora trazemos, há indícios de consideração de reciprocidade nas relações e seria nesse contexto que a vergonha atuaria. Observemos o excerto da fala de P9:

*Eu acho que vergonha tipo não tem um significado específico. É querendo ou não eu acho que a sociedade que cria isso. Porque uma pessoa tira uma nota baixa na prova ela fica com vergonha, mas tipo não é porque aquilo é uma vergonha, porque todo mundo já cria essa coisa de 'nossa tirou uma nota baixa' e aí a pessoa se sente meio fechada por isso, e aí ela fica com vergonha, mas tipo não precisa de ter isso, então eu acho que a vergonha não é uma coisa que deveria ter, eu acho que é uma coisa meio criada.*

Diante dessa resposta, questionamos se o participante considerava a possibilidade de não existir mais a vergonha, ao que P9 afirma:

*Dependendo da situação eu acho que sim porque... a pessoa não deve se sentir tipo, nossa é o fim do mundo, mas deve saber que aquilo foi errado. Por exemplo, uma pessoa que faz o outro sentir vergonha deveria sentir vergonha por ela tá fazendo outra pessoa sentir isso.*

A fala de P9 remete ao conceito de reconhecimento do outro que, de acordo com Piaget (1963), significa uma aproximação à ideia mais completa de reciprocidade normativa. Reconhecer o lugar social do outro, simultâneo ao seu próprio é condição para a vida em sociedade. A reciprocidade inicial da relação mãe-bebê, das crianças pequenas entre si, ou mesmo do egocentrismo do adolescente, será a base para os sentimentos morais, ou conjunto dos sentimentos morais. Na referida obra, Piaget (1963, p. 227) assevera, ainda, que “a lógica dos sentimentos é a moral do respeito mútuo, moral da reciprocidade, moral, como veremos, cujo produto mais autêntico é precisamente o sentido do justo e do injusto, o sentimento de justiça fundado na igualdade”.

As respostas apresentadas por P13 seguem a mesma linha da consideração das dimensões mais internas, próprias ao sujeito, assim relata:

*Vergonha é quando você... tipo... Agora eu estou com um pouco de vergonha. Quando você não consegue, por mim, passar o que você quer para as outras pessoas. Daí você fica com vergonha. Não sei... por exemplo, eu já passei esse ano, porque eu fui lá no campeonato, aquele que eu já falei pra você. Teve entrevista. Eles queriam gravar uma entrevista comigo. Meu... Eu tô com muita vergonha... não sei o que falar. Eu tô perdida. Aí a moça foi lá, falou comigo... eu estava esquecendo as palavras... Meu... O que eu faço? Fiquei perdida... perdida mesmo.*

Outro participante, P2 (15 anos e 1 mês, 1ª série EM), também considera a vergonha como interna ao sujeito, e assim se coloca:

*É um sentimento que a pessoa não consegue... a pessoa não gosta de ficar com muitas pessoas perto. Eu vejo mais como um sentimento de uma pessoa fechada. A pessoa não gosta de fazer as coisas com ninguém. A pessoa não gosta de sair de casa por vergonha do corpo, com medo de se mostrar. Eu vejo vergonha como um sentimento de se autofechar.*

A fala do participante parece indicar a vergonha como uma característica da pessoa, embora sendo uma reação diante de algo que acontece a ela externamente. Buscamos explorar essa questão em particular, entretanto, parece acentuar a dimensão externa, conforme o exemplo que apresenta: “*Você tá na escola e alguém baixa sua calça. Não tendo o que fazer e sem reação. Eu acho que é uma situação muito vergonhosa*”.

Com o intuito de verificar qual dimensão seria a mais evidenciada, interna ou externa, perguntamos: “*Você acha que é possível que uma pessoa sinta vergonha*

*sem que ninguém tenha dito nada e nem tenha feito qualquer tipo de avaliação?”.* A resposta apresentada pelo participante retoma a dimensão interna na explicação da vergonha. Ao afirmar ser possível sentir vergonha sem avaliação externa ou julgamento alheio, pondera: *“Eu quando cheguei aqui no colégio eu sofri muito isso. As pessoas querendo ou não já se conheciam quando eu cheguei. Daí automaticamente, pela minha infância, eu já cheguei aqui esperando pelo pior. Eu crio essa expectativa antes mesmo de conhecer as pessoas”.*

Vistas de outro ponto de vista, as respostas de P1 (16 anos e 3 meses, 2ª série EM) são igualmente interessantes para demonstrar a força da dimensão interna. Na definição do que é vergonha, P1 afirma: *“Eu acho que é quando você sente que aquilo que você está fazendo não é normal, daí você fica, você se sente desconfortável, você sente que as pessoas estão julgando aquilo que você está fazendo porque é diferente do que os outros fazem”.* Diante de uma resposta que poderia suscitar a interpretação da predominância da dimensão externa, exploramos a definição de vergonha solicitando um exemplo de situação de vergonha. O participante P1, então, afirma:

*Coisas que não acontecem tão, como posso dizer? Coisas que não são muito comuns comigo. Se alguma coisa, por exemplo, que eu faço bem eu vou lá e faço mal eu fico com vergonha. Tipo, eu costumava, não estou mais fazendo isso, mas eu jogava basquete e se eu ia num jogo e jogava mal, eu ficava com vergonha. Coisas desse tipo.*

Na resposta acima o participante parece retomar a dimensão interna ao afirmar que coisas que ele sabia que poderia fazer melhor e não o fez, geravam vergonha. Porém, um jogo envolve a exposição, a avaliação de outrem. Buscando mais uma confirmação da dimensão, se interna ou externa, perguntamos: *“Você sentia vergonha pelo que os outros pensariam ou por você mesmo?”.* Nesse momento, P1 torna clara a dimensão interna:

*Eu acho que, neste caso, eu mesmo, porque eu sentia que mesmo que a gente tivesse ganhado, que a gente tivesse jogado mal eu ficava assim e para o meu time, eles falavam assim pra me apoiar, mesmo que eu jogue mal, então acho que era mais uma coisa minha mesmo. Eles estão comigo todo dia treinando, eles sabem como é que eu jogo, eles sabem que aquele lá não foi um jogo bom. Daí eu me sentia mal comigo mesmo, eu acho.*

Insistimos: “*Eu entendi seu ponto de vista. Você acha que seria possível uma pessoa sentir vergonha sem que ninguém tenha dito nada ou sem que ninguém tenha feito uma avaliação?*”. O participante P1 explica:

*Sim. Interna, quando a pessoa cobra muito dela mesma, às vezes, quando não atinge as expectativas que ela tem pra ela mesma ou às vezes quando ela imagina que aquilo que ela está fazendo talvez não seja o correto mas, pras pessoas tanto faz, ou é correto ou não faz diferença e ela fica cobrando aquilo lá dela mesma, sendo que ninguém liga, acho que tem mais a ver com a cobrança pessoal mesmo.*

Destacamos, ainda nessa categoria, os excertos da entrevista de um dos participantes P15 (15 anos e 8 meses, 2ª série EM), por ser o único participante que relacionou vergonha e erro, as duas temáticas de nosso estudo. O participante assim define vergonha:

*Vergonha eu acho que é quando... ai como que eu posso explicar? Quando a gente erra a gente sente vergonha, quando a gente faz alguma coisa de errada a gente sente vergonha. Eu acho que é mais ou menos isso. Eu não sei como explicar a palavra vergonha, o sentimento.*

Suscitamos, então, um exemplo para a situação de vergonha, ao que o participante responde: “*Vamos supor... quando... ai não sei, quando a gente erra, faz uma coisa errada, e as pessoas te julgam ou algo do tipo, você sente vergonha. Ou quando as pessoas realmente te julgam por qualquer outra coisa você sente vergonha*”. Como em sua resposta pareceu surgirem as duas dimensões (externo e interno), questionamos: “*Você acha possível que uma pessoa sinta vergonha sem que ninguém tenha dito nada, sem que ninguém tenha feito nenhum tipo de avaliação?*”. A resposta do participante fala de autojulgamento, garantindo a preponderância da dimensão interna na significação de vergonha: “*Acho, porque a pessoa tem o autojulgamento né. A pessoa se julga e já acha que isso é vergonhoso ou algo do tipo*”.

A consideração das dimensões interna e externa nas significações dos participantes é relevante, principalmente porque nos permite reconhecer predominâncias e com elas perceber o movimento de construção dos participantes. Entendemos, considerando o aporte teórico piagetiano, que as respostas cujos aspectos internos são evidenciados, revelam-se mais elaboradas e integradas que aquelas que se centram nos aspectos visíveis, externos, menos complexos, em qualquer que seja o domínio da construção.

Neste referencial, a totalidade ou conjunto das construções (sejam elas predominantemente cognitivas, sociais ou afetivas), é destacado como coroamento de sucessivas elaborações, em patamares mais elevados. Assim, ao se tratar dos sentimentos e em especial da vergonha, há que se considerar o princípio da contradição, da lógica cognitiva atuando com base em processos de descentração, produzindo o afastamento da lógica absoluta para a relativa: ao tempo, ao espaço, aos interlocutores, aos valores envolvidos, aos juízos internos e externos, enfim, nas palavras de La Taille (2002b, p. 90): “se sentir vergonha depende necessariamente de uma conjunção entre um autojuízo e um juízo alheio, o medo da opinião dos outros corresponde ao medo da própria opinião”.

#### 4.3 SIGNIFICAÇÕES DE VERGONHA RELACIONADAS ÀS QUESTÕES ESCOLARES OU AO AMBIENTE ESCOLAR

Na organização adotada para esta categoria, apresentamos as significações produzidas pelos participantes quando convidados a relacionar ou descrever situações de vergonha no ambiente escolar, ou que tenham sido observadas ou vividas por eles, em contexto escolar. Nesse caso, consideramos tanto as respostas na entrevista (fase 1 da coleta de dados) quanto na análise do depoimento e do vídeo envolvendo uma situação de vergonha em ambiente escolar.

Não houve para essa categoria, distinção entre aspectos internos e externos, mas apontamentos interessantes sobre a vergonha no espaço escolar. Para favorecer a análise e impedir repetições, em virtude do grande volume de dados, optamos por selecionar as significações de alguns participantes quanto às respostas as questões do roteiro de entrevista que versavam sobre escola, de outros participantes selecionamos os depoimentos e de outros, ainda, a análise do vídeo assistido.

Destacamos como temáticas desta categoria: a relação de superioridade e inferioridade que o domínio do conteúdo escolar pode oportunizar; ações coercitivas por parte do professor, relacionadas à humilhação e vergonha e a relação interpares como produtora de vergonha, constrangimento e até violência como o bullying, as próprias situações do processo ensino-aprendizagem como provas, apresentações de trabalhos, etc.

No caso de P7 (16 anos e 3 meses, 3ª série EM), quando na entrevista solicitamos que relacionasse vergonha a questões escolares, argumenta que não vivencia com frequência situações de vergonha na escola e explica:

*Porque eu procuro sempre falar as coisas de uma maneira descontraída. Não levam muito a sério as coisas que eu falo, até porque a escola é um ambiente onde as pessoas vão tentar te ofender, brincando ou não, diariamente. Então se você levar tudo a sério e esperar que tudo seja levado a sério, a chance de você acabar não tendo êxito nas suas tarefas do dia a dia é muito maior, então.*

Interessante nesse destaque é a consideração de que a escola é um espaço frequente para produção de situações causadoras de “ofensa”, que tomou o lugar de vergonha. E na argumentação que o próprio participante fez, ficou evidente como um ambiente pouco acolhedor e produtor de vergonha pode ser prejudicial à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante. O participante P7 relata:

*Pelo jeito que a pessoa se reserva, normalmente, quando você não tá com vergonha você tá sempre mais descontraído e mais aberto a ouvir e a falar. Quando a pessoa sente vergonha ela, normalmente, tenta a não se expressar, não esboça reação. Ela se reserva de um jeito diferente. Expõe menos as ideias, ouve menos, querendo falar menos também.*

Ainda com a intenção de reconhecer a relação entre vergonha e escola, questionamos: “Você acha que um professor, alguém mais velho pode fazer um adolescente passar vergonha?”. Ao que P7 responde:

*Sim, muitas vezes eles fazem. No caso do professor e o aluno existe um abismo intelectual, então, ele consegue facilmente quebrar as pernas dos alunos numa discussão. Então quando o aluno é marrento, se acha muito ou alguma coisa assim, ele pode simplesmente acabar sentindo vergonha perante uma situação que ele não saiba de nada e o professor saiba muito. Isso acontece muito com alguém que se vê muito inteligente, vai discutir alguma coisa com o professor e ele tá errado, e com a sala inteira ouvindo isso pode ser uma situação muito vergonhosa pra quem normalmente não sente vergonha.*

A exposição diante de um grupo na escola e as situações produtoras de vergonha se manifestaram na fala de todos os participantes, entretanto, como se trata de diferenciar aqueles que apoiaram suas definições em situações mais periféricas, externas e aparentes, no caso deste grupo, buscamos considerar quais são aspectos externos destacados por eles em suas significações. Desse modo, P7 evidencia que no ambiente escolar tais situações (vergonha) são frequentemente produzidas. O juízo alheio do professor é significado por P7 como algo que intencionalmente produz vergonha, tal como ele afirma: “O professor consegue quebrar as pernas do aluno numa discussão”.

A escola pode se constituir em espaço privilegiado ao desenvolvimento da autonomia moral, a depender das relações interindividuais que nela são possibilitadas. Não apenas na escola, como também em todos os espaços de convivência social, verificamos relações de poder e, portanto, relações de coação em que o indivíduo hierarquicamente inferior é submetido à autoridade e às regras de outro superior. Na escola, isso pode ser verificado na relação professor-aluno. Na sala de aula existem regras, as quais, salvo casos raros em que são construídas pelo grupo em um ambiente de cooperação e reciprocidade, são determinadas pelo professor, logo emanam da autoridade.

Aqui podemos retomar a ideia da moral da obediência, a heteronomia, em que prevalece o respeito unilateral, da criança para com o adulto do qual emanam as regras. Podemos pensar em como a escola favorece ou não o desenvolvimento de uma moral autônoma, visto que nela prevalecem as relações de coação em detrimento das de cooperação.

Os adultos, ao manterem um sistema de punição e recompensa, contribuem para a manutenção da heteronomia moral do adolescente, ao passo que se incentivassem um ambiente de trocas de pontos de vista, estariam promovendo o desenvolvimento da autonomia (KAMII; DECLARK, 1988). De acordo com Silva (2004, p. 6), “a autonomia em seus aspectos moral e intelectual depende da aprendizagem, do confronto de ideias e do respeito”.

Uma das proposições apresentadas pela pesquisadora foi que os participantes analisassem um depoimento de alguém que, sendo hoje adulto, descreve uma experiência negativa na escola em sua infância, conforme apresentamos no item instrumentos (3.4 da Metodologia). Em primeiro lugar, solicitava-se que o estudante contasse com suas palavras o que o depoimento revelava e depois que se posicionasse destacando de forma livre o que mais chamara sua atenção.

Nesse contexto, P4 (15 anos e 3 meses, 1ª série EM) apresenta sua compreensão sobre o depoimento:

*Fala da situação que aconteceu com uma aluna com seis anos, numa sala de aula com duas professoras de matemática. Aconteceu uma situação de agressão tipo... tanto fisicamente, quanto moralmente, com palavras. Isso foi um trauma na vida dela e, tipo, impediu ela de estudar por um tempo.*

O relato do participante P4 revela uma interpretação de agressão para além da dimensão física, incluindo a moral. Ao registrar sua significação ao que tomou conhecimento, assim se expressa:

*As professoras foram péssimas né?! Bem ridículas né?! Porque, foi o que eu falei da outra vez, assim ninguém vai saber tudo e a pessoa está na escola para aprender. Você tem que estar lá para ensinar, o aluno não vai para escola sabendo de tudo e elas não tinham direito nenhum de desrespeitar a menina deste jeito. [Em relação ao aluno]. Eu acho que ela era uma criança que... com essa idade a gente não sabe direito se defender, a gente não sabe direito se impor e ela tava passando por uma situação difícil. É... ainda na frente de pessoas o que realmente causa um constrangimento, porque você tá numa situação vulnerável naquela hora, sem saber como agir, sem saber como se defender, e as professoras agiram péssimo e é isso.*

Buscamos depurar ainda mais a significação do participante e questionamos: “*Você acha que ela se sentiu constrangida nesta situação? Você acha que ela sentiu vergonha? O que você acha que ela sentiu?*”. Ao que P4 responde:

*Nossa eu acho que ela deve ter sentido um misto de muita coisa. Não só vergonha, mas também raiva, tristeza, medo. Eu acho que foi um mix de sentimentos ruins naquela hora, mas vergonha sem dúvida nenhuma. Porque, por exemplo: primeiro que quando a gente chora em público, não deveria ser vergonha, mas a gente sente tipo um sentimento de estar indefeso, um sentimento de fraqueza, e para algumas pessoas é muito ruim você demonstrar muito seus sentimentos. Isso pode ter acontecido também. E outro constrangimento que também pode ter sido pra ela que é não saber o exercício, porque tem pessoas que se sentem constrangidas quando não sabem responder uma coisa na sala de aula, isso é normal. E ainda mais o constrangimento de ter as professoras brigando com pessoa na hora. Eu acho que é tipo quando você tá com seus amigos e a sua mãe briga com você na frente deles. Eu fico muito constrangida e eu acho que deve ter sido alguma coisa parecida, não sei.*

A escola como espaço de relações acaba por oportunizar não apenas as relações construtivas, inclusivas, ou respeitadas e solidárias, mas também aquelas destrutivas, excludentes e desrespeitosas. Considerando que todas essas construções são sociais cabe à escola trabalhar, ensinar e promover o estabelecimento de relações inclusivas e solidárias, em que predomine a troca de ideias e o respeito mútuo. Assim como as relações de respeito e solidariedade devem ser promovidas, as destrutivas e excludentes devem ser intencionalmente coibidas no ambiente escolar. Outro dado significativo a salientarmos é que, assim como aponta Bourdieu (1998), a escola é tanto produtora quanto reprodutora da ordem social vigente, organismo vivo, portanto.

O assunto referente à escola e seu caráter produtor de uma ordem social e a reprodução do que uma sociedade considera valorativo foi discutido a partir do vídeo assistido pelos participantes. Acompanhemos o pensamento de P12 (17 anos e 11 meses, 3ª série EM):

*Eu vi ela, tipo num depoimento na frente da sala e eu achei que ela está falando que ela não é uma pessoa magrinha igual a sociedade fala que o certo é ser magrinha, ser bonita é ser magrinha. E aí sempre tem um né, que é ignorante e fala que se a sociedade fala isso você simplesmente se torna o que a sociedade quer. Eu vi isso. Mais uma vez um ignorante, ela que deve ficar com vergonha sempre, do corpo e que acho que fica sempre tímida, sempre está se escondendo. Também é vítima e devem ter pessoas que concordam com o menino lá e devem ter pessoas que realmente perceberam que é errado julgar assim. Eu acho que essa coisa de você definir um padrão de beleza, de falar isso é bonito, isso é feio. Eu acho uma coisa muito, parece tão Idade Média, sei lá, um negócio muito antigo. A gente sabe que beleza é muito relativa. Não é à toa que todo mundo é diferente e que um cara que eu ache bonito, minha amiga ache feio. Beleza é relativo e não é por que uma é magra e a outra é mais gordinha que a magra é bonita. E, pra mim, ser ignorante é você não perceber isso entendeu? Que as coisas mudaram, a sociedade não é mais assim, não tem um padrão.*

Nossa sociedade se organiza de uma forma a determinar padrões, os quais são afirmados pelo conjunto dos membros que a compõem. Neste sentido, a afirmação de um determinado padrão/valor, constitui a negação de outro. É nesta conjuntura de negações e afirmações, do positivo e do negativo que nossos adolescentes estão inseridos e constroem sua identidade. Portanto, dependendo da avaliação externa da adequação de suas condutas às normas e aos padrões sociais estabelecidos, o adolescente pode construir uma imagem de si positiva ou não.

Sabemos, com base no referencial teórico por nós adotado, que a tomada de consciência de si, supõe também que percebamos outro e conseqüentemente sejamos por ele percebidos. Se tendemos a construir representações positivas acerca nós mesmos, de que modo a convivência nesta sociedade, que nos coloca na posição de julgar e sermos julgados pelo modo como agimos, nos vestimos e somos, contribui para essas representações?

As representações que os adolescentes fazem de si mesmos guardam estreita relação com o juízo alheio, mas não dependem única e exclusivamente deste, pois se relacionam ainda com seu autojuízo, com suas autoavaliações em relação aos sucessos e fracassos em metas e objetivos estabelecidos, com as aproximações entre o próprio desempenho e os modelos adotados para si, entre

outros. Portanto, assim como o juízo alheio, intrínseco à convivência social, o autojuízo faz-se presente na construção das representações que o jovem tem de si.

Ainda sobre a escola ser esse espaço de relações que favorece a manifestação dos valores culturais dos mais distintos ambientes por onde circulam os sujeitos, observemos como se manifestou P4, após a visualização do vídeo:

*É... eu acho que neste vídeo tem muitas situações que podem ser consideradas cotidianas. A gente tem a situação de uma não aceitação do corpo, a gente tem uma situação do bullying por causa de uma característica da pessoa que ela não necessariamente escolheu, ou é uma coisa que nem tá no controle dela e também é uma situação de um confronto na sala de aula que eu acho que é uma coisa... uma briga, um debate, eu acho que é uma coisa completamente normal atualmente. E uma situação que, tipo, uma... “fala assim nossa, mas você se sentir assim é completo ‘mimimi’ dá sua parte. Ah, então muda!!” É... e uma coisa que eu observei, a escola incentivando a fazer elogios às pessoas, mas aparentemente não tá adiantando muita coisa, porque continuam pessoas agindo desse jeito.*

Ao solicitarmos que se manifestasse em relação ao que percebeu no vídeo, o participante P4 (15 anos e 3 meses, 1ª série EM) apresenta sua crítica:

*Eu acho que a menina que tava chorando, ela muito provavelmente não tem uma autoestima alta, não aceita o corpo dela, se sente mal com corpo e tem uma pessoa que acha que isso é uma completa de idiotice e que ela tem que mudar para ser diferente, e que em vez das pessoas respeitarem ela pelo que ela é, ela que tem que mudar para ganhar o respeito, sendo que ela é digna de respeito como qualquer outra pessoa que tá no vídeo, inclusive aquele próprio menino. Somos todos dignos de respeito. Ééé... E, além disso, outra coisa que apareceu é por exemplo quando as pessoas usam a palavra gordo como xingamento. Sendo que gordo não é um xingamento, é uma característica, igual magro. Você falar, por exemplo, para uma pessoa: “você é magra” ela vai se sentir ofendida? Não. Mas se você falar para uma pessoa gorda que ela é gorda, ela pode se sentir ofendida porque tem tipo... tem toda uma construção de padrão que sempre coloca o gordo como feio, gordo como errado, sendo que não é, não tem nada a ver. Eee... se você falar para pessoa gorda e falar: “você é gorda”! É! Porque é o corpo dela e um corpo é um corpo e não tem nada de errado. Eee, pera, eu me perdi agora, eu acho que é isso.*

Diante desta fala, fizemos uma provocação: “O que você acha que essa menina sentiu?”. E obtivemos de P4 a seguinte resposta:

*Nossa, péssima. Ainda como se não bastasse dele falar: “faz uma dieta, emagrece que tá feio”, isso inevitavelmente quer dizer isso, mesmo que não queira a pessoa vai se sentir desse jeito. Eu acho que ele foi completamente inconveniente, babaca neste comentário. Ela se sentiu com certeza ofendida, constrangida é... e ainda mais com o sofrimento rebaixado. Falar que... você não devia sofrer por que você pode fazer alguma coisa por isso, mais mandar a pessoa fazer uma dieta? Não!! E outra coisa, é encaixa com aquela coisa que eu falei do xingamento gordo. Por que ele*

*falou: “se você tá sendo chamada de gorda, então não seja gorda”! Como se fosse uma coisa ruim. Mas se a menina, se sentir mal com o corpo dela e ela quiser emagrecer, que ela faça por ela e não tem nada de errado você queria fazer uma cirurgia, não tem nada de errado você querer emagrecer, a menos que... a única coisa é você fazer isso com saúde e fazer isso por você e não por outra e não por uma outra pessoa que te falou para fazer isso. É e eu acho que ela sentiu ainda mais tipo... eu acho que ela se sentiu pior ainda, porque você ter o sofrimento subestimado é uma das piores sensações do mundo.*

Assim, quando nos deparamos com depoimentos tais como os de P4 e P2, que apresentamos na sequência, observamos a importância de se valorizar as dimensões internas na significação de vergonha. Torna-se ainda mais significativo reconhecer a escola como espaço de contradição e de produção social dos valores e sentidos a serem atribuídos pelos estudantes, portanto, espaço de humanização.

Acompanhemos o diálogo entre P2 e pesquisadora:

Pesquisadora: *Você se sente envergonhado com muita frequência na escola?*

P2: *Atualmente, não. Mas sinto muita vergonha em vir pra escola.*

Pesquisadora: *Por quê?*

P2: *Porque no início, quando eu cheguei aqui no colégio eu não conhecia ninguém. Você não consegue se abrir, você não consegue conversar com as pessoas, você tende a ficar com vergonha e não socializar. Acordava todo dia de manhã...putz...ir pra escola, ficar quieto de novo, professor, 6 horas de aula. Mas hoje...eu não gostava de fazer nada. Eu tinha vergonha de tirar minha blusa, por exemplo, mas agora não, é bem mais de boa.*

Pesquisadora: *A vergonha de tirar a blusa é em sala de aula?*

P2: *Sim. Eu tinha muita vergonha. Eu não gostava. Amarrar o cabelo, eu também não gostava. São muitas situações pequenas e bobas que eu acabava não conseguindo fazer em sala de aula.*

Pesquisadora: *Sabe dizer por quê?*

P2: *Eu tenho a sensação que todos me olham. Um problema muito grande. Eu acho que todo mundo vai tá olhando para mim me criticando, qualquer erro que eu faço. Tipo de tirar a blusa e levantar um pouco a camisa. Eu tenho muito problema de alguém apontar o dedo pra mim, o sentimento passou já.*

O participante P2 revela o impacto negativo que a crença de estar sendo julgado produz sobre ele e apesar de afirmar “o sentimento passou já”, isto parece estar relacionado a algo mais forte. Então, questionamos se na escola teria havido uma situação que se ligasse a essa vergonha que o acompanha. Ao que ele descreve:

*Nossa... um dia eu tava na escola, e, criança, tudo muito bobo. Eu tinha sete ou oito anos de idade. Eles acharam engraçado, eles foram lá e abaixaram minha calça. Eu já não era uma pessoa muito aberta. Eu acabei ficando trancado no banheiro, eu não sai de lá até acaba as aulas, daí eu corri pra casa. Eu não consegui sair do banheiro*

*de vergonha. Eu sempre tive muito problema com isso. As diretoras, coordenadoras tentaram me tirar, mas eu tava chorando no banheiro e acabou nem conseguindo fazer alguma coisa. Fiquei lá esperando só. Depois... ainda tenho um pouco de medo sobre isso. Querendo foi que, meio, um trauma. Não foi aqui, foi em outro colégio, que eu estudava quando era criança, muito menor. Hoje eu não tenho tanto medo. Quando fazem isso... ah, engraçado. Mais antigamente foi muito ruim pra mim.*

As relações interpares, apesar de fundamentais para o desenvolvimento da autonomia moral, nem sempre se dão em contextos de respeito mútuo e cooperação. A escola por ser o ambiente em que os adolescentes passam a maior parte do tempo, pode constituir-se como um ambiente favorável à construção de valores morais positivos como a generosidade e a justiça, ou torna-se um ambiente aversivo, por permitir relações de violência como o bullying, caracterizado segundo Togneta e Rosário (2013, p. 108) da seguinte forma:

As características que o diferenciam de outros tipos de conflitos são, entre outras, o fato de que a violência é escondida aos olhos das autoridades e fundada na repetição. Isso significa que aquele que sofre só gostaria de ter na vida um dia comum, visto que todos os dias experimenta o sabor do desprezo, da diminuição aos olhos dos outros. No ato repetido se encontra uma escolha, ainda que inconsciente, de a quem atacar; no ataque, uma vítima que se vê com menos valor e consente, ainda que de forma inconsciente, no pouco valor que lhe atribuem as ações de seus algozes.

Nesta caracterização do bullying se destacam duas questões importantes, a falta de percepção das autoridades acerca da violência praticada por alguns jovens em relação a outros e o modo como esta violência repetitiva interfere na imagem que a vítima constrói de si mesma. Ora, quem são as autoridades que deveriam intervir para que tais situações não ocorressem no ambiente escolar, senão os professores, e demais membros do corpo diretivo e docente? Se as representações de si se constroem nas relações que estabelecemos com o meio, relações aversivas e violentas contribuem para que os jovens se percebam com menos valor e caberia à escola programar medidas que rompam com o ciclo da violência em seu interior.

Outro participante, P14 (17 anos e 6 meses, 3ª série EM) também demonstra as marcas de uma situação vivida, ao estabelecer relação entre vergonha e situação escolar. Após afirmar que se sente muito confortável na escola atualmente, revela uma situação de sua chegada, a qual interpreta como sendo de muita vergonha:

*Foi no sexto ano, eu estava fazendo minha primeira prova. Eu sou americano e era meu primeiro ano no Brasil, minha primeira prova. Eu abri a prova e não estava*

*conseguindo entender nada, fazer nada e comecei a chorar muito na frente de todo mundo e todo mundo ficou me olhando e aí eu tive que sair de sala e foi bem constrangedor.*

Diante da solicitação de analisar o depoimento que apresentamos, P14 assim se manifesta:

*Que tinha um aluno, que quando ele tinha seis anos, uma professora de matemática envergonhou ele na frente da sala inteira, por que ele não sabia resolver uma questão e daí depois uma outra professora fez a mesma coisa só que com palavras e ele ficou envergonhado. Eu acredito que as professoras, eles teriam feito um tipo, uma espécie de bullying né, sei lá elas machucaram esse aluno que ficou numa situação constrangedora que pode acabar causando coisas, desenrolando várias coisas no futuro, como ele disse, ele nunca mais quis resolver uma questão de matemática. Então as professoras acabaram mudando a vida dele para pior, né? Eu acho que com isso... Ah ele deve ser alguém que... Não sei, talvez com isso, talvez antes ele já tinha vergonha até... Ou... Não sei como explica. Talvez depois disso, dessas experiências, ele pode ter ficado uma pessoa mais fechada ou mais quieta, mais no seu canto. Que pode ter sofrido, sofrer mais vergonha, não sei.*

A relação entre as demandas obrigatórias do processo de escolarização e aquelas disruptivas, causadoras de vergonha que paralisam o sujeito diante das construções necessárias ao aprender se distinguem e no depoimento, ficam evidenciadas. É possível inferir a preocupação com a intervenção do professor “na vida do aluno”. E continua:

*Ah eu acho que essa situação é algo talvez comum, infelizmente. Que teve o aluno né, que ele ficou envergonhado com o que as professoras fizeram com ele e isso é ruim né, por que acabou ferindo a pessoa, envergonhando na frente de todo mundo, e sei lá, talvez isso... Mesmo aquelas professoras não estando por perto, isso pode ter machucado, desenrolando uma série de outras situação na vida dessa pessoa, então acredito que seria uma situação muito desagradável, muito ruim para essa pessoa. Teve uma série de consequências.*

As situações de prova e avaliação se constituem momentos de extrema ansiedade para o aluno, ansiedade esta que pode contribuir para um mau desempenho, o que poderia acarretar uma percepção de si negativa. Um adolescente cujas imagens de si incluíssem competência acadêmica, poderia passar a perceber-se e representar-se negativamente, ou seja, como um aluno incompetente e fracassado.

A análise de P14 referente ao vídeo parece considerar a escola como um espaço de totalidades, pois analisa todos os personagens em suas ações integradas, ao dizer que vê:

*Uma pessoa se expando, uma menina se expando que só porque ela não é mais magrela, não significa que ela seja gorda e daí alguém falando que se ela não quer ser chamada assim ela tem que emagrecer. Só que isso eu acho representa, não sei talvez um ponto de vista de pessoas mais... não sei, acho que muitas pessoas têm esse pensamento desse menino que falou que ela deveria fazer uma dieta e isso acaba sendo muito chato por que a pessoa é quem ela é! Só por que ela é diferente não quer dizer que ela precise se encaixar nos padrões que existem. Tem a menina né que tava lá na frente falando tudo isso. Tinha o menino que falou que ela tinha que fazer uma dieta, que é o pensamento de muitas pessoas inclusive. Daí tem menina Hanna, né, que ela estava escutando só que quando o cara falou que ela tinha que fazer dieta, ela ficou meio tipo “nossa que chato isso, você não deveria ter falado isso, né!” E daí tinha um outro menino, que eu esqueci o nome dele na série, mas que falou... Não entendi muito bem o que ele falou ali, mas pra não ser idiota, não sei. Eu acho que os personagens representam muito bem, se isso acontecesse na sala de aula eu acho que teria personagens parecidos, pessoas talvez falando para a pessoa fazer dieta, uma pessoa que estava sentindo, lá na frente, contando isso pra todo mundo, alguém que quisesse abraçar ela.*

É impossível pensar a escola, sem pensar a sociedade na qual ela se insere com seus valores e padrões predeterminados. A escola atende a uma demanda social, cabe a ela, além da transmissão do conhecimento produzido ao longo do processo civilizatório, a formação do indivíduo como cidadão. Considerando que na perspectiva por nós adotada as interações sociais são fundamentais para as construções do sujeito, devemos refletir sobre quais interações estão sendo possibilitadas no ambiente escolar, se são promotoras ou não de um ambiente cooperativo e de trocas, fundamental para o desenvolvimento da autonomia moral.

Cabe ao professor assumir o protagonismo, a fim de implementar práticas educativas que incentivem o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, favorecendo a troca interpares, intervindo em situações de conflito de modo a instigar a reflexão dos alunos quanto às soluções possíveis, enfim criar um ambiente sociomoral favorável ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno.

#### 4.4 ERRO COMO QUEBRA DOS PADRÕES SOCIALMENTE ESTABELECIDOS

Apreendemos, com base nos excertos das falas dos adolescentes, a significação do erro como quebra dos padrões socialmente estabelecidos. O erro aqui é entendido como uma falha ou transgressão no atendimento à norma social, ou na resposta em desacordo com o que é considerado correto para o meio em que o sujeito encontra-se inserido.

Nesta categoria, encontramos significações de erro que se relacionam com conteúdos da moralidade, como normas, regras, leis e modelos de comportamento

prescritos por diversas instituições presentes em nossa sociedade. Para os adolescentes, o meio social regularia o que é considerado erro ou acerto e seria determinante para o sujeito reavaliar o seu comportamento, adequando-o às exigências externas.

O participante P14 (17 anos e 6 meses, 3ª série EM), ao definir erro traz a ideia de não atingir o alvo. Vejamos: *“É não atingir o alvo. A pessoa poderia estar tentando fazer ou alcançar alguma coisa e errar com a intenção de errar ou sem a intenção de errar. Acho que todo mundo comete erros, é normal”*.

Diante da resposta do participante, que num primeiro momento sugere a significação de erro relacionada ao cumprimento de uma meta, solicitamos ao participante que explicitasse como seria uma situação de erro, ao que ele respondeu:

*Por exemplo, dentro da minha fé, existe o pecado e o pecado é um erro. Se eu fizer algo que contradiz a minha fé ou contradiz algo que Jesus falou, eu teria que buscar arrependimento, buscar consertar ou melhorar. Pode ser alguma coisa que eu fiz com a intenção de fazer ou sem a intenção de fazer, sem saber que aquilo é errado.*

Em sua explicação em relação ao erro, encontra-se explícita a ideia de pecado decorrente da transgressão de alguma norma estabelecida pela religião. Nesse momento de sua fala, com maior detalhamento, é possível perceber que o alvo ao qual ele se referia é externo ao sujeito, advindo da cultura, da religião. Logo, errar é entendido como sinônimo de pecado, sendo, portanto, necessário arrepender-se e reparar o erro cometido, uma vez que ele não é aceito pelos membros que formam a comunidade e vai contra o que foi estabelecido externamente por uma autoridade.

A significação de erro expressa por P14 nos remete à noção de moral heterônoma ou moral da obediência, nesta, as regras emanam do meio externo e o sujeito é coagido a agir conforme a regra estabelecida pelo adulto ou por pares mais velhos, ou por pessoas de maior autoridade legitimada na comunidade. Com a adolescência, o convívio social se expande, as trocas com os pares são aumentadas, o que não isenta o jovem de estar sujeito às regras presentes na comunidade em que vive, mas a percepção de poder ou não discuti-las e decidir em comum acordo sobre como empregá-las em sua vida passa pelas relações sociais que o ambiente propicia. Neste sentido, a escola pode ser um ambiente que

promove ou suprime o desenvolvimento da autonomia, como um filtro que permite outra análise, por exemplo, das regras morais e sociais advindas de outros contextos de desenvolvimento, tais como a família, a igreja, entre outras.

Como a resposta de P14 evidencia a significação de erro como transgressão e não cumprimento de uma norma estabelecida socialmente, solicitamos ainda na entrevista clínica que elucidasse como se estabelece o que é certo e o que é errado, ou seja, como se criam as normas:

*É, eu acho que aí entraria um pouco no que cada um acredita. Eu por exemplo acredito na Bíblia, acredito em Deus, tem coisas que eu acredito que são certas e erradas e pra mim quem estabeleceu isso foi Deus e a Bíblia. Mas tem pessoas, ateus por exemplo, que é passado de família, por exemplo se o meu avô achar algo errado ele vai passar pro filho que vai passar pra mim e assim por diante. Acho que depende do que cada um acredita, de quais são os valores de cada pessoa.*

Buscando explorar como P14 significava a noção de erro no ambiente escolar, solicitamos que exemplificasse uma situação de erro na escola, ao que ele afirmou:

*Parecido com o exemplo que dei antes, se eu não gostasse de alguém da minha sala e essa pessoa tivesse fazendo algo que me irritasse muito, me deixasse bravo e eu falasse muito mal dela, xingasse ela e ela sairia muito chateada ou ferida, eu acho que são coisas que são um erro por que machucou alguém e por que não atingiu o que eu gostaria de ser.*

Se retornarmos às significações do participante em relação ao erro, veremos que apresenta intensa ligação com os valores morais ditados pela sociedade, com forte predomínio de valores religiosos. Considerando as regras comuns em nossa sociedade, caluniar e ofender são atitudes que atentam contra os valores prescritos e podem ferir a pessoa que é vítima da ação. Além disso, não comportar-se de acordo com o padrão é visto como uma falha em atingir “o que eu gostaria de ser”, demonstrando que cometer erros pode afetar as representações que o participante tem de si mesmo.

Conforme La Taille (2002a, 2002b), o Eu é formado por um conjunto de conceitos e atributos que o indivíduo tem de si mesmo, formando o conjunto das representações de si. Estas representações são sempre valorativas, ou seja, quando um adolescente representa a si mesmo, cria uma imagem do que gostaria e do que não gostaria de ser, considerando características desejáveis ou não para si e para a sociedade em que se encontra inserido.

A consciência de si como representação não é inata, ela se desenvolve ao longo da vida sofrendo inúmeras influências. La Taille (2002a, 2002b) postula que a partir do momento em que conseguimos nos perceber como sujeitos, nos diferenciando do outro, sabemos que somos percebidos, disso decorre a necessidade que temos de cuidar da nossa imagem perante os olhos alheios. Neste sentido, quando um adolescente pensa no que “gostaria de ser”, está considerando os padrões socialmente aceitos no seu meio, ou seja, pela sua comunidade e pelos membros que dela fazem parte.

Isso poderia nos levar a crer que a avaliação externa é determinante para a construção das representações que o participante faz de si mesmo. Entretanto, tais representações não se constituem apenas pela percepção de avaliações explícitas negativas ou positivas quanto à adequação dos próprios comportamentos aos padrões ditados pelo meio. Quando P14 exemplifica uma situação de erro na escola e finaliza dizendo que aquele comportamento não atingiu o que ele gostaria de ser, está falando de expectativas que criou a respeito do próprio comportamento, trata-se de uma autoavaliação, a atitude exemplificada não estaria de acordo com as próprias representações e a consciência desta discrepância entre representações e o próprio comportamento pode mobilizar tanto sua modificação, quanto a alteração da representação de si.

A noção de erro como quebra de um padrão, violação de uma regra imposta do meio externo ao sujeito, aparece na significação de P5 (15 anos e 0 meses, 1ª série EM): *“é você não falar a coisa que ela é, você errar o que tá pedindo por exemplo, não fazer uma coisa certa por exemplo, não estar certo isso que eu fiz”*.

O participante demonstra dificuldade em expressar com clareza o que é erro, afirmando apenas que seria o oposto do certo, sugerindo a existência de uma regra ou padrão que determinaria o que é certo ou errado. Por isso solicitamos que nos explicasse como ele saberia se estaria fazendo a coisa certa ou não.

*Ah, não sei. Quando tipo eu vou contra as regras, por exemplo, contra o que é certo, fazer o contrário. Por exemplo, uma questão de uma prova o certo é aquilo que já está direcionado, se você não escolher aquilo você escolheu errado... e o errado é o contrário do certo, você vai saber quando fez uma coisa errada. Você tem que seguir o certo, tipo tem uma ordem e é um erro você fazer aquilo que vai contra essa ordem.*

A resposta de P5 explicita a significação de erro como qualquer atitude que atenta contra as regras e ordens estabelecidas. O participante percebe a existência

de regras que determinam como cada sujeito deve agir e toda falha em seguir a regra ou “direcionamento” é compreendida como erro. A fim de explorar a questão da regra como determinante para identificação do erro, pedimos ao participante que nos dissesse como ele pensa que as regras são criadas.

*Por exemplo, o professor dentro da sala de aula tem as regras dele, só dele, tipo: você não pode mexer no celular, você não pode conversar. Só que quando ele está escrevendo no quadro ele fala “conversem só um pouquinho, mas depois quando eu for explicar, vocês não conversam”. Essas coisas, mas depende do contexto, cada um tem a sua regra. Por exemplo, mentir, se eu mentir eu cometi um erro. Eu não podia mentir, pois meu pai e minha mãe ensinaram que não pode mentir.*

Assim como P14, o participante P5 entende a regra como proveniente do meio externo. O cumprimento da regra se dá pelo respeito unilateral do participante em relação às autoridades das quais emanam as regras, representadas pelo professor e pelos pais.

O que discutimos em relação aos participantes P14 e P5 é correspondente ao pensamento do participante P6. A noção de erro como quebra de um padrão estabelecido socialmente também aparece na significação de P6 (17 anos, 2ª série EM):

*É quando você faz alguma coisa errada. E se você perguntar o que é uma coisa errada seria algo que, a gente não pode classificar o que é errado, porque a gente classifica o errado dentro dos padrões, o que é errado para mim pode não ser errado para você. Tipo, atravessar fora da faixa é errado, mas não atravessar na faixa na sua cultura não tem problema. Então, erro é uma coisa que a gente faz que não é legal dentro dos padrões da sociedade.*

Na significação de P6 encontramos uma aparente contradição, pois ele pontua a impossibilidade de classificarmos o que é erro, visto que este seria decorrente da adesão a determinados padrões que seriam aceitos por alguns indivíduos, ao passo que não o seriam por outros. Todavia, seu exemplo quanto à necessidade de atravessar na faixa traz uma regra que é regulamentada pelo código de trânsito, sendo válida para todo cidadão em território nacional. Quando o participante compara diferentes culturas em relação às regras de trânsito e admite a possibilidade destas culturas terem normas distintas, tal qual P14 está reafirmando que os valores culturais determinam o que é certo e o que é errado.

Como a fala do participante sugere um entendimento de que a convivência em sociedade é permeada por normas que estabelecem padrões de comportamento

para os sujeitos que dela fazem parte, solicitamos que explicasse o que são padrões:

*Podem ser leis impostas pelo governo e até mesmo pelas pessoas que a gente convive, tipo assim, na nossa sala de aula é errado você ficar conversando enquanto o professor fala. Essas coisas que já existem e que a gente acaba percebendo de forma automática.*

Notamos que nosso participante percebe as regras como impostas de fora para dentro, do meio externo para si. Contudo, na perspectiva que adotamos, o sujeito tem um papel ativo na construção de seus valores e normas de conduta. O meio social participa, mas não determina. É a troca entre sujeito e meio que organiza o pensamento, por intermédio da interação. A recíproca troca entre sujeito e meio é criadora de uma nova compreensão do real. O adolescente, agindo sobre o meio e o meio sobre ele, em um processo de construção contínua de valores e princípios, construção na qual atuam a família, a escola, as características pessoais, os amigos e inúmeros outros fatores. Conforme Vinha e Tognetta (2009, p. 527):

Há uma interação, isto é, um caminho de ida-e-volta, com o indivíduo atuando sobre o meio e o meio sobre ele, e não simplesmente a internalização pura desse ambiente. Na realidade, não é apenas um ou outro fator isolado (família, traços de personalidade, escola, amigos, meios de comunicação etc.), mas o conjunto deles que contribui nesse processo de construção de valores morais. Será durante a convivência diária, desde pequena, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas.

Na mesma linha de raciocínio, representada por P6, encontramos a fala de P9 (14 anos e 11 meses, 1ª série EM) que significa o erro como uma atitude desviante da convenção social, em relação à norma prescrita. Em suas palavras “*você fazer alguma atitude que não é considerada certa pela maioria*”. Sua resposta sugere que haveria um consenso em relação ao que é certo ou errado, por isso solicitamos que nos desse exemplos de situações de erro.

*Errar a marcha e acabar fazendo acidente, isso foi um erro, mas também tem outros erros como você tá grávida e você faz tipo um aborto ou então você não faz isso, não tem como tipo considerar se foi um erro ou se não foi, porque não tem como saber o que teria acontecido. Agora por exemplo em uma prova é muito fácil dizer o que é um erro, errou a questão, escreveu a resposta errada. Eu acho que tipo é muito relativo, depende muito da situação o que seria um erro.*

As explicações dadas por P6 e por P9 acerca do que é erro e de como os padrões de certo e errado são estabelecidos, evidenciam a moral da obediência descrita por Piaget. No caso do participante P9, ao afirmar que padrões são coisas que já existem e que “percebemos” de forma automática, deixa evidente a origem externa dos padrões e o fato de eles serem impostos ao sujeito. Ao se referir às regras presentes na sala de aula, o participante P6 considera que até mesmo estas regras são impostas pelo professor, o qual detém autoridade para estabelecê-las.

Se considerarmos que a autonomia moral, pelo menos no entendimento do campo teórico norteador deste estudo, é um potencial humano e seu desenvolvimento está atrelado ao estabelecimento de relações de reciprocidade e cooperação entre pares, poderíamos reconhecer nas expressões dos participantes, a ausência de relações nas quais predominem o respeito mútuo. Ao invés disso, fazem alusão ao respeito unilateral. Neste sentido, os dois casos discutidos sugerem a necessidade de repensarmos as práticas implementadas em sala de aula para que elas possam tornar-se promotoras de autonomia. A esse respeito, Vinha e Tognetta (2009, p. 529) afirmam:

Diversos estudos têm confirmado que o desenvolvimento moral está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais a criança interage e, obviamente, essas relações não ocorrem apenas na família. Aliás, é preciso que a criança possa ter experiências de vida social para aprender a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essa vivência. Pesquisas nacionais e internacionais (ARAÚJO, 1993; BAGAT, 1986; DEVRIES; ZAN, 1998; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2000, 2003) indicam que as escolas inevitavelmente influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens. Quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia.

A ideia de erro como infração à regra que leva à culpa surgiu na fala de P13 (17 anos e 1 mês, 3ª série EM): *“Ai, meu Deus...quando você sente uma culpa enorme do que você fez. Fica com a consciência pesada”*.

Com a finalidade de explorar mais o pensamento do participante, tal como o método clínico sugere, solicitamos que o participante nos dissesse como seria uma situação de erro, ao que P13 responde: *“Vixe, na minha visão é não respeitar o pai, desobedecer eles, não respeitar o amigo, não respeitar o professor, isso pra mim é um erro”*.

Percebemos que a noção de erro apresentada pelo participante se relaciona com as noções de respeito e obediência especialmente para com os mais velhos, representados pelo pai e pelo professor. Respeito esse que é estendido para com os pares. O desrespeito ensejaria a culpa e o peso na consciência por estar em desacordo com o que as regras estabelecem.

Como temos discutido, Piaget (1994) postula a existência de duas tendências morais – a heteronomia e a autonomia –, tais tendências estão relacionadas ao tipo de relação social que se estabelece com o meio. Adotando a hipótese formulada por Bovet, segundo a qual os sentimentos morais estão ligados ao respeito que os indivíduos sentem uns pelos outros, o autor distingue diferentes tipos de respeito, são eles: respeito unilateral e respeito mútuo. A explicação de P13 explicita a noção de respeito unilateral, o do adolescente para com o adulto, respeito este que o leva a obedecer e a seguir as normas transmitidas. Com a idade e a evolução do pensamento, o respeito unilateral tende a dar lugar ao respeito mútuo, estabelecido com base em interações sociais em que predominam relações de reciprocidade e cooperação entre pares.

[...] com a idade, o respeito muda de natureza. Na medida em que os indivíduos decidem com igualdade – objetivamente ou subjetivamente, pouco importa –, as pressões que exercem uns sobre os outros tornam-se colaterais. E as intervenções da razão, que Bovet tão justamente observou, para explicar a autonomia adquirida pela moral, dependem, precisamente, dessa cooperação progressiva. De fato, nossos estudos anteriores nos tem levado admitir que as normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade, origem da lógica das relações, não podem se desenvolver se não na e pela cooperação [...] O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. (PIAGET, 1994, p. 91).

Em outras significações apresentadas, foi possível observar maior abrangência da definição, atingindo a explicação de que o erro se encontra vinculado ao contexto onde o sujeito está inserido. P4 (15 anos e 3 meses, 1ª série EM) apresentou a ideia de que o erro deve ser avaliado de acordo com o contexto em que o indivíduo se encontra inserido, portanto, considerando as normas que são comuns àquela comunidade e/ou sociedade. Vejamos:

*Eu acho que foi uma coisa que eu disse eu acho que tudo é meio relativo. Porque para mim é muito errado você, por exemplo, eu acho usar o porte armas uma coisa muito errada, mas tem gente que acha que a coisa mais certa do mundo, e eu acho que é muito eu acho que eu não consigo definir eu realmente acho que eu não consigo definir.*

Da fala do participante inferimos que, sendo o erro relativo à avaliação individual, seria impossível defini-lo ou ele não teria apenas uma definição, o que estamos considerando abrangente para uma definição. Para verificar se nossa inferência estava correta, pedimos a P4 que exemplificasse uma situação de erro.

*Por exemplo, você errou uma questão de uma prova que ela é tudo que você faz que não é certo. Algumas coisas são erradas efetivamente, por exemplo, se eu falar que  $2 + 2$  é 5 tá errado, porque dois mais dois é quatro. Mas, se eu falar que isso é branco mas, aí para um daltônico isso é vermelho para ele branco tá errado para mim vermelho tá errado então também depende da condição da pessoa e do pensamento também da pessoa. Depende da pessoa. Tem situações que são erros definidos e tem situações que são erros relativos.*

Percebemos que para o participante existem dois tipos possíveis de erro. O primeiro seria o erro relativo que passaria pelas avaliações individuais, o qual aparentemente implica processo de escolha, onde o sujeito poderia criar seus próprios padrões acerca do certo e do errado. O segundo – o erro definido –, implicaria a quebra de um padrão ou de uma norma preestabelecida. Procurando explorar como o participante entende a questão do padrão, solicitamos que opinasse sobre a existência ou não de alguém responsável por definir o que seria certo ou errado.

*Eu acho que na verdade isso é o que eu acho que essas situações eu acho que na verdade o erro e o acerto é consenso geral, porque todo mundo concorda que dois mais dois é quatro. Mas, pode ser que alguma pessoa me fale dois mais dois é cinco. Então eu acho que essas situações específicas em que está certo e que isso é errado é uma coisa que eu acho que na verdade é definida por todo mundo. Porque não importa se, por exemplo, eu acho que o McDonald's é melhor que o Burger King ou a pessoa acha o contrário, as duas concordam que dois mais dois é quatro. Então tem coisas que é um consenso de todo mundo. E aí eu acho que isso que define o erro e o que é acerto.*

Observamos que ao tentar responder ao questionamento, o participante confunde preferência pessoal por um lanche com noções de certo e errado. Quando saboreamos uma comida e apreciamos ou não seu sabor, não está em jogo uma questão normativa, mas apenas nossa preferência pessoal por determinados

sabores. Ao atribuir as noções de certo e errado a um consenso geral, P4 reafirma a ideia de que a cultura cria as normas que são internalizadas e aceitas pelos indivíduos.

Outro participante que considera o erro como quebra do padrão ou descumprimento das normas e simultaneamente o relativiza levantando a possibilidade dele ser avaliado individualmente é P12 (17 anos e 11 meses, 3ª série EM). Ao solicitarmos que nos definisse erro, assim se expressou:

*Se eu fosse bem específica é o que não é certo. Mas, aí vem a questão... o que é certo? Quem decidiu o que é certo? E, eu acho que esse é um dos principais problemas no Brasil. A gente não questiona, a gente não pergunta por que as coisas são assim. Quem decidiu essas coisas? Por que o Brasil é corrupto? Então para mim isso é muito relativo, o certo e o errado depende muito do ponto de vista, por que a gente não sabe quem decidiu o que é certo e o que é errado. O errado é... quem selecionou o que está certo, se você fizer o contrário você está errado. Independentemente da situação que for, do lugar, do momento pessoas que decidiram o que é certo. Se você não cumprir você está errado.*

Evidencia-se, da fala de P12, a existência de uma norma que deve ser cumprida e que o seu não cumprimento acarretaria em erro. Solicitamos então que exemplificasse uma situação de erro na escola cometido contra si:

*Vestibular. Para mim é uma situação que erraram comigo e erraram com todos os adolescentes do mundo. No caso o Brasil, porque é do Brasil esse sistema, para mim isso é muito errado. Você vai colocar um adolescente sob uma pressão imensa, sob uma situação mental absurda, e eu acho que tem números que comprovam. O adolescente está indo muito em psicólogo, em psiquiatra, tomando remédio e tudo isso por conta de um vestibular. Ao meu ver isso está errado, está muito errado. A gente está numa fase de viver uma liberdade, de mostrar outros pontos de vista para o adulto, de querer se soltar e a gente está mais preso ainda. A gente está cada vez mais em uma jaula.*

A adolescência inaugura o pensamento formal, a capacidade de pensar por hipóteses, de refletir sobre os próprios pensamentos, a possibilidade de elaborar suas próprias teorias, questionando e confrontando as normas e valores sociais. Nessa perspectiva, P12 questiona o fato de todos os adolescentes estarem submetidos ao vestibular, independente de suas vontades. Além disso, traz uma discussão pertinente acerca do sofrimento psíquico ocasionado pelos processos de avaliação do desempenho no ambiente escolar. Entretanto, o questionamento do participante remete aos critérios avaliativos com os quais não concorda e não atinge a compreensão do que vem a ser o erro. Retomando suas palavras – “vestibular.

Para mim é uma situação que erraram comigo...” –, inferimos que o sistema avaliativo para ingresso na universidade é reconhecido pelo participante como injusto ao que ele denomina erro. O conceito de justiça, embora também atrelado ao campo da moralidade, não se configura sinônimo de erro e é nessa indistinção que se encontra a dificuldade do participante conceituar o erro.

Ao analisarmos essa dimensão, somos convidados a concordar com Piaget *et al.* (1996), sobre uma das dimensões possíveis à compreensão do que vem a ser o erro estar atrelada ao conceito de verdade como referência. Analisam os autores:

Valorizar a verdade como referência é assumir que ela é sempre relativa a um sistema. ‘Dois mais três, igual a cinco’ é uma afirmação verdadeira em relação a um sistema numérico, a uma base; em relação a outro, poderá não ser. Não quero dizer com isso que a verdade seja arbitrária, apenas que é relativa a uma referência; que esta seja – ou busque ser – clara, explícita, definida; que seja, igualmente, criticável, criticada, aperfeiçoada, comparada a outras, relativizada, relativizável. (PIAGET *et al.*, 1996, p. 196).

Nesse sentido, ao relacionar o erro a um sistema avaliativo, o participante de nosso estudo P12 aciona a relação com a verdade social, relativa, pertencente a um sistema referenciador da continuidade de estudos após o Ensino Médio (em nossa cultura) e que é empregado para selecionar alguns e não todos. O erro na significação apresentada está análogo ao fracasso diante de uma referência externa, tida como “verdade” sobre quem pode e quem não pode dar continuidade aos estudos em um sistema excludente e que, como tal, precisa selecionar.

Retomando a ideia de erro como quebra de um padrão, já discutida anteriormente, para pôr em relação com o que estamos tratando acerca da verdade referência, a avaliação externa a respeito da adequação do comportamento do sujeito, equivaleria ao sistema avaliativo, ou à prova específica citada, “vestibular”. Tanto na quebra de um padrão de regras sociais, quanto de um instrumento objetivo de avaliação, a referência a ser adotada, traduzida em critérios, é sempre relativa a um sistema.

Uma vez que as respostas apresentadas demonstraram uma significação mais abrangente do que vem a ser o erro, buscamos a dimensão afetiva acerca do erro, perguntamos ainda a P12 se ele considerava possível errar e não se sentir mal por tê-lo feito.

*É difícil, hein. As pessoas colocam para gente o que é certo e errado. Consequentemente, se a gente faz o que é errado a gente se sente mal, porque a*

*gente tenta fazer o certo. Muito difícil, uma pessoa errar e não sentir mal. Tem situações que eu me sinto mal por ter errado. Se tem alguém que não se sente mal, eu quero a fórmula.*

É interessante observar na significação apresentada, o lugar do “sentir-se mal” por errar, em relação de interdependência com o acertar. Só é possível errar ou acertar porque há um sistema de referência e, mais que isso, porque esse sistema vai sendo superado por sentidos atribuídos a ele pelo sujeito em seu processo de desvendá-lo e de transformá-lo. O mal-estar e a reação ao erro, advindos tanto das indicações externas quanto internas ao sujeito, constituem um novo sistema de contradições em relação de interdependência com o primeiro (das referências que se tinha para balizar a ação). No entendimento de Piaget *et al.* (1996, p. 198), as contradições constituiriam “o próprio móvel do sistema”, estimulando “a autonomia, o respeito mútuo, a interação grupal”.

No amplo contexto social, carregado de múltiplas possibilidades, no qual as significações da realidade são construídas, as contradições do pensamento desempenham papel fundamental. Nesse sentido, é imprescindível que a referência externa, do outro, das instituições, das regras arbitrárias e normativas ocupem lugar, oferecendo a necessária contradição do desejo, a imposição de limites, o estabelecimento de acordos mútuos. É preciso, entretanto, reconhecer essa dimensão externa e seus efeitos, para poder organizá-la de modo a funcionar como regulador saudável do desenvolvimento dos sujeitos em seu processo de construção da moralidade, de tal modo que se torne cada vez mais interdependente da regulação interna do sujeito. É com esse olhar que discutimos a próxima categoria extraída dos dados: erro como fracasso diante das expectativas e metas pessoais.

#### 4.5 ERRO COMO FRACASSO EM RELAÇÃO ÀS PRÓPRIAS METAS E EXPECTATIVAS

Nesta categoria, agrupamos os participantes que significam o erro como um fracasso ou não êxito relacionado a atingir uma expectativa e/ou meta pessoal, portanto, ainda que considerem as influências do meio, verificamos maior consideração pela dimensão interna, evidenciada pela possibilidade de realizar uma autoavaliação acerca do próprio resultado. Nesta categoria, erro ou acerto são definidos segundo critérios adotados pelo sujeito e estes seriam determinados pelas expectativas do sujeito a respeito do próprio desempenho.

P15 (15 anos e 8 meses, 2ª série EM), ao significar o erro, demonstra implicitamente que ele só poderá ser compreendido se considerarmos as expectativas que o sujeito criou a respeito do seu desempenho. “*Erro é quando você tenta fazer alguma coisa e não dá certo*”.

Instamos que nos desse um exemplo de uma situação de erro e novamente verificamos que na significação do erro e do acerto estão em jogo as expectativas do sujeito.

*Tem várias né, tipo eu estudei muito, muito para uma prova, e aí eu tiro uma nota super baixa, pra mim isso é uma situação de erro. Igual eu disse da prova, já aconteceu algumas vezes de eu ter estudado, daí ter dificuldade e não ir bem, ou errar com as pessoas né, tipo com os amigos, com a família.*

Essa noção de erro também se evidencia na significação de P7 (16 anos e 3 meses, 3ª série EM), que ao ser inquirido sobre o que seria erro, responde:

*Erro, a gente saiu de uma parte e foi pra outra e continuou completamente relacionado, erro pra mim é não êxito numa tarefa, você criou expectativas prévias pra aquilo, por exemplo, eu tinha uma expectativa muito grande a respeito de uma prova quando eu não acerto uma questão, quando eu não escrevo algo que vai me dar pontos era o que eu esperava, era a minha expectativa isso é um erro pra mim. Erro é um fracasso em algo que você se importa. Porque se você não se importar com a situação, não se importar com a prova, pra você talvez não seja um erro, você não ter estudado e ter ido mal, mas se você se importar com a prova e errar questões você vai falar que foi um erro.*

A explicação de P7 deixa claro que erro ou acerto será significado com base em uma autoavaliação acerca da adequação do comportamento apresentado às metas criadas para si mesmo. Para ser erro, a pessoa precisa “*se importar*”. Ora, as metas que criamos estão intimamente relacionadas às imagens que temos de nós mesmos, ou seja, ao modo como nos representamos. Quando P7 sugere que não ir bem em uma prova seria um erro, ele não está se referindo a um padrão de acerto ou erro acadêmico, ele fala de um erro em relação a uma expectativa que criou para si mesmo, ou seja, o participante tem uma imagem positiva de si mesmo. Suas representações talvez englobem o bom aluno e, portanto, ir mal na prova fere essa boa imagem.

[...] as imagens de si são construídas como conjunto de valores. Todas as características pelas quais o sujeito pode se definir são, com efeito, sentidas, em graus diversos, como desejáveis ou não. E há mais: no mais

íntimo da consciência de si – do sentimento de ser um Eu, distinto de todos os outros – reside a sensação de *ser valor como pessoa*. O sentimento de coerência e de permanência, que define aos olhos da pessoa sua própria existência, tende a coincidir com o sentimento de *ser valor*, enquanto pessoa; e, desta vez, trata-se do valor, no singular e tomado no sentido absoluto. Este fato pode ser expresso de forma lapidar: sou valor porque sou, sou porque sou valor. (PERRON *apud* LA TAILLE, 2002b, p. 61, grifos do autor).

As representações de si são sempre valorativas e podem se constituir da oposição entre conceitos e valores presentes na sociedade, tais como: bem x mal, competente x incompetente, inteligente x tolo, entre outros. Podemos pensar em como a significação do erro pode impactar na imagem que o aluno adolescente tem de si mesmo, bem como as cobranças por desempenho, as inúmeras avaliações que impactam sua autoimagem, ocasionando desinteresse, indisciplina e até mesmo evasão escolar.

Tendo em vista que P7 deu destaque ao fato do erro só poder ser significado a partir da importância que o sujeito atribui às coisas e que as expectativas são criadas considerando o que é importante, solicitamos que explicasse como um indivíduo escolhe o que será ou não importante em sua vida.

*Meio que já existe um padrão. Todo mundo, sua família, seus amigos da escola e o ambiente de trabalho criam um padrão a respeito daquilo, criam uma média, seja escolar, seja passar no vestibular, seja ter muitos amigos, seja qualquer coisa e toda vez que você não consegue alcançar o padrão ou não consegue ultrapassar o padrão que são as expectativas, muitas vezes as expectativas se criam em volta desse padrão quando você não consegue alcançar, quando você não consegue fazer parte desse contexto que você acredita ser importante porque querendo ou não a sua família fala isso, os seus amigos do colégio falam isso, na faculdade falam isso, no trabalho falam isso, e cada vez você vai internalizando mais essa ideia é de importância da média, importância do padrão, você não se dá conta de quem fez isso com você, porque que você acha que é tão importante você tirar nota numa prova mas você simplesmente se importa com aquilo porque você tá dentro do contexto e aquela é a média e aquele é o padrão e você quer ir buscar aquilo.*

Na medida em que P7 procura explicar como as pessoas selecionam o que se torna importante em suas vidas ele utiliza o termo padrão, mas para este participante o padrão aparece com um sentido distinto do encontrado em nossa categoria anterior. Aqui não se trata apenas de reconhecer as normas e/ou regras externas que são seguidas por todos, mas sugere a internalização dos modelos de comportamentos comuns ao grupo ao qual pertence, pessoas em quem se espelha e segundo as quais se autoavalia. La Taille (2002b) afirma que as representações

de si, além de sofrerem a influência do juízo alheio estão fortemente relacionadas às autoavaliações do próprio sujeito acerca do seu desempenho, do quanto seu comportamento se aproxima ou se distancia dos modelos adotados, de como percebe seus sucessos e fracassos em atividades que se propõe a realizar.

Solicitamos então que o participante nos exemplificasse uma situação de erro na escola. Como se observa, ele retoma a ideia do padrão, fala de um reconhecimento das pessoas ao acerto e faz alusão ao sentimento de vergonha que se instala. O padrão, inferido aqui, seria a instalação de uma expectativa interna, uma meta que para P7, aparentemente, seria ser um bom aluno, portanto, erro seria todo comportamento que o afastasse desse objetivo.

*Na escola... de erro... é você fugir do padrão. As pessoas esperam que você esteja dentro do padrão, esteja dentro da média, acerte um x de questões e quando você erra mais questões do que deveria isso é considerado um erro na escola. Isso pode ser vergonhoso.*

A noção de erro como não êxito em atingir uma meta também aparece na significação de P2 (15 anos e 1 mês, 1ª série EM) que, ao perguntarmos o que é erro, assim respondeu: “Quando você não atinge uma meta. Não consegue cumprir um objetivo. Você pretende ir no shopping, mas aquele dia não dá, aconteceu algum erro e você não pode ir”.

Procuramos explorar melhor a significação apresentada pelo participante e solicitamos que exemplificasse uma situação de erro.

*Erro? Você planeja estudar para prova e acontece um imprevisto você acaba não conseguindo estudar para prova por algum erro bobo e isso acaba caindo algum erro que vai acontecer mais pro futuro. Tipo reprovar de ano ou alguma coisa assim, por causa do seu erro que foi não ter estudado pra aquele dia.*

O exemplo dado por P2 traz distinções entre tipos de erros, os erros “bobos”, talvez decorrentes de alguma distração ou de não ter priorizado a meta que se estabeleceu e os erros “consequência”, pois ocorrem em decorrência do cometimento de pequenos erros ao longo do processo. Fala em planejamento, meta e a consequência negativa do descumprimento dessa expectativa interna.

Destacamos na significação de erro do participante P8 (16 anos e 3 meses, 2ª série EM), algo parecido. A alusão à necessidade da realização de uma autoavaliação a fim de determinar se um erro foi cometido ou não.

*Erro é quando você faz alguma coisa que você não deveria fazer ou que não é certo, que você talvez não goste de ter feito. Por exemplo, usou uma palavra que você não gostou, então, você errou, porque você usou uma palavra que não teve o efeito que você esperava.*

Quando diz que o erro pode ser decorrente de ter dito algo que não gostou, pois não surtiu o efeito que esperava, está sugerindo que existia uma expectativa, um comportamento que era esperado para aquele momento e que por comportar-se diferente, um erro foi cometido. Sua explicação remete uma autoavaliação, P8 não sugere uma avaliação externa que permitiria a percepção do erro, ele fala de uma percepção pessoal de um comportamento que diverge das suas representações de si. Acerca dessa temática, nos explica La Taille (2002b, p. 69, grifos do autor):

[...] é preciso destacar as avaliações que a criança (e o adulto) faz de si própria em função de *expectativas criadas por ela mesma*. Os sucessos obtidos podem se transformar em “dívidas” da criança em relação a si própria, portanto numa espécie de nível a partir do qual vai julgar-se. Se uma nova ação não atingir esse nível ou até um nível superior, a criança poderá ter um sentimento de inferioridade, *mesmo que outras pessoas valorizem seu ato*.

No intuito de explorar a significação trazida pelo participante, solicitamos que nos explicasse como ele poderia saber o que é certo ou é errado. Ao que ele respondeu:

*Tem que saber o lugar que você está, tem que pensar como a sociedade reagiria e a questão a seus méritos. Por exemplo, o que é certo para mim pode não ser certo para outra pessoa, então tem que levar em consideração esses dois lados. O que para mim é certo para outro pode ser errado. O que na minha casa é certo na escola é errado. Você tem que levar em consideração essas coisas.*

Nosso participante demonstra que na percepção do erro vários fatores são levados em consideração, a autoavaliação é influenciada também pela percepção da adequação do comportamento emitido em relação com o meio em que se encontra, isso fica evidente quando ele fala que o que é certo em casa não é na escola.

Pedimos ao participante que nos contasse uma situação em que cometeu um erro. Sua significação, assim como a do participante P2 nos traz a noção de escolha e prioridade, o erro seria fazer uma escolha equivocada, segundo as expectativas que criou para si próprio, priorizar algo que não vai ao encontro das suas metas.

*Eu errei várias vezes em escolher uma coisa acima de outra. Eu errei em escolher dormir ao invés de estudar. Vai ter uma consequência no final que eu não deveria ter feito. Várias vezes você faz uma coisa e depois tem uma consequência que você não gostou o que te afetou de alguma maneira. Várias vezes eu deveria ter escolhido, vamos supor, ficar em casa dormindo e eu decidi ir numa festa com minhas amigas, e aconteceu alguma coisa nessa festa. E essa uma coisa foi superior as outras coisas que aconteceram. Tipo, no final foi um erro ir naquela festa.*

A significação de erro de P1 (16 anos e 3 meses, 2ª série EM) nos remete à ideia de que o erro deva ser percebido com base em uma avaliação pessoal, além disso o participante percebe o erro como parte do processo de aprendizagem. Neste sentido, considera que o erro se dá quando se tem consciência de estar fazendo algo errado e ainda assim permanece fazendo.

*Acho que... erro é quando... putz não sei fera!! Acho que é quando sei lá você faz alguma coisa que teoricamente não deveria ser feito, você sabe que aquilo que você esta fazendo não é o correto, você vai lá e faz do mesmo jeito, eu acho que isso é um erro, e não aprender com essas coisas, acho que é isso. Porque sei lá não tem como você falar que eu não vou fazer as coisas certas, porque as coisas têm várias formas de serem feitas, então tipo: eu acho que quando você esta fazendo uma coisa que você sabe que não deveria estar.*

Quando o participante afirma que o entrevistador não seria capaz de julgar a adequação ou não da sua atitude, visto existirem diversas formas de se fazer alguma coisa e que, portanto caberia ao próprio sujeito julgar seu comportamento, ele evidencia que o sujeito julga o seu comportamento conforme as representações que faz de si mesmo. Neste sentido, o comportamento será considerado um erro se não for condizente com as representações valorativas que o participante faz de si mesmo. A fim de explorar a significação de erro apresentada por P1, solicitamos que nos explicasse como alguém poderia saber que está fazendo algo que não deveria sem ser submetido a uma avaliação externa.

*Quando aquilo que você esta fazendo afeta os outros negativamente ou você mesmo. Acho que isso é coisa que a gente aprende ao longo do tempo com a gente mesmo e com a sociedade. Tipo quando você faz alguma coisa errada e você vê que aquilo te prejudicou de alguma forma, da próxima vez você vai lá e não faz. Se você for lá e fizer de novo eu acho que isso é um erro, acho que a primeira vez não, vale mais o aprendizado, porque todo mundo já passou por situações que errou ou que sentiu vergonha de alguma coisa, por causa que a gente vai aprendendo aos poucos.*

A explicação do participante traz diversas questões pertinentes para pensarmos sobre o que temos discutido até aqui. Para ele o julgamento de uma

conduta passa por uma avaliação de suas consequências para si e para o outro, se é errado deve afetar negativamente a si e/ou aos outros. Portanto, existiria uma regra segundo a qual todo comportamento com consequências negativas aos indivíduos seria errado.

“Ao relacionarmos-nos uns com os outros, é imprescindível a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social. Aliás, as regras só existem em função da convivência humana e da necessidade de regulá-la” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 528).

Outro ponto a ressaltarmos na significação de erro de P1 é seu entendimento de que ele é necessário ao processo de aprendizagem. A explicação dada pelo participante sugere que ele está considerando o erro em um sentido amplo, não apenas acadêmico, mas isso nos faz pensar em como o erro tem sido visto nas escolas, quais posturas estão sendo adotadas pelos professores diante do erro do aluno? Os erros estão possibilitando uma análise e reflexão acerca dos caminhos que levaram a ele ou servem apenas para punir e estigmatizar os alunos que não conseguem acertar?

No tocante ao erro, Macedo (2000; 2002) salienta que se deve possibilitar ao indivíduo a reflexão sobre as suas ações a ponto de ele construir novas hipóteses, mesmo que elas sejam consideradas erradas do ponto de vista do adulto, isto é, oferecer-lhe condições para explicitar o caminho que construiu para chegar a determinado resultado. Nessa perspectiva, o desafio do professor está em auxiliar o aluno a produzir novas significações. Ao proceder assim, o aluno pode continuar errando; no entanto, o erro assume um caráter positivo, pois, graças a ele, o sujeito pode continuar construindo conhecimento na condição de se apropriar do erro e, mediante nova construção, superá-lo. (BIANCHINI; VASCONCELOS, 2017, p. 1038).

Da mesma maneira, P10 (14 anos e 5 meses, 1ª série EM) significa o erro como uma falha em atingir um alvo e pontua que o acerto e erro devam ser considerados com base nas consequências que o comportamento ocasionou. Num primeiro momento, o participante apresenta dificuldades em definir o que seria erro, vejamos: *“Vixe, agora você me pegou... o que é erro? Não sei... o erro é você não acertar, logicamente. O erro é quando você faz algo que não favorece você. Não você não. Ah... isso tá errado. Não sei o que é erro”*.

Procuramos explorar o pensamento do participante uma vez que não ficou claro o modo como significa o erro. Para isso, solicitamos que nos dissesse como seria uma situação de erro: *“Tem um monte. Tem desde você ter um alvo e daí você errar ele até você fazer uma decisão errada”*.

Quando o participante utiliza o termo alvo remete a uma ideia de meta e expectativas criadas para si mesmo, objetivo a ser alcançado, mas quando afirma que o erro iria desde não atingir o alvo “até” tomar uma decisão errada, parece considerar a avaliação de outro sobre a sua ação. Por isso perguntamos como ele saberia que a decisão tomada foi errada, ao que ele respondeu: *“Pelas consequências dela. Acho que pelo decorrer das consequências dessa ação de você tomar uma decisão e você vai decidir se foi errado ou certo”*.

Aqui o participante é claro em afirmar que o erro será avaliado pelas consequências e que a adequação da decisão que foi tomada será avaliada pelo próprio sujeito, resultando, portanto em uma autoavaliação do próprio comportamento. Caberia ao sujeito avaliar suas expectativas, seu comportamento e os resultados destes em relação ao que havia projetado.

Assim como os demais participantes agrupados nesta categoria, P3 (15 anos e 6 meses, 2ª série EM) significa o erro como uma escolha que traz consequências negativas do qual deriva um sentimento de fracasso em relação às expectativas pessoais. *“Acho que erro é bem difícil de explicar por que é subjetivo. Mas acho que quando fazemos uma escolha que traz consequências ruins”*.

Com a finalidade de explorar a significação apresentada, solicitamos ao participante que exemplificasse uma situação de erro: *“Ou é alguma quebra de expectativa, por exemplo, você fazer alguma pergunta e eu responder algo que você não estava esperando e você falar que está errado aquilo que eu te falei”*.

No exemplo de P3 acerca do erro, notamos a presença das duas dimensões, interna e externa. O participante fez alusão à situação de entrevista, o que nos coloca a pensar neste contexto: temos a presença de um entrevistador que faz perguntas, para as quais espera determinadas respostas (assim pensa o participante) e supostamente diz que o entrevistado falou algo errado, aqui. Se assim fosse o contexto da entrevista, o meio externo estaria regulando o comportamento e determinando o que é certo ou errado. Contudo, o que fica mais evidente na explicação do participante é que a interação entrevistador-entrevistado cria uma expectativa no entrevistado. A expectativa de responder adequadamente aos questionamentos que estão sendo feitos indica uma meta pessoal, um ideal a ser alcançado, pois está de acordo com a representação que o participante faz de si mesmo na qualidade de sujeito competente ou não.

Pedimos ao participante que considerasse as situações de erro na escola e ponderasse se haveria diferença entre errar e acertar neste contexto. *“Acho que depende de que assunto é o erro, se for algo escolar os que erram mais, são os mais desprezados por que não tem tanta capacidade e os que acertam são mais valorizados”*.

Já havíamos discutido a questão do erro no contexto escolar na significação de P1, visto que aquele participante nos trouxe a noção de erro como parte do processo de aprendizagem. A percepção de P3 acerca de como são tratados os alunos que cometem erros, no caso com desprezo, nos leva novamente a repensar as práticas implementadas no ambiente escolar. Como podemos ter alunos interessados em aprender, se ao errar são tratados com desprezo? *“Receio, medo, ansiedade são apenas alguns dos vários sentimentos vivenciados pelo aluno diante do erro”* (BIANCHINI; VASCONCELOS, 2017, p. 1038).

As significações de erro de P11 (18 anos e 10 meses, 3ª série EM) remetem à dimensão interna do sujeito, na medida em que falam de suas expectativas de desempenho pessoal, de acertar algo, mas ter dificuldades e errar. Sobre o erro, o participante nos diz: *“É você errar alguma coisa. Ter dificuldade de fazer algo”*. Solicitamos um exemplo de situação de erro: *“Ué... de erro... eita pega... é quando a pessoa erra algo, erra qualquer coisa, uma pergunta. Caraca, eu não sei nada”*.

O participante apresenta dificuldades em expressar com clareza sua noção de erro, por isso pedimos que pensasse em uma situação em que ele considerasse ter errado e nos contasse.

*Lembra que eu tenho um atraso de fala? Então, a pessoa entende outra coisa. Uma pessoa perguntou pra mim onde que é a rua, pra onde que é o ônibus. Eu falei o nome da rua certo. Só que tava errado. Porque eu falei errado completamente tudo por causa do meu atraso de fala a pessoa foi lá pro quinto dos infernos.*

Percebe-se que o exemplo dado por P11 sugere que o erro cometido na situação explicitada se deve ao fato de não ter conseguido se expressar corretamente ou como gostaria de tê-lo feito, trata-se aqui de uma expectativa em relação ao próprio desempenho na ação. Buscando articular a significação de erro do participante com o contexto escolar, pedimos que nos exemplificasse uma situação de erro na escola. *“Difícil. Porque agora você tá mais velho, tem mais raciocínio que antes, se você errar as pessoas podem pensar que você é burro, pensar que você não sabe nada”*.

Como podemos observar em sua resposta, o participante não exemplifica uma situação de erro, mas fala de como errar pode ser alvo de julgamento entre os colegas, uma vez que não sendo mais criança espera-se que tenha mais raciocínio que consiga acertar. O participante sabe que é julgado e ao mesmo tempo se julga. Mais uma vez solicitamos que desse exemplos de situações de erro na escola.

*No medo de chamarem lá no quadro pra colocar a resposta certinha. Mas da escola mesmo medo de ter vergonha mesmo de errar e ter vergonha de colocar a pergunta lá e você escrever e a resposta estar tudo errado. Começa a passar vergonha.*

P11 estabelece relação entre errar e passar vergonha. Para ele errar ensejaria a vergonha, pois estaria diante dos amigos e seria por eles julgado. Vimos com La Taille (2002b) que a vergonha se estabelece quando ocorre uma disjunção entre a boa imagem que o sujeito tem de si e a imagem projetada. No exemplo citado pelo participante, a vergonha ocorria a partir do momento em que o erro fosse percebido pelos colegas e pelo próprio sujeito que perceberia que sua ação (responder errado) não condiz com a imagem que tem de si como alguém competente ou com capacidade de responder adequadamente.

Em suma, a autoavaliação é uma dimensão importante para a conceituação do erro, na percepção dos participantes citados nesta categoria. De fato há na significação da realidade, a atuação de duas dimensões codependentes. Se não há avaliação interna, o sujeito é comandado de modo autômato, guiado por outrem. Se a dimensão externa for ignorada, o sujeito não forma uma correspondência entre suas ações e o contexto onde vive.

Piaget *et al.* (1996, p. 105) afirmam:

De toda essa discussão depreende-se a importância que pode ser atribuída à cooperação, como processo e como procedimento para o desenvolvimento infantil. O desenvolvimento da consciência lógica e moral é fruto de condições psicossociais presentes na interação do indivíduo com terceiros, a cooperação funciona como elemento catalisador dos processos de tomada de consciência e permite ao indivíduo normalizar a razão e os equilíbrios funcionais da atividade mental.

Assim, se, como escola buscamos promover a autonomia moral, é preciso compreender que é neste ambiente formativo que a capacidade racional de perceber as contradições do pensamento deve ser estimulada. É o espaço para colocar em jogo a condição de comparar suas ideias com as de outras pessoas, estabelecer nas

interações sociais, os critérios de justiça, igualdade, acerto, erro, fracasso, contrapor autoridade e ao mesmo tempo desenvolver respeito à autoridade, em constante equilíbrio entre o mundo interno e o externo.

Para finalizar a análise das significações dos participantes, lembramos o movimento da pesquisa que é o de produzir conhecimento e novas dúvidas a cada investigação que se realiza. Ao olharmos para o conjunto dos dados, nos afastamos um pouco da dimensão individual que norteou o estudo, pautada pela fala de cada participante e posteriormente agrupada em categorias, para olharmos os dados, buscando que novos caminhos eles apontavam. Pudemos reconhecer, no conjunto dos dados, a indicação de uma relação de gênero, conforme apresentamos no quadro síntese e na discussão que se segue.

**Quadro 2** - Quadro síntese: relação dimensão – gênero

Participantes	Idade (ano e meses)	Série	Gênero	Cat. 1 Vergonha		Cat. 2 Erro	
				Ext.	Int.	Padrão	Fracasso
P1	16a e 3m	2 <sup>a</sup>	Masc.		X		X
P2	15a e 1m	1 <sup>a</sup>	Masc.		X		X
P3	15a e 6m	2 <sup>a</sup>	Fem.		X		X
P4	15a e 3m	1 <sup>a</sup>	Fem.	X		X	
P5	15a e 0m	1 <sup>a</sup>	Masc.	X		X	
P6	17a e 0m	2 <sup>a</sup>	Fem.		X	X	
P7	16a e 3m	3 <sup>a</sup>	Masc.	X			X
P8	16a e 3m	2 <sup>a</sup>	Fem.		X		X
P9	14a e 11m	1 <sup>a</sup>	Fem.		X	X	
P10	14a e 5m	1 <sup>a</sup>	Masc.	X			X
P11	18a e 10m	3 <sup>a</sup>	Masc.	X			X
P12	17a e 11m	3 <sup>a</sup>	Fem.	X		X	
P13	17a e 1m	3 <sup>a</sup>	Fem.		X	X	
P14	17a e 6m	3 <sup>a</sup>	Masc.	X		X	
P15	15a e 8m	2 <sup>a</sup>	Fem.		X		X

Fonte: A Autora.

Estabelecendo uma comparação entre as respostas apresentadas pelos participantes nas diferentes temáticas, percebemos que 62,5% das participantes do gênero feminino significam o erro como a quebra dos padrões socialmente

estabelecidos. Ou seja, percebem o erro como uma falha, uma transgressão no atendimento à norma social, ou uma resposta em desacordo com o que é considerado correto para o meio em que se encontram inseridas. Demonstram, portanto, maior consideração pela dimensão externa, percebendo que os padrões são impostos de fora para dentro, o que pode indicar uma percepção de pouca autonomia para modificá-los.

Com relação ao sentimento de vergonha, 75% das estudantes de gênero feminino significaram a vergonha como um autojuízo, ou seja, a vergonha surgiria decorrente de uma autoavaliação quanto à inadequação do próprio comportamento em relação às representações de si.

Esses dados são significativos para pensarmos as questões de gênero presentes em nossa cultura e o modo como a mulher é representada. Em uma sociedade ainda marcada pelo forte apelo machista, o padrão de feminilidade é determinado pelo homem. Para o gênero feminino, ainda existem contextos nos quais desde o seu nascimento alguns papéis sociais já estão postos: esposa, mãe, espera-se ainda que cuide da aparência, que seja doce e submissa, não questionando o *status quo*, qualquer questionamento pode ensejar uma dúvida acerca da sua feminilidade.

No que se refere aos participantes do gênero masculino, 7 deles, ou seja 62,5% significaram vergonha como um regulador externo, indicando que atribuem maior valor à opinião externa, ao juízo do outro sobre sua conduta e ao controle social definidor de ações tidas como inadequadas ao convívio social. Com relação ao erro, exatamente a mesma amostra (7, o que resulta em 62,5%) significou erro como um fracasso ou não êxito em atingir uma expectativa e/ou meta pessoal, ou seja, significou o erro considerando uma expectativa pessoal acerca do próprio desempenho.

Assim como para as estudantes do gênero feminino, evidenciou-se um estereótipo, no caso do gênero masculino também se apresentou um modelo de masculinidade, criado e regulado socialmente. Neste modelo encontram-se representações nas quais o homem é visto como viril, corajoso, forte, racional, protetor, independente, trabalhador, provedor do lar, entre outras representações. Sabemos que a busca por representações positivas de si é uma das motivações básicas da conduta humana e que essas representações estão relacionadas ao que é valor para a sociedade em que o indivíduo se insere. Tendo em vista que o

estereótipo de masculino é estabelecido e reforçado pela comunidade, os rapazes procuram ser reconhecidos por outros homens como parte de um grupo seletivo. O não reconhecimento pelo grupo ocasiona o sentimento de fracasso que enseja o sentimento de vergonha.

Cabe ao adolescente de um modo geral, porém mais especificamente às adolescentes do gênero feminino, adequar-se aos padrões predeterminados do feminino. Considerando que tendemos a nos representar em termos de valores positivos, entendendo que o “positivo” para o indivíduo coincide com o que é positivo para o seu meio, teremos aquelas que estarão quase que permanentemente tentando atingir os padrões impostos pela cultura. Isso pode resultar em mulheres buscando incessantemente o corpo perfeito, priorizando o casamento e a maternidade, em detrimento da vida profissional e sentindo-se culpadas e/ou envergonhadas ao não fazê-los. Ressaltamos que há muitos movimentos sociais na atualidade que buscam promover reflexões críticas a este perfil e que embora não se possa afirmar que toda a sociedade brasileira atual é machista, também não se pode afirmar que ela não apresente marcadores sociais que denotam essa prevalência em muitos aspectos. Essa questão que emergiu dos dados, sugere pesquisas futuras, uma vez que não constituiu os objetivos do estudo realizado.

Encerramos as considerações lembrando Bourdieu (1998), segundo o qual, a escola tanto é produtora como reprodutora da ordem social vigente. A sala de aula, os corredores, o ambiente escolar como um todo é espaço de reflexão e questionamento das desigualdades sociais e as questões importantes ao desenvolvimento humano, à qualidade de vida, à transformação do pensamento devem ser discutidas e refletidas e são preciosas para a atuação com adolescentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda convivência em sociedade pressupõe a adesão a uma série de regras estabelecidas e valorizadas por favorecem a manutenção da cultura. São noções de justiça, honestidade, solidariedade, conjunto de princípios e atitudes que chamamos de moral. Desde que a criança nasce alguns de seus comportamentos são reforçados e outros são punidos por não se adequarem aos padrões de comportamento aceitos em seu meio. Na sociedade atual, as crianças estão indo para a escola cada vez mais cedo, logo, a construção destes valores, que antes era tarefa quase que exclusiva dos pais, tornou-se importante no ambiente escolar.

Na Epistemologia Genética, adotada como referencial teórico para embasar o estudo realizado, o sujeito é compreendido como um ser construtivo, que em um processo contínuo e permanente de interação, constrói e elabora o próprio conhecimento. Isso quer dizer que o homem não é um mero receptáculo que captura as informações do meio e as armazena, pelo contrário, ele é um ser ativo, construtor do próprio conhecimento. Logo, o entendimento acerca da moral é que os valores morais são construídos ao longo da vida com base nas interações possibilitadas pelo meio.

Acerca do desenvolvimento moral, Piaget postulou a existência de três fases, nas quais predominavam diferentes tipos de regras e interação social, quais sejam: anomia, heteronomia e autonomia. Na anomia, a criança não tem consciência da regra, predomina a regra motora, que independe de qualquer relação social. Na heteronomia ou moral da obediência, predomina a regra coercitiva, nesta etapa as regras provêm do meio externo e são seguidas, obedecidas e imitadas, em virtude do respeito unilateral da criança pelas figuras das quais emanam, sendo percebidas como sagradas e imutáveis. Por último, a autonomia moral que se torna uma possibilidade no início da adolescência, quando as relações de cooperação e reciprocidade são intensificadas entre os pares. Nesta fase predominam o respeito mútuo e a regra racional, aqui as regras podem ser avaliadas em conjunto, considerando os pontos de vista, direitos e necessidades de todos, podendo ser modificadas de comum acordo em benefício do grupo.

Tendo em vista que a vergonha é um sentimento fortemente presente na nossa sociedade e entendido como essencial ao fazer e agir moral e o erro, um de seus principais desencadeadores, nosso estudo se guiou pela seguinte

problemática: Como as noções de vergonha e erro se relacionam no contexto escolar e influenciam a interpretação dos estudantes quanto a sua vivência escolar?

Retomamos aqui os objetivos do estudo sintetizando os caminhos que foram percorridos para respondê-los. Analisar as noções de vergonha e erro construídas por adolescentes do ensino médio de uma instituição privada de ensino, relacionando-as aos processos de significação da vivência escolar.

Com relação ao erro, verificamos que os adolescentes o caracterizaram de formas distintas, alguns o perceberam como uma quebra do padrão socialmente estabelecido, relacionando o erro à ideia de pecado, desrespeito, desobediência, violação da norma. Errar seria não agir conforme o padrão, agir de uma forma que não é considerada correta pela maioria, infringir uma lei. Ao passo que para outro grupo de participantes, o erro estaria relacionado a fracassar no alcance de uma meta pessoal. Neste grupo surgiram exemplos como estudar e não alcançar a nota almejada; não conseguir conquistar algo que havia sido planejado; não conseguir ser a pessoa que gostaria de ser; fazer algo que afeta a si e aos outros negativamente; tomar uma decisão cujas consequências são negativas, entre outros.

Quanto à vergonha, pudemos identificar diferentes significações deste sentimento, entre as quais: vergonha como medo do juízo alheio; constrangimento; sentimento que emergiu decorrente do juízo alheio explícito perante um fracasso pessoal; preocupação com as opiniões exteriores; insegurança, filtro que regula o comportamento; autoavaliação negativa; sensação de desconforto em relação a alguma situação; sentir-se vulnerável diante do julgamento alheio; alerta interno; sentimento de uma pessoa fechada.

Os participantes relacionaram vergonha e erro às vivências de fracasso em obter a nota esperada na prova; ao fato de não conseguirem ser o bom aluno que dita o padrão acadêmico. Indicaram que os alunos que erram na escola são penalizados com algo que vai para além da nota, pois passam vergonha e são desprezados. Apontaram que as práticas do cotidiano escolar tais como avaliação, apresentação de trabalho, interação em grupo podem ensejar o sentimento de vergonha decorrente do cometimento de algum erro. Entretanto, percebem o erro como algo normal e inerente ao processo de conhecer e a vergonha como necessária para regular os próprios comportamentos, pois ela ensejaria uma retificação do comportamento tido como inadequado para si e/ou para o grupo.

As diferentes significações de vergonha e erro apresentadas pelos participantes deste estudo nos possibilitaram perceber, por meio dos excertos da entrevista clínica, que os participantes ao significarem ambas as noções o fazem considerando duas dimensões distintas e inter-relacionadas. A dimensão externa relativa ao meio social, aos padrões culturais, aos juízos alheios em relação ao próprio comportamento e a dimensão interna relacionada à autoavaliação acerca da adequação do próprio comportamento em relação às expectativas pessoais.

A vergonha é significada como um regulador da ação, um sentimento, portanto, necessário ao agir moral, podendo ser experimentada a partir do juízo alheio, do autojuízo negativo ou da associação entre essas duas formas. Independente de como emerge, o sentimento de vergonha, ao ser experimentado, permitiria ao sujeito reavaliar sua ação adequando-a às demandas do meio social, bem como às representações que ele tem de si mesmo, portanto, a vergonha ensejaria uma retificação do comportamento.

O erro significado como quebra dos padrões socialmente estabelecidos, assim como a vergonha como regulador externo, remete à dimensão externa, pois pressupõe a existência de uma norma, um padrão de comportamento ditado de fora para dentro, ao qual o sujeito é submetido à mercê de sua vontade. Para estes adolescentes um erro estaria sendo cometido sempre que seu comportamento atentasse contra uma norma estabelecida externamente, estas normas emanariam das diversas instituições presentes na sociedade, família, igreja, escola, sistema de justiça, entre outros.

A prevalência da dimensão externa na significação dos participantes remete à definição de uma moral heterônoma, que se guia pelo externo, pela regra social normatizada. O heterônomo segue as regras, pois em caso de não segui-las estará sujeito a sanções, deste modo seu comportamento é regulado pelo meio e se modifica conforme as demandas deste ambiente. Segundo Piaget, mais importante que as regras em si é por que as seguimos. Segui-las por medo das consequências é diferente de ter as regras legitimadas por tê-las internalizado como boas e necessárias ao bem comum.

Isso nos remete a pensar nas práticas que vêm sendo implementadas nas escolas a fim de promover o desenvolvimento da autonomia moral. Quando um adolescente apresenta comportamentos agressivos ou até mesmo autodestrutivos, como o abuso de substância psicoativas, por exemplo, que tipo de abordagem tem

sido utilizada a fim de promover a supressão deste tipo de comportamento? Atitudes punitivas pouco contribuem para a reflexão acerca dos prejuízos causados para si e para outrem, a punição cria barreiras para o diálogo, mantém uma relação de respeito unilateral e pouco contribui para o estabelecimento de relações de reciprocidade, imprescindíveis ao desenvolvimento da autonomia moral.

A escola precisa constituir-se como espaço de questionamentos e reflexões, onde o adolescente tenha abertura para debater ideias, realizar trocas afetivas que possam contribuir para que aprenda a regular seus afetos, auxiliando-o na construção de valores autônomos, apoiando escolhas responsáveis para si e para os outros, promovendo o estabelecimento das relações de cooperação e respeito mútuo necessárias à transformação de nossa sociedade.

De nossos dados também emergiram as significações de vergonha como autojuízo, um sentimento que emergiria a partir de uma autoavaliação, portanto, o sentimento de vergonha surgiria em decorrência da percepção de que o comportamento apresentado não seria condizente com a imagem que o sujeito tinha de si próprio. No mesmo sentido, as significações do erro como fracasso em relação às metas pessoais passariam por uma análise pessoal. Erro, nesse caso, é tudo aquilo que não está de acordo com as expectativas que o sujeito criou a respeito de si mesmo. Percebemos que as noções de vergonha e erro para estes participantes se relacionaram com as representações que eles têm de si próprios.

Considerar essa relação do erro e da vergonha com as significações que o sujeito tem de si mesmo, nos faz pensar as práticas educativas em que tradicionalmente se pune o erro com o desprezo, como bem indicou um dos participantes, “quem erra é desprezado”. Se buscamos criar ambientes construtivos e promotores de autonomia, algumas atitudes em relação aos que erram no ambiente escolar precisam ser repensadas.

A vergonha, apesar de desagradável para quem experimenta, foi considerada pelos participantes como um sentimento necessário ao agir moral, pois ao ser experimentado permitiria ao sujeito perceber a inadequação do próprio comportamento e modificá-lo. Quanto ao erro, as significações evidenciaram que é percebido como inevitável e intrínseco ao processo de desenvolvimento, como bem disseram alguns adolescentes, “uma hora você vai errar, não dá pra saber tudo”, “errar é normal, todo mundo erra um dia”. Essas noções de vergonha e erro coincidem com as nossas proposições acerca dessas temáticas, sustentamos que a

vergonha é um sentimento necessário ao agir moral e que o erro é inerente ao processo de conhecer e deve ser utilizado e problematizado.

O adolescente se apresenta para nós como um ser que constrói a própria identidade, que elabora seu plano de vida e isso acontece em seus diversos ambientes, incluindo o ambiente escolar. Logo, cabe à escola oportunizar espaços de escuta e reflexão, que permitam ao adolescente pensar sobre o que espera para seu futuro e quais caminhos serão necessários percorrer para alcançar seus objetivos. Para isso a escola precisa ser um ambiente assertivo, no qual as regras são claras e estabelecidas democraticamente. O adolescente precisa ter abertura para discuti-las se necessário, em um ambiente que acolha suas demandas, mas que não se torne por isso extremamente permissivo.

A realização do Mestrado e, sobretudo da pesquisa com essa temática, me permitiu adentrar um campo riquíssimo e até então desconhecido para mim, visto que minha atuação profissional se deu nas áreas de saúde e segurança pública e minha formação acadêmica não contemplou um estudo aprofundado do papel da educação e especialmente da escola no desenvolvimento biopsicossocial do sujeito. As trocas implementadas no âmbito das disciplinas obrigatórias, do grupo de pesquisa e durante a coleta de dados, oportunizaram a quebra de paradigmas e a ressignificação de alguns conceitos e práticas utilizadas tanto profissionalmente, quanto na minha vida pessoal. Neste sentido, destacaria o abandono do uso da punição como método para extinguir um comportamento considerado inadequado. As significações apresentadas pelos adolescentes acerca das noções de vergonha e erro me fizeram perceber o quanto nós – adultos, pais ou profissionais –, inseridos no contexto escolar, sequer consideramos analisar o erro, tendemos apenas a puni-lo indiscriminadamente, fazendo emergir a vergonha ou o sentimento de fracasso.

A teoria piagetiana me apresentou um homem ativo, que interage no mundo construindo seu próprio conhecimento, demonstrando que os valores morais das crianças e dos adolescentes não são apenas transmitidos, eles são construídos e nesta construção estão implicadas as dimensões cognitivas, afetivas e sociais e cabe a nós, como pais e educadores, oferecer espaços de trocas propícios a esta construção.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: Erro e fracasso em questão. *In: AQUINO, J. G. (org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1997. p. 91-109.
- BECKER, F. O que é Construtivismo. *Idéias*, São Paulo, n. 20, p. 87-93, 1993.
- BIANCHINI, L. G. B. **Significações e sentimentos sobre o erro**: alunos que frequentam a sala de apoio a aprendizagem. 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014.
- BIANCHINI, L. G. B.; NEVES, F. D. O.; VASCONCELOS, M. S. Significações de si: sala de apoio como lugar destinado ao não saber na escola. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 141-164, jan./abr. 2014.
- BIANCHINI, L. G. B.; VASCONCELOS, M. S. Sentir, Significar e Construir Conhecimento com Base nos Erros. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1035-1057, jul./set. 2017.
- BIANCHINI, L. G. B.; VASCONCELOS, M. S. Significação e sentimentos dos alunos quando erram na matemática. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 38, p. 63-71, jun. 2014.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 10. ed. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRONZATTO, M.; CAMARGO, R. L. Moral e Afetividade em Piaget: Os “Movimentos Íntimos da Consciência” em O Juízo Moral na Criança. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília, v. 3, n. 5, p. 80-109, jan./jul. 2010.
- CAETANO, L. M. **Pais, adolescentes e autonomia moral**: escala de concepções educativas. 2009. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CESTARI, M. L.; SIBILA, M.; SOUZA, N. A. de. Erro na avaliação da aprendizagem: desvelando concepções. *In: JORNADA DE DIDÁTICA - O ENSINO COMO FOCO, I., FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ, I., 2012, Londrina. Anais [...]. Londrina: UEL, 2012. p. 45-64.*
- DALLO, L.; PALUDO, K. I. Adolescência: Perspectiva de Desconstrução de uma Visão Naturalizada. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília, v. 4, n. 2, p. 129-141, ago./dez. 2012.
- DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico crítico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNANDES, A. P. A.; DELL'AGLI, B. A. V.; CIASCA, S. M. O sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, abr.-jun. p. 333-344, 2014.

FERREIRA, A. B. D. H. **Mini Aurélio**: o dicionário de língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FONSECA, D. C. F.; OZELLA, S. As concepções de adolescência construídas por profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF). **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 14, n. 33, p. 411-424, abr./jun. 2010.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 144-157, 1º semestre 2007.

GALLEGO, A. B.; BECKER, M. L. Adolescência e respeito: a docência que faz diferença. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília, v. 1, n. 1, p. 116-138, jan./jun. 2008.

GARCIA, H. H. G. de O. **Adolescentes em grupo**: aprendendo a cooperar em oficina de jogos. 2010. 275 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GODOI, G. A. **A construção de conhecimentos cartográficos e geográficos**: um estudo acerca da representação do espaço e sua relação com o conhecimento social na perspectiva piagetiana. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

GOMIDE, P. I. C. **Comportamento Moral**: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes. Curitiba: Juruá, 2012.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. São Paulo: Humanitas, 1999.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.; MELLO FRANCO, F. M. de. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo: Pioneira, 1976. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Psicologia).

KAMII, C.; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Tradução de Elenisa Curt. Campinas: Papyrus, 1988.

KAWASHIMA, R. A. Histórias e Dilemas Morais com crianças: instrumento para pesquisadores e educadores. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 211-230, 2015.

LA TAILLE, Y. de. A dimensão ética na obra de Jean Piaget. **Idéias**, São Paulo, n. 20, p. 75-82, 1994.

LA TAILLE, Y. de. Construção da consciência moral. **Prima Facie revista de ética**, v. 2, p. 7-30, 2009.

LA TAILLE, Y. de. Moral e contemporaneidade. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília, v. 11, n. Especial, p. 6-24, 2019.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. de. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2002a.

LA TAILLE, Y. de. **Vergonha a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

LA TAILLE, Y. de. *et al.* Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 43-55, 1992.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, M. G. de; ALENCAR, H. M. de. A Concepção de estudantes universitários acerca da vergonha: um estudo no campo da psicologia moral. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 124-144, jun. 2016.

LIMA, M. G. de; ALENCAR, H. M. de; ROSSETTI, C. B. Moralidade: um estudo acerca do sentimento de vergonha com estudantes universitários. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João del-Rei, v. 8, n. 1, p. 63-77, jan./jun. 2015.

LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. *In*: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 133-140.

MACEDO, L. de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARQUEZINI, C. P. *et al.* O Método Clínico Piagetiano e sua aplicação em pesquisas sobre desenvolvimento moral: revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília, v. 9, n. 2, p. 5-36, 2017.

MENIN, M. S. D. S. Adesão a valores sociomorais na contemporaneidade: um estudo com escolares de ensino fundamental e médio. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília, v. 11, n. especial, p. 86-122, 2019.

PAZ, O. **O labirinto da solidão e post scriptum**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PENAFIEL, K. J. Q.; LIMA, V. A. A. de. Representações de si e sentimento moral: uma pesquisa sobre fracasso escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 52, p. 365-381, mai.-ago. 2016.

PERALTA, T. P. **A relação entre escola e trabalho**: noções sociais e processos de generalização na perspectiva de crianças e adolescentes. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas**: Problema central do desenvolvimento. Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1951.

PIAGET, J. **A Psicologia da Inteligência**. Tradução de Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. Tradução de Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **La logique de L' enfant et L' egocentrisme**. Paris: L' école Libératrice, 1931.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l' enfant**. Paris: F. Alcan, 1932.

PIAGET, J. **Les relations entre l' affectivité et l' intelligence**. Paris: Sorbonne, 1963.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **O possível e o necessário**: evolução dos necessários na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

PIAGET, J. *et al.* **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. *et al.* **Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PINTO, R. A. **Erros e dificuldades no ensino da álgebra**: O tratamento dado por professoras de 7ª série em aula. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

QUEIROZ, S. S de *et al.* Erros e equilibração em psicologia genética. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 263-271, dez. 2011.

ROSSO, A. J.; BERTI, N. M. O erro e o ensino-aprendizagem de matemática na perspectiva do desenvolvimento da autonomia do aluno. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 1005-1035, dez. 2010.

SAMPAIO, L. R. A Psicologia e a Educação Moral. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 584-595, 2007.

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 109-124, jan./abr. 2010.

SILVA, R. D. C. D. O desenvolvimento da autonomia em sala de aula: uma experiência com professores e alunos. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 4, n. 10, p. 16-41, jan./abr. 2004.

SOUZA, M. T. C. C. Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico da criança: perspectivas teóricas e investigações empíricas. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília, v. 9, n. Especial, p. 48-69, 2017.

SOUZA, N. A. de; SIBILA, M. C. C.; CORREIA, L. C. Erro e fracasso ou erro e superação na avaliação da aprendizagem. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCACAO EDUCERE, XI., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2013. p. 15905-15919.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, jan./abr. 2006.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. de. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 181-188, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

VEJA aqui outros relatos de pessoas que sofreram bullying na escola. **O Globo**, 27 abr. 2009. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/veja-aqui-outros-relatos-de-pessoas-que-sofreram-bullying-na-escola-3122758>. Acesso em: 18 out. 2019.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.**  
Tradução de Esméria Rovai. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

13 REASONS Why. Direção de Brian Yorke. Produção de Joseph Incaprera.  
Realização de Brian Yorke. Roteiro: Brian Yorkey. Califórnia: July Moon Productions,  
Kicked To The Curb Productions, Anonymous Content e Paramount Television,  
2017. (1 min.), série de tv, P&B.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Protocolo de Entrevista

**VERGONHA****DESCRIÇÃO INICIAL “VERGONHA”**

- 1) O que é vergonha?
- 2) Como é uma situação de vergonha?

**AUTOCHARACTERIZAÇÃO**

- 1) Você se sente envergonhado com muita frequência na escola?
- 2) Conta pra mim uma situação de vergonha que você já viveu?
- 3) Conta pra mim uma situação de vergonha que você já presenciou com algum amigo ou com a família?

**ASPECTOS**

- 1) Dá pra perceber de algum modo que a pessoa esta com vergonha?
- 2) É possível uma pessoa viver uma situação de vergonha na escola? Sim ou não? Como seria?
- 3) **Retomar o sigilo antes dessa questão:** Se você pensar em todos os anos que você foi pra escola, desde que começou até hoje, você lembra de alguma situação específica em que sentiu vergonha?
- 4) Você acha que tem pessoas que sempre fazem os outros passarem vergonha?
- 5) Você acha que é possível existirem pessoas que se sintam envergonhados em tudo que fazem?

**EXTENSÃO**

- 1) É possível que uma pessoa sinta vergonha sem que ninguém tenha dito nada pra ela, nem feito uma avaliação dela?
- 2) Você acha que tem alguém que esta sempre querendo que os outros passem vergonha? O que essa pessoa faz? Como você se sente quando vê isso? E quando isso acontece com você?
- 3) Nas relações entre as pessoas, como você analisa essa questão de passar vergonha e fazer o outro passar vergonha?

- 4) O que você acha que tem mais: pessoas que passam vergonha, pessoas que fazem os outros passarem vergonha ou XX? Porque você acha que é assim?

### **MUDANÇAS**

- 1) Sobre a pessoa que esta sempre fazendo o outro passar vergonha, como você acha que ela ficou assim?
- 2) Sobre a pessoa que sempre sente vergonha, como você acha que ela ficou assim?
- 3) Uma pessoa que sempre faz o outro passar vergonha, ela pode se tornar diferente? Ou seja: não fazer mais os outros passarem vergonha? Como?
- 4) Você acha que uma pai/mãe, professor, irmão mais velho podem fazer com que uma criança ou adolescente passem vergonha? Como seria isso?
- 5) Essa criança que passou vergonha pode fazer com que outras pessoas passem vergonha também?

### **JUSTIFICATIVA**

- 1) Porque existem pessoas que fazem com que outras sintam vergonha? Quais são as causas para essas pessoas serem assim?
- 2) Porque existem pessoas que sempre se sentem envergonhadas? Quais são as causas para essas pessoas serem assim?
- 3) Você acha que é culpa de alguém isso acontecer na escola?
- 4) Sempre existiram pessoas que fazem o outro passar vergonha e que se sentem envergonhadas? Foi sempre assim? Você acha que isso tem que continuar existindo?

### **SOLUÇÕES**

- 1) Alguma coisa poderia ser feita para que as pessoas não sentissem vergonha?
- 2) Você acha que seria bom se ninguém mais sentisse vergonha? Por quê?
- 3) Em alguma situação você acha que é bom a pessoa sentir vergonha?
- 4) Você acha que é possível uma pessoa sentir vergonha mas não se sentir mal por isso? Se sim: como seria isso?

## ERRO

### DESCRIÇÃO INICIAL “ERRO”

- 1) O que é erro?
- 2) Como é uma situação de erro?

### AUTOCHARACTERIZAÇÃO

- 1) Você acha que erra muito?
- 2) Conta pra mim uma situação de erro que você cometeu?
- 3) Conta pra mim uma situação de erro em que erraram com você?

### ASPECTOS

- 1) Dá pra perceber de algum modo que a pessoa cometeu um erro?
- 2) Como seria uma situação de erro na escola?

### EXTENSÃO

- 1) Você acha que existe uma pessoa que sempre comete erros? E alguém que esteja sempre certo?
- 2) Você acha que existem mais pessoas que erram ou que acertam?
- 3) Você acha que tem mais pessoas que erram ou acertam?
- 4) Os que erram estão na escola, os que não erram também estão na escola, qual a diferença que você percebe entre essas pessoas?

### MUDANÇAS

- 1) Uma pessoa que erra sempre, o que precisa acontecer para ela errar sempre?
- 2) Uma pessoa que acerta sempre, o que precisa acontecer para ela acertar sempre?
- 3) Como uma pessoa que sempre erra poderia fazer para se tornar alguém que acerta?

### JUSTIFICATIVA

- 1) Por que as pessoas erram?

2) Por que as pessoas acertam?

### **SOLUÇÕES**

1) Em alguma situação você acha que faz bem a pessoa errar?

2) Você acha que é possível uma pessoa errar e não se sentir mal com isso?

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Depoimento

**Marta Serrate**

Nunca mais esqueci do constrangimento e sofrimento que passei na frente dos meus colegas quando duas professoras de matemática me insultaram e uma delas me sacudiu pelo braço só porque eu não sabia resolver o problema no quadro negro. Esta última fez isso na frente de toda a classe e me sacudiu muitas vezes pelo braço me fazendo chorar. Eu tinha 6 anos. Mais tarde, a segunda professora de matemática fez a mesma coisa com palavras, me humilhando ao máximo. Resultado: nunca mais quis estudar matemática e parei de estudar no primeiro grau.

## ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Título da pesquisa:** “Significações de VERGONHA E ERRO em alunos do Ensino Médio: dimensões cognitivas, afetivas e sociais: um estudo à luz da Epistemologia Genética”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “**Significações de VERGONHA E ERRO em alunos do Ensino Médio: dimensões cognitivas, afetivas e sociais: um estudo à luz da Epistemologia Genética**”, a ser realizada em XXXXXXXXXXXX “O objetivo da pesquisa é “compreender como os adolescentes do ensino médio significam as noções de vergonha e erro relacionando-as ao sentido atribuído a própria trajetória de escolarização”. A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma (entrevista clínica individual a ser realizada pelo pesquisador para a qual serão utilizadas histórias hipotéticas sobre os temas vergonha e erro e participação em pequenos grupos de discussão sobre o tema a ser realizado junto aos outros participantes, ambos os procedimentos serão gravados sem a utilização de imagem).

Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente. No que se refere aos registros gravados após sua utilização para a presente pesquisa serão destruídos.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação.

Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são: espera-se que essa pesquisa possa contribuir para o contexto educacional no Ensino Médio, oportunizando a reflexão acerca de possíveis práticas pedagógicas que promovam autonomia e compreensão do erro como construtivo, minimizando o sentimento de vergonha a ele atribuído. Quanto aos riscos, a presente pesquisa não apresenta riscos a saúde física dos participantes, uma vez que será realizada em ambiente seguro e conhecido previamente (na própria escola), mediante a realização de entrevistas e grupos de discussão. Qualquer intercorrência de ordem emocional será acolhida pela pesquisadora cuja formação em psicologia garante a competência para o manejo e encaminhado deste tipo de demanda.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

XX

XXXXXXXXXXXX

**Pesquisador Responsável**

XXXXXXXXXXXX

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_