

CONSTRUÇÃO DA FRONTEIRA DA INTIMIDADE: A HUMILHAÇÃO E A VERGONHA NA EDUCAÇÃO MORAL

Yves de la Taille
do Instituto de Psicologia/USP

Clarissa Maiorino

Daniela Nogueira Storto

Luciana C. do Prado Velloso Roos
graduandas do IP/USP

RESUMO

O presente artigo busca definir um campo de pesquisa sobre a "fronteira moral da intimidade", na interseção do estudo das condutas humanas a respeito do falar-de-si ou calar-sobre-si com o do juízo moral que regula essas condutas. O texto apóia-se em pesquisa sobre o tema da confissão do delito, uma das formas normatizadas do falar-de-si. Foram feitas entrevistas clínicas com 70 crianças, de 6 a 14 anos, sobre um dilema envolvendo punição em situação escolar. Os dados mostram que, a partir dos 8 anos de idade, a confissão pública polariza os juízos das crianças, que a consideram a punição mais penosa; as opiniões se dividem no que tange à correção moral desta forma de castigo. Discutem-se também decorrências pedagógicas, mostrando que causar vergonha é um efeito inevitável em toda punição, mas que sua prática, através de humilhação explícita ou pública, pode trazer efeitos danosos ao desenvolvimento das crianças menores.

MORALIDADE - DESENVOLVIMENTO MORAL - DIREITO - SANÇÕES DISCIPLINARES

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF THE INTIMACY BOUNDARY: HUMILIATION AND SHAME IN MORAL EDUCATION. This paper attempts to define a field of research on "intimacy moral boundary", in the intersection between studies on human behaviour concerning self-disclosure or silencing-about-oneself, and those on moral judgement ruling these behaviours. The paper relies on an inquiry about the subject of confessing a wrongdoing, one among regulated forms of self-disclosure. Clinical interviews were made with 70 children between 6 and 14 years old, about a dilemma involving punishment in a school situation. Data show that, as from the age of 8, public confession is felt as the most painful punishment, polarizing children's judgements; their opinions differ, though, on whether this be a correct form of punishment. Ensuing pedagogic attitudes are also discussed: whereas any punishment inevitably entails shame, the practice of explicit and public humiliation may bring about negative effects on young children's development.

A pesquisa que relatamos no presente artigo não nasceu de preocupações educacionais, pois insere-se num programa de investigações que visa conhecer as etapas e os processos do desenvolvimento, na criança, do que chamamos de *fronteira moral da intimidade*, ou seja, o desenvolvimento de um juízo moral que permite ao sujeito decidir quem de direito pode ter acesso a certas informações sobre aspectos de seu eu, e portanto assim impedir ou rebelar-se contra "invasões" alheias.

Durante a pesquisa, porém, acabamos por abordar temas que dizem respeito à educação. Por motivos que explicitaremos adiante, fomos levados a pesquisar as questões da *humilhação* e da decorrente *vergonha* sentida pelo sujeito obrigado a fazer uma *confissão pública*, questões estas certamente importantes para a educação, notadamente no que tange a problemas disciplinares. Podemos lembrar aqui o triste episódio ocorrido no Colégio Militar do Rio de Janeiro no dia 11 de maio de 1990: um menino de 14 anos suicidou-se após ouvir seu nome divulgado pelos autofalantes da escola, acusado de ter "colado" na prova. Ele havia realmente empregado meios ilícitos para realizar a prova; não se tratou, portanto, de uma acusação injusta. Mas todo o problema reside justamente na divulgação, nesse tornar público seu delito, em uma palavra, nessa humilhação que, para alguns educadores, constitui "sanção educativa". Uma certa ética, ou, simplesmente, o bom senso poderiam ser suficientes para repudiar este tipo de prática. Porém, fazem falta estudos mais aprofundados dos efeitos de sentimentos como humilhação e vergonha, e também das interpretações morais de que lançam mão crianças em diferentes fases de desenvolvimento para julgarem o direito que tem uma pessoa de causar tais sentimentos em outrem.

O DIREITO À INTIMIDADE

Costa Júnior, em seu livro *O direito de estar só*, (1970, p.17), escreve que "se aceita hoje, com surpreendente passividade, que nosso passado e nosso presente, até mesmo os aspectos personalíssimos de nossa vida sejam objeto de investigação". Essa preocupação com a invasão da intimidade (ou privacidade) é compartilhada por vários juristas — notadamente em função do poder atual dos meios de comunicação — que defendem o direito à intimidade, direito este presente na Constituição Brasileira de 1988 (art. 5º — X) e também no Estatuto da Criança e do Adolescente (Título II, art.17). Qual seria a fundamentação da necessidade deste direito?

Para alguns, ele é suspeito, pois parece ser mera decorrência do individualismo da sociedade burguesa, pura expressão de ideologias liberais (ver Giannotti, 1983). Este argumento, em geral inspirado na teoria marxista, traz um alerta importante: nas relações que o ligam ao Estado e/ou à sociedade, o direito à intimidade poderia consistir em sempre dar razão ao indivíduo, protegê-lo incondicionalmente mesmo quando

suas posses, atitudes e comportamentos ameçassem ferir o interesse coletivo. A fronteira que separa as esferas pública e privada seria sistematicamente deslocada, de maneira a dar amplo território ao privado, a despeito dos interesses públicos. De fato, alguns poderão recorrer ao direito à vida privada para, por exemplo, garantir o sigilo sobre grandes fortunas cuja isenção de impostos fere direitos alheios, como o de uma distribuição de renda mais eqüitativa. Todavia, é difícil admitir que toda e qualquer proteção à intimidade esteja necessariamente ligada a uma ideologia burguesa ou a um desrespeito ao interesse público. Podemos verificá-lo de duas formas diferentes.

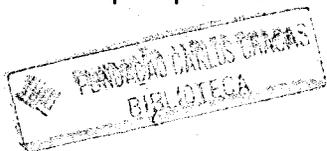
Em primeiro lugar, e paradoxalmente, alguns autores apontam justamente para o fato de, na sociedade ocidental moderna, serem hipertrofiados valores como o da contínua revelação-de-si. Esta é a tese de Richard Sennet (1979), que emprega a expressão "tirânicas de intimidade" para ilustrar essa característica das relações interpessoais baseadas, não no desempenho de papéis, mais no intercâmbio de confidências sobre qualidades do eu. Escreve ele que "estamos confrontados a uma ideologia da intimidade: as relações sociais somente são reais, dignas de credibilidade e verídicas, se levarem em conta a psicologia interna de cada um" (Sennet, 1979, p.197). Embora esse narcisismo moderno seja também uma expressão do valor atribuído, na sociedade burguesa, ao indivíduo, o fato de esta expressão se dar na direção de um incondicional falar-de-si mostra bem que seria por demais simplista associar ao direito à intimidade, que justamente visa dar garantias de não invasão da esfera privada, uma preocupação unicamente baseada nos valores individualistas e liberais.

Em segundo lugar, os estudos que Michel Foucault publicou em *Surveiller et punir* (1975) mostram que, no seio da sociedade capitalista, desenvolveu-se, a partir do século XVII, uma espécie de "ideal de transparência", de "visibilidade", traduzido de duas formas complementares. A primeira consiste na organização do espaço físico, cujo exemplo paradigmático é o Panóptico de Bentham: projeto de arquitetura carcerária que permite aos vigias verem os presos o tempo todo sem que estes possam saber se estão sendo vistos ou não. A segunda consiste na procura das motivações secretas dos indivíduos: não basta mais verificar se seguem ou desobedecem às leis, é preciso saber *por que* o fazem. Então, cada um será julgado, não tanto em função da adequação de seus comportamentos às leis, às regras, mas também, e sobretudo, em função de sua adequação às normas do funcionamento psicológico, ou seja, ao que é considerado "normal". Dito de outra forma, procura-se classificar os comportamentos dos indivíduos através de critérios baseados na busca de "verdade" sobre o ser humano, e não na busca do certo, do justo, do bem. Evidentemente, tais critérios exigem que se faça um exame minucioso de cada indivíduo, notadamente com os instrumentos elaborados pela Ciência Psicológica.

Esse ideal de transparência penetrou a escola. Hoje não se elabora mais a arquitetura das salas de

aula para responder às exigências do primeiro tipo de visibilidade (a do Panóptico). Em compensação, quer nos parecer que o segundo tipo permanece presente e com bastante força: a pedagogia moderna individualiza o ensino, procurando baseá-lo na motivação do aluno e julgando que "algo vai mal", seja com o aluno, seja com o professor, quando este último fracassa em fazer seus pupilos apaixonarem-se pela matéria (ver Canivez, 1991; De La Taille et al., 1991a). Então o professor deve "rever" suas atitudes, e o aluno é submetido a uma bateria de testes e de técnicas que visam debelar suas "repressões" mais recônditas.

As análises de Sennet e de Foucault podem ser vistas como complementares: a alta valorização narcísica do indivíduo, de suas idiossincrasias e de seu incessante revelar-se ao outro, pode ser simplesmente o produto desta mudança de perspectiva que Foucault descreveu: "são as infelicidades do Pequeno Hans, e não mais o 'bom pequeno Henri', que contam a aventura de nossa infância (Foucault, 1975, p.195). E como as aventuras de nossa infância decidiram o que somos quando adultos, ficam justificados — pelo menos esta é a concepção dominante atual — o incessante interesse por nossa própria subjetividade e a demanda de uma invasão benéfica de nossa intimidade por outros, em geral considerados como portadores de chaves com as quais prometem nos liberar.



O falar-de-si

Visitando agora a literatura psicológica que trata do tema do falar-de-si, verificamos que tanto se encontram opiniões que sustentam os benefícios deste falar, quanto opiniões que alertam para seus perigos.

Por um lado, há toda uma literatura relatando pesquisas sobre o que se convencionou chamar de *self-disclosure*, e que tende a mostrar que este falar-de-si está correlacionado com a "saúde mental" (ver Jourard e Lasakow, 1958; Cosby, 1973). Outras pesquisas, dedicadas ao estudo da intimidade, entendida como capacidade de ter amigos íntimos aos quais, entre outras coisas, se fazem confidências, também sustentam uma correlação entre esta capacidade e a construção da identidade (Erikson, 1959; Kacerguis e Adams, 1980; Orlofsky, 1978). Em resumo, esses estudos mostram os benefícios que um falar-de-si pode trazer aos indivíduos e seu desenvolvimento. Todavia, como apontado por Cosby (1973), mesmo em se admitindo a relevância dos dados e das análises feitas por esses autores, não se pode deixar de atentar para a possibilidade de muitos estudos serem, de alguma maneira, viesados pelo otimismo contemporâneo face ao *self-disclosure*, associado aos movimentos de grupos de encontro, à valorização das relações sociais "profundas", à necessidade de ser honesto e aberto com os outros etc. Reencontramos, nessa apreciação de Cosby, as suspeitas de Sennet e as conclusões de Foucault.

Por outro lado encontram-se autores, também da área da Psicologia, que trazem dados para sustentar os perigos da invasão da intimidade, para descrever e sustentar a necessidade essencial da privacidade para o ser humano (Sommer, 1973; Fussillier e Hover, 1980; Walden et al., 1981). Entre eles, destacamos Piera Aulagnier, psicanalista que defende a idéia de que o direito ao segredo é fundamental para o bom desenvolvimento da criança, sendo a psicose um dos preços pagos pelo sujeito se a mãe não permitir ao filho o usufruto deste direito.

Falar-de-si, não falar-de-si? Debulhar-se em confidências, conceder confissões com avareza? Na verdade, colocada desta forma, a pergunta não faz muito sentido. Por um lado, parece natural admitir que fazer confidências pode ser de grande ajuda: "desabafar" representa, às vezes, uma real necessidade psicológica. Relatou Jung ter visto "um caso de febre histérica, com temperatura de 39 graus, curada em poucos minutos depois de detectada, mediante confissão" (Jung, 1980, p.7). Acrescente-se a isto que as regras do convívio na esfera pública podem exigir a um indivíduo que preste conta do que fez, e dos motivos que o levaram a fazê-lo. Por outro, também parece natural que a contínua transparência ou a contínua invasão da intimidade são nefastas. Não é por acaso que os regimes totalitários lançam mão deste expediente. Deve-se também meditar sobre a afirmação de Sennet (1979, p.274), segundo a qual "quanto mais as pessoas são íntimas, mais suas relações se tornam dolorosas, fratricidas e insociáveis".

Se não se pode pensar exclusivamente no falar ou no calar, faz-se necessário pensar, como o faz Altman (1979), no conceito de *fronteira*, que permite "um controle seletivo do acesso de outrem ao eu". Tratar-se-ia de um processo de regulação, no sentido em que tal fronteira é móvel, dependendo do tema a ser falado, da situação, da pessoa-alvo, dos costumes culturais, de características de personalidade etc. E, entre os fatores que agem sobre o estabelecimento e o lugar dessa fronteira, devem-se também incluir as regras morais. De fato, assim como no âmbito jurídico há leis que balizam o direito à intimidade (ou privacidade), há também juízos morais através dos quais se pondera se alguém tem o direito de ter algumas informações sobre a vida alheia, se tem o direito de exigir confissões; se, reciprocamente, alguém tem o dever de falar-de-si, a quem deve fazê-lo, mediante que garantias (sigilo) etc.

É nesse sentido que podemos falar de uma fronteira moral da intimidade.

Mas o tema assim apresentado ainda é bastante amplo. Numerosos são os objetivos do falar-de-si: sexualidade, traços de personalidade, êxitos, fracassos, posses, carências etc. E numerosos são também os tipos de sujeitos que podem ser pesquisados, diferenciados por sexo, idade, *status* social, cultura, classe social, emprego etc. É preciso, portanto, definir 1) uma área e 2) uma metodologia.

1) Uma possibilidade interessante é estudar um tipo especial do falar-de-si, a confissão do delito:

— é uma regra extremamente importante no universo moral (notadamente no Ocidente, cujas tradições religiosas e jurídicas sempre lhe reservaram lugar central). O confessar representa assumir a responsabilidade por um delito; relaciona-se portanto com valores como o de honestidade, não mentir, não deixar a culpa recair sobre um inocente etc.;

— trata-se de um falar-de-si com uma característica importante: está sempre em jogo a índole ou personalidade de quem confessa. De fato, quem admite não ter sido capaz de resolver um problema não é imediatamente suspeito de não ser inteligente: vários fracassos são necessários para que tal julgamento global seja emitido. Em compensação, ao confessar ter roubado, o sujeito pode ser imediatamente suspeito de *ser* ladrão, de *ser* desonesto, *ser* pouco digno de confiança. Ou, reciprocamente, a confissão poderá ser interpretada como prova de honestidade, ou de "conversão ao bem";

— finalmente, a confissão do delito coloca de maneira relativamente clara a questão da fronteira entre público e privado: não há dúvidas de que a vítima tem o direito de conhecer o autor do delito do qual foi objeto: portanto, o culpado tem o dever de confessar-se a ela. Todavia, a questão moral fica mais complexa e vaga quando se trata de decidir se pessoas não diretamente afetadas também têm esse mesmo direito de conhecer o culpado.

2) Quanto à metodologia, optamos pela perspectiva da Psicologia Genética, elaborada por Jean Piaget (1932): através de entrevistas clínicas realizadas com crianças em diferentes fases de desenvolvimento, procuramos identificar as etapas e os mecanismos atuantes na construção da fronteira moral da intimidade, ou seja, na progressiva elaboração de regras que permitem ao sujeito decidir quem, de direito, pode ser incluído ou excluído do leque das pessoas-alvo das confissões de um delito, e em que situações.

Em pesquisa publicada em 1991 (De La Taille et al., 1991b), verificou-se que:

— em fase de realismo moral (até 9 anos em média), a confissão ocupa um lugar secundário na hierarquia de valores morais da criança: ela julga mais culpado alguém que causou dano material grave e *confessou*, do que alguém que causou dano material leve *mas não confessou*. A partir dos 9 anos, essa tendência inverte-se totalmente (o dilema apresentado aos sujeitos colocava uma situação de confissão provocada);

— quando perguntados diretamente sobre a necessidade moral de confessar um delito, a grande maioria dos sujeitos afirmam tal necessidade. Todavia, argumentos baseados nas noções de confiança mútua, no princípio de assumir a responsabilidade, somente aparecem em maior peso por volta dos 11, 12 anos. Antes, prevalecem argumentos pragmáticos (por exemplo: "deve-se confessar, senão o pai bate"), ou simplesmente baseados numa lei geral ("deve-se confessar") que vem acompanhada da justificativa da mera obediência;

— em situação de confissão espontânea (ninguém exige a confissão, cabendo ao autor do delito decidir se deve fazê-la ou não), também se verifica que antes dos 11, 12 anos, prevalecem argumentos pragmáticos.

Esses dados foram confirmados por aqueles que coletamos em pesquisa recente (ainda não publicada). E também encontramos outro, que motivou o presente estudo: desde os 6 anos de idade, as crianças recusam-se a admitir que se deva confessar um delito a alguém que não seja a vítima ou os próprios pais. Em relação aos pares, não diretamente prejudicados pelo delito, nada se deve contar. Os argumentos que sustentam tal exclusão dividem-se em duas categorias. Até os 11 anos de idade, incidem sobre o perigo que a confissão representa para a imagem do culpado perante os outros (por exemplo, "se confessar, vai ficar sendo chamado de ladrão, vão fofocar" etc.). A partir dos 12 anos, começam a prevalecer argumentos normativos, que excluem, de direito, os pares: "eles não têm nada a ver com isso, é coisa só do amigo (a vítima) e dele" etc. É na mesma idade que os pais também começam a ser excluídos do leque das pessoas-alvo, com o mesmo tipo de argumento. Antes são incluídos seja porque representam autoridade a quem os filhos tudo devem falar, seja porque, se descobrirem, vão castigar, bater etc. Note-se uma fase intermediária (10, 11 anos) na qual os pais não são excluídos, com a alegação de que podem dar conselhos. Assim, a confissão metamorfoseia-se em confidência.

Chamou-nos a atenção essa preocupação precoce da criança com sua imagem pessoal, com o que os outros vão pensar dela. Haveria, portanto, o que poderíamos provisoriamente chamar de fronteira afetiva da intimidade: o medo de passar vergonha, de ser humilhado, ou seja, as primeiras expressões do que, mais tarde, o sujeito interpretará como dignidade, auto-respeito. Todavia, a esta fronteira afetiva não corresponde imediatamente uma fronteira moral, através da qual a criança se sente no direito de guardar certos segredos, de excluir certas pessoas de suas confissões. Esta defasagem entre a construção de uma fronteira e outra pode corresponder a uma fase da vida em que a criança vai ser muito suscetível a humilhações, mas sem possuir os meios psicológicos de a elas se opor. Vale dizer que vai sofrer sem poder ver no outro, que a humilha, alguém que está agindo de forma errada, abusiva. Sua parte emocional vai se revoltar, ainda sem a revolta complementar e essencial de sua parte racional.

Tocamos assim diretamente numa questão educacional. Escreveu o apologista cristão Tertuliano (que citamos a partir da leitura dos *Essais* de Montaigne, 1962, p.129) que, para prevenir ou castigar a covardia, "prefere fazer subir o sangue às faces do que derramá-lo". Embora velha de quase dois mil anos, essa oposição guarda até hoje todo o seu sentido, e coloca de forma precisa duas opções pedagógicas que dizem respeito não somente ao castigo e prevenção da covardia, mas também de outros comportamentos julgados impróprios. Quem de nós, ao revisitar as lembranças de sua infância, não lembrará de uma

ocasião ou outra na qual nos fizeram "passar vergonha" através de um cenário devidamente orquestrado por um pai ou um professor? Violências físicas e "violências psicológicas": é freqüentemente às últimas que devemos nossas mais dolorosas recordações.

Vamos então olhar mais de perto essa questão, entrevistando crianças de 6 a 12 anos a partir de um dilema: o que é mais justo a professora fazer com uma criança que cometeu um delito: dar-lhe uma sanção expiatória ou obrigá-la a confessar seu ato perante os colegas de classe? qual seria o pior castigo? o mais eficaz?

A PESQUISA

Nossa amostra é composta de 70 sujeitos, 10 para cada faixa etária (de 6 a 12 anos). Na escola em que foram realizadas as entrevistas (da rede estadual, no município de São Paulo) estudam alunos de diferentes classes sociais.

Seguindo o método da entrevista clínica (Piaget, 1932), submetemos a nossos sujeitos a seguinte história-dilema:

Era uma vez um menino chamado João. Ele estudava numa escola que tinha livros muito bonitos que os alunos podiam ver e ler durante as aulas. Um dia, João roubou um desses livros. Mas a professora viu e ficou em dúvida sobre o que fazer para castigá-lo. Ela tinha duas idéias: deixar o João sem recreio naquele dia, ou obrigá-lo a contar para todos os colegas da escola que tinha tentado roubar o livro.

Com as primeiras perguntas, procurou-se verificar o que o sujeito acha moralmente "certo" fazer (pergunta 1); e, independentemente desse primeiro juízo, qual o castigo que João menos gostaria de receber (pergunta 2):

1) *O que você acha mais certo (mais justo) a professora fazer? Por quê?*

2) *Qual você acha que seria o pior castigo para João? Aquele que gostaria menos de receber? Por quê?*

Uma vez vencida essa etapa, procurou-se verificar como os sujeitos avaliavam a eficácia dos dois tipos de castigo. Para isto, contava-se que, em situação semelhante, mas com outros protagonistas, uma professora tinha optado pelo "outro" castigo — entendendo por outro aquele não escolhido pelo sujeito como mais certo. Uma vez compreendida a nova situação, contava-se que um dos dois meninos castigados havia voltado a roubar. Então perguntava-se:

3) *Qual você acha que voltou a roubar? aquele que ficou sem recreio ou aquele que teve que contar para todo mundo? Por quê?*

As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Apresentamos primeiro os dados quantitativos; em seguida, passaremos à apreciação qualitativa, apresentando alguns protocolos.

1) No que diz respeito à escolha do castigo "mais certo", os dados não podem ser simplesmente classificados em "escolha por ficar sem recreio" ou "escolha por ter de contar". Isso por uma razão muito simples. Os sujeitos que optaram pelo ficar sem recreio como castigo mais justo dividem-se em dois grupos. Por um lado, temos aqueles (os mais jovens, em geral) que assim optam por não identificarem real castigo em ter de contar para os colegas; e, por outro, aqueles que fazem a mesma opção, mas por acharem injusto submeter alguém a uma humilhação. Portanto, trata-se de uma mesma escolha motivada por razões diametralmente opostas. Em compensação, todos aqueles que optaram pelo contar, fizeram-no com conhecimento de causa: é um castigo entendido como causador de vergonha. Neste sentido, criamos a Tabela 1 com quatro colunas. As duas primeiras referem-se à opção ficar sem recreio: a primeira (recreio 1), correspondendo à escolha do ficar sem recreio com o argumento de que contar não é castigo ou é castigo demasiadamente leve; a segunda (recreio 2), também referente à escolha pelo ficar sem recreio, mas com o argumento

Tabela 1

Distribuição das opções pelo castigo mais justo*, segundo a idade**

IDADE	RECREIO 1	RECREIO 2	CONTAR	RECREIO 2 + CONTAR
6 anos	6	0	4	4
7 anos	5	2	3	5
8 anos	3	2	5	7
9 anos	2	4	4	8
10 anos	0	4	6	10
11 anos	1	3	6	9
12 anos	0	6	4	10

* Recreio 1: mais justo ficar sem recreio porque contar não é castigo

Recreio 2: mais justo ficar sem recreio porque ter de contar é humilhante

Contar: mais justo ter de contar.

** N = 10 para cada faixa etária.

de que contar é humilhante, portanto injusto. A terceira (contar) refere-se exclusivamente à opção contar. Na quarta coluna somamos as duas anteriores, ou seja, as porcentagens dos sujeitos que, independentemente de acharem justo ou não obrigar alguém a confessar, orientam seus juízos em função desta alternativa.

Na Tabela 2 reunimos os dados referentes à escolha do castigo sentido como mais penoso para o sujeito punido (independentemente de achá-lo justo ou não).

Tabela 2

Distribuição das opções pelo castigo sentido como mais penoso, segundo a idade*

IDADE	ficar sem recreio	ter de contar
6 anos	5	5
7 anos	7	3
8 anos	4	6
9 anos	2	8
10 anos	0	10
11 anos	0	10
12 anos	1	9

* N = 10 para cada faixa etária.

Finalmente, na Tabela 3 estão os dados referentes ao juízo sobre a punição mais eficaz, julgada a partir da possibilidade de reincidência do delito depois de ter passado por um castigo ou outro. Note-se que, dos poucos que escolheram o "contar para todo mundo" como causa de reincidência, cinco sujeitos (dois de 9 e três de 12 anos) interpretaram que a humilhação deixa o confessante "com raiva", ou o "marca", levando-o assim a persistir em seu comportamento. Os outros três sujeitos fizeram a mesma opção por entenderem que ficar sem recreio é castigo mais contundente. Não nos foi possível obter entrevistas satisfatórias com as crianças de 6 e 7 anos, em função da complexidade da comparação solicitada. Mesmo nas idades de 8 e 9 anos, algumas não tiveram êxito em compreender o que lhes era pedido.

Tabela 3

Escolha de um ou outro castigo como causa de reincidência no delito, segundo a idade

IDADE	ficar sem recreio	ter de contar
8 anos (N = 7)	5	2
9 anos (N = 9)	6	3
10 anos (N = 10)	10	0
11 anos (N = 10)	10	0
12 anos (N = 10)	7	3

2) a riqueza do método da entrevista clínica é a de permitir verificar algumas tendências do desenvolvimento do pensamento infantil. Na presente pesquisa há duas, complementares, que nos parecem evidentes.

A primeira nos é oferecida pela Tabela 1, na coluna recreio 2 + contar. Verifica-se que, somando os sujeitos que se fixam na alternativa "contar", seja para defender esta punição, seja para excluí-la porque considerada injusta, o número aumenta até chegar à totalidade a partir de 10 anos. A segunda tendência, coerente com a primeira, encontra-se na Tabela 2: à medida do desenvolvimento, "contar" é sentido como cada vez mais penoso.

Vale dizer que a prática da confissão pública forçada tende, no decorrer do desenvolvimento, a ocupar um lugar de destaque nos juízos morais e nas apreciações afetivas da criança.

Todavia, não se pode afirmar que haja generalizada insensibilidade das crianças menores a tal prática da confissão pública. Na faixa de 6 e 7 anos, praticamente 50% dos sujeitos já escolhem o "contar" como castigo mais correto.

Mas há duas características importantes que diferenciam as crianças de 6, 7 anos das mais velhas.

A primeira delas diz respeito aos argumentos empregados pelas crianças menores. Aquelas que optam pelo que dominamos *recreio 1*, ou seja, aquelas que não se pronunciam sobre a correção ou incorreção moral do obrigar a contar para todo mundo, o fazem porque não parecem entender muito bem o significado dessa segunda opção. Muitos afirmam sua escolha pelo ficar sem recreio "porque o João roubou um livro e merece ser castigado", e quando perguntados sobre a exclusão da outra punição, dizem não saber por que assim escolheram, e não remetem a seu caráter de humilhação. Ora, verifica-se também que nenhum dos sujeitos de 6 anos que escolheu o "contar" como mais correto se refere a esse caráter. Alguns sujeitos optam pelo contar com argumentos que chamaríamos de circular. Por exemplo:

VIN (6,2): — O que é mais certo a professora fazer? *Contar para todo mundo*. — Por que você acha que merecia este? — *Porque ele roubou, né*. — Por que você acha que ele merecia contar para todo mundo e não ficar sem recreio? — *Porque é melhor*.

Outros sujeitos interpretam o contar como o perigo de os pais ficarem sabendo e darem uma punição pior do que ficar sem recreio. Eis um exemplo:

DIG (6,3): — Então, qual foi mesmo o castigo que você deu para o João? — *Contar para todo mundo (...)* também a professora pode falar para meu pai e pode ficar todo roxo. — Por que ficar roxo? — *Porque ele bateu*.

Em compensação, a partir dos 8 anos de idade, de 80% a 100% dos sujeitos compreendem claramente a humilhação decorrente da opção "contar". É justamente a partir dessa idade que tal opção polariza seus juízos, seja a favor, seja contra. Em resumo, podemos identificar a idade de 8 anos como patamar a

partir do qual o contar é definitivamente visto como humilhação. Tal fato é confirmado pelos dados da Tabela 2: a partir de 8 anos, a maioria dos sujeitos julgam ser mais penoso contar do que ficar sem recreio.

Outro dado também leva a crer que, até os 6 e 7 anos de idade, a associação entre contar e humilhação ainda é vacilante: encontram-se sujeitos que, embora tendo optado pela supressão do recreio como melhor castigo e, na argumentação dessa resposta, não se tenham remetido às questões da humilhação e da vergonha, escolhem o contar como castigo mais doloroso. Outros fazem o inverso: escolhem o contar como mais justo e o recreio como mais doloroso. Essas ambigüidades desaparecem a partir dos 8 anos (encontramos apenas um caso de 8 anos, e mais nenhum nas idades superiores).

Se é verdade que podemos identificar uma tendência no que diz respeito ao lugar ocupado pela humilhação no universo moral e afetivo das crianças, o mesmo não se pode dizer no que concerne ao juízo sobre o valor moral desta. As opiniões se dividem: alguns acham que é mais justo mandar contar, outros se revoltam diante de tal alternativa. Vamos ver alguns protocolos, começando pela opção "contar".

LHER (10,4): — O que você acha mais certo a professora fazer? — *Mais certo era ela fazer contar para todo mundo.* — Por quê? — *Dai, na hora que fosse roubar outra vez, ele pensava duas vezes e não roubava.*

DOG (12,8): — O que você acha mais certo a professora fazer? — *De contar para todo mundo.* — Por quê? — *Tentar envergonhar ele, fazer ele contar para todas as pessoas que estão na escola (...) Um recreio não é coisa tão importante, é melhor que conte, QUE MARCA MAIS.*

Eis alguns exemplos de clara exclusão do contar como forma de castigo.

AD (9,5): — O que você acha mais certo a professora fazer? — *Deixar sem recreio.* — Por quê? — *Porque contar para todas as crianças é ... não é só um castigo, é muito à frente. Tem que aprontar mais para esse castigo, é muito ruim, ele não merece tudo isso.*

AGO (10,3): O que você acha mais certo a professora fazer? — *deixar sem recreio porque senão ele ia ficar muito envergonhado e os amigos não iam mais gostar dele.*

Um sujeito parece até se espantar de o entrevistador ousar fazer uma pergunta dessas:

LIS (12,1): — O que você acha mais certo a professora fazer? — *Deixar sem recreio.* — Por quê? — *Ah! o outro é demais, você não acha não! Ele vai falar para os amigos e não vai mais ter amigos, ele vai ficar com vergonha de contar e triste porque perdeu os amigos (...) É muito forte para uma criança, até para um adulto.*

Finalmente, verifica-se que, no que diz respeito à eficácia das diferentes punições, o contar é sempre majoritariamente visto como mais eficaz (Tabela 3). Mesmo sujeitos que acham cruel e injusta a humilhação pensam que possa ter mais efeito para evitar

reincidências. Tal fato não é incoerente: como escreveu Kant (1943), um imperativo categórico não se baseia num efeito prático (ao contrário, trata-se de um imperativo hipotético). Assim, algumas crianças pensam: mandar contar é eficaz como castigo, mas mesmo assim é incorreto moralmente.

Vale a pena terminar a apresentação dos resultados com dois protocolos em que os sujeitos julgam o contar como ineficaz, e, pior, como o caminho mais curto para transformar o confessante em "criminoso".

DAN (9,0): — Qual você acha que roubou de novo? — *O que contou para todo mundo porque ele ficou com raiva e roubou outro livro.*

LIS (12,1): — Qual você acha que roubou de novo? — *O que contou para todo mundo. Se fosse eu, eu pensava assim: já estou todo danado, posso fazer o que eu quero.*

O argumento de Lis coloca um problema real: fazer alguém passar vergonha leva a inibir suas ações delituosas ou a marcá-lo definitivamente, levando-o a se marginalizar? Dito de outra forma: confessar leva necessariamente à conversão, ou pode justamente ter o efeito contrário?

Para aprofundar essa e as demais questões levantadas, propomos, nas seções seguintes, prosseguir o equacionamento da questão da fronteira moral da intimidade, a partir dos dados apresentados, e uma reflexão sobre a prática pedagógica da humilhação.

A CONSTRUÇÃO DA FRONTEIRA MORAL DA INTIMIDADE

Como mencionando anteriormente, em pesquisa recente De La Taille e colaboradores (1991a) estabeleceram que a confissão do delito ocupa um lugar secundário na hierarquia de valores morais de crianças de até 8, 9 anos em média. Tal fato foi verificado entrevistando sujeitos a partir de um dilema que opunha *dano material grave/confissão* a *dano material pequeno/não confissão*. As crianças pequenas julgam que o autor do dano material grave é mais culpado que o outro, e isto apesar de ter havido, por parte dele, confissão. A partir dos 9 anos, o juízo se inverte.

Acreditamos que os dados aqui apresentados confirmam esta tendência: a partir de 8 anos de idade, a opção "contar", perfeitamente interpretada como humilhação, polariza os julgamentos; antes, porém, domina a opção da sanção expiatória (ficar sem recreio), sendo que muitos daqueles que já optam pelo contar não apresentam ainda argumentos que demonstrem real compreensão do que significa essa reatuação pública. Em resumo, pode-se inferir que até 8, 9 anos de idade (que representa a passagem para o estágio operatório concreto e o fim do realismo moral), a confissão do delito ainda não foi objeto de uma elaboração moral consistente por parte das crianças.

Comparemos agora os dados com aqueles não publicados, também comentados em nossa introdução. A partir deles verificamos que, desde os 6 anos

de idade, as crianças parecem estar muito atentas ao que "os outros vão falar" delas, portanto preocupadas com sua imagem perante outrem, notadamente seus pares. Na presente pesquisa, verificamos que, aos 6 e 7 anos, o "pior castigo" permanece sendo ficar sem recreio. Ora, os dados anteriores poderiam nos levar a antecipar que, já desde os 6 anos, contar fosse considerado como punição mais dolorosa.

Vemos uma explicação plausível para esta defasagem de idade entre os diversos dados. Na pesquisa anterior, o sujeito devia simplesmente falar se um menino, que roubara um avião de outro, deveria confessar o fato para outros amigos que não a vítima: a essa pergunta, já as crianças menores acharam que não deveria fazê-lo, justamente porque os outros iriam "focar", "falar mal" etc. Ora, é bem provável que, se tivéssemos feito pergunta semelhante aos sujeitos da presente pesquisa, teríamos obtido resultado igual. Todavia, fizemos os sujeitos compararem castigos diferentes, e nessa comparação o confessar "perde" para sanções expiatórias comuns, como ficar sem recreio. Mas tal fato não prova que a confissão não seja sentida como dolorosa. Prova apenas que, quando levadas a julgar (a partir de uma situação verbal, portanto abstrata) uma situação em que a confissão pública deve ser comparada com punições mais comuns, as crianças menores ainda têm dificuldades em lhe dar um *status* preciso.

Antes de passarmos à discussão do valor da humilhação na educação moral, faz-se necessário, para procurar minimamente iluminá-la, realizar um breve balanço teórico do que chamamos de a questão da construção da fronteira moral da intimidade.

Deve-se sempre ter em mente a evidência de que o tema da confissão do delito representa apenas pequena parte da questão mais geral do falar-de-si. Todavia, por menor que seja, cremos que ela é importante, e isto por duas razões.

A primeira delas é que, como já apontado, ao confessar um delito o confessante não está apenas relatando um fato, mas também, e sobretudo, está se expondo ao juízo de outrem sobre sua personalidade, sua índole. Decorre daí que este tipo de confissão é paradigmático para o falar-de-si, pois são justamente as informações referentes a aspectos de personalidade que representam os objetos mais complexos, até dolorosos do falar-de-si (e por vezes, de confissão necessária para o equilíbrio emocional e efetivo). Representam também as informações que menos freqüentemente são objeto do falar-de-si, como estabelecido por pesquisa de Jourard e Lasakow (1958). Aliás, as regras morais que balizam os direitos e deveres do falar-de-si, freqüentemente, incidem sobre informações a respeito da personalidade das pessoas. Nesse sentido, a confissão do delito, embora sem se confundir com outras maneiras de falar-de-si, parece-nos exemplar.

A segunda razão reside no fato de que, no decorrer do desenvolvimento, a confissão de um delito deve representar, se não a primeira, pelo menos uma das situações mais freqüentes na qual a criança tem

a oportunidade de pensar, de refletir sobre o falar-de-si, e justamente uma situação na qual ela gostaria de não falar-de-si, fato que deve levá-la a pensar sobre direitos e deveres, dela e dos outros, atinentes à confissão do delito e, por generalização, de outros conteúdos.

Se essas apreciações forem válidas, podemos concluir que, verificando-se o fato de a confissão, enquanto regra moral, começar a ser elaborada a partir dos 8, 9 anos de idade, em média, também deve ser nesta mesma idade que a criança começa a elaborar regras que digam respeito a outras formas do falar-de-si. Vale dizer que, em torno de 8, 9 anos, aparecem os *primeiros sinais* do que chamamos fronteira moral da intimidade.

Sublinhamos a expressão primeiros sinais, pois não se está afirmando que a confissão do delito já seja compreendida, nesta idade, com todas as suas nuances. Deve-se esperar a idade de 11 anos, por exemplo, para que seja interpretada através dos conceitos de confiança mútua (De La Taille et al., 1991b); e esperar a idade de 12 anos para que seja defendida, com argumentos normativos, a ausência da necessidade moral de um autor de um delito confessar-se a pares que não tenham sido vítimas. Todavia, pode-se falar em primeiros indícios porque, a partir dos 8, 9 anos, as crianças parecem começar a reconhecer, na confissão, uma dimensão essencial de seus universos afetivo e moral.

Se não se pode dizer que a importância da confissão do delito aparece de chofre com todas as suas nuances, tampouco se pode afirmar que apareça milagrosamente a uma determinada idade. Para compreender o processo, apoiamo-nos no referencial teórico do construtivismo de Jean Piaget, segundo o qual os sistemas normativos são construídos através da tomada de consciência (um processo de conceituação) das coordenações das ações efetivamente realizadas pelo sujeito em sua vida real. Assim, por exemplo, será a partir das relações que estabelecem, na prática, entre elas, que as crianças chegam a uma moral da cooperação (definida a partir de leis de reciprocidade e respeito mútuo).

Ora, acreditamos poder fazer, a título provisório e na espera de mais dados que confirmem ou não a hipótese, o mesmo raciocínio no que tange à construção da fronteira moral da intimidade. Por um lado, desde cedo, a criança estaria de certa forma atenta à imagem que tem perante o juízo de outras pessoas, e nesse sentido, inclinada a mostrar ou a esconder certos fatos e pensamentos; vale dizer, inclinada a falar certas coisas de si e a esconder outras. Por outro lado, também desde cedo, sentiria a necessidade de guardar segredos, não apenas porque estes a comprometeriam de alguma forma, mas também porque isto representaria, para ela, um novo poder, uma forma de afirmar-se enquanto Eu, separado do Outro, na busca da afirmação de sua autonomia (ver Aulagnier, 1976).

Todavia, a essas necessidades subjetivas e práticas cotidianas não corresponderia de chofre a con-

cepção do direito de fazê-lo ou o dever de não fazê-lo. Esta concepção moral viria depois, justamente através de uma tomada de consciência. Para deixar mais clara essa interpretação dos fatos, tomemos a seguinte afirmação de Piera Aulagnier (1976, p.151): "O direito de guardar segredos deve ser uma conquista do Eu, o resultado de uma vitória conquistada na luta que opõe, ao desejo inevitável de autonomia da criança, a inevitável contradição do desejo da mãe em relação a ela".

Para essa autora, tal conquista parece ocorrer em idade muito precoce. Porém, todo problema reside em saber se a criança pequena tem realmente a consciência deste direito, ou se tem apenas o sentimento subjetivo de sua necessidade. Ora, nossos dados levam a crer que a consciência do direito não é precoce, embora o sentimento de sua necessidade o seja. É nesse sentido que falamos no aparecimento, este sim precoce, do que poderíamos chamar de fronteira afetiva da intimidade, traduzido por esse sentimento da necessidade, de origens diversas, de impedir o acesso de outrem à própria intimidade. Essa fronteira afetiva seria paulatinamente reconstruída em uma fronteira moral da intimidade, ou seja, em uma fronteira regulada por normas que decidem o direito e o dever de falar-de-si e/ou de guardar segredo.

A HUMILHAÇÃO NA EDUCAÇÃO MORAL

Passemos agora à questão da humilhação enquanto forma de educação moral de crianças. Antes de mais nada, deve-se minimamente analisar esse sentimento forte chamado humilhação.

Dizer simplesmente que é possível conceber, e portanto discutir, a humilhação como forma de educação moral pode parecer absurdo por representar uma opção contraditória com os valores humanistas vigentes. Tal juízo é sem dúvida correto se pensarmos apenas numa situação precisa de humilhação, aquela na qual há um agressor e uma vítima, ou seja, na qual alguém, momentaneamente investido de amplos poderes (institucionais, psicológicos ou físicos), abusa destes para aviltar um inocente indefeso. Infelizmente, um exemplo freqüente é o estupro. Mas há outros, como macular a honra alheia através de declarações na imprensa, obrigar um funcionário a realizar trabalhos menores sob ameaça de perda do emprego, aproveitar-se do prestígio para desqualificar um adversário competente mas desconhecido etc. Mesmo na área propriamente educativa, podem-se encontrar casos: por exemplo, um professor que sistematicamente despreze e ridicularize as atitudes e a competência de um aluno. Nesses casos, quem humilha é necessariamente o agressor, e quem é humilhado, a vítima¹. E é justamente para proteger possíveis vítimas que diversas constituições comportam o direito à privacidade (ou direito à intimidade, expressão empregada no Brasil): "são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas" (art. 5º, X, da Constituição Brasileira de 1988).

Todavia, a questão da humilhação não se apresenta apenas nesses casos onde claramente ficam identificados agressor e vítima. E isso por uma razão bem simples: toda e qualquer sanção pode ser sentida, por quem a recebe, como humilhante. E em geral, é sentida como tal. Neste caso, tem-se um culpado e alguém que, de alguma forma, pune. Neste sentido, a humilhação é inevitável em qualquer processo de educação moral.

Há algo em comum entre o sentimento experimentado, seja pela vítima, seja pelo culpado, ao serem humilhados: o de ser rebaixado por outrem (aliás, na origem etimológica, humilhar significa tornar humilde, e humilde tem o sentido de submissão). Decorre daí que tanto a vítima quanto o culpado poderão sair prejudicados no que se refere à sua auto-estima. Isto nos leva a analisar outro sentimento: a vergonha.

Ao ter sido humilhada, a vítima poderá sentir vergonha ou não. Sentirá vergonha se, de alguma maneira, assumir que foi rebaixada de fato, atingida em sua auto-estima. Nesses casos, via de regra, procurará esconder de outrem a ocorrência de sua humilhação. Mas também poderá não sentir vergonha se considerar que o que foi feito por seu agressor não atinge sua auto-estima; considerará que esteve momentaneamente numa situação de fraqueza da qual outro se aproveitou, mas que tal fraqueza era apenas contingente. É nesses casos, em geral, que a vítima denuncia publicamente a humilhação sofrida, pois justamente não sente vergonha de fazê-lo. Vale dizer que a revolta torna-se ação; em quem sente vergonha, a revolta pode permanecer represada, calada.

Pensem agora no caso do culpado que foi punido. Naturalmente, também encontra-se o sentimento da vergonha. O culpado somente poderá não sentir vergonha em dois casos. Se, em primeiro lugar, não reconhecer moralmente que é culpado; portanto, se considerar que, ao ser punido, está sofrendo uma injustiça. Neste caso, ele se considera vítima, e vale o que acabamos de escrever a respeito. Em segundo lugar, não sentirá vergonha se for o que Aristóteles chamava de "desavergonhado": pessoa que simplesmente não dá a menor importância à opinião e juízos de outrem; vale dizer, pessoa que é incapaz de sentir vergonha. Neste caso, a ausência de vergonha não é decorrência de uma afirmação da inocência, mas simplesmente desprezo pela opinião alheia: a pessoa até aceita a punição imposta, mas suas faces nunca coram².

1 Existem também os casos em que não se pode falar em agressor e vítima, mas sim em vencedor e perdedor. Assim, diz-se que um adversário "humilhou" outro por sua vitória ter demonstrado incontestemente superioridade. Nestes casos, não se pode falar em intenção de humilhar alguém, embora o perdedor possa sentir vivamente a humilhação.

2 Em nossos dados, encontramos apenas três sujeitos que pareceram ser "desavergonhados" ao afirmarem que o contar para todo mundo não tinha o mínimo efeito.

O caso dos "desavergonhados", embora seja bastante raro³, levanta um problema essencial para a educação e para a compreensão do desenvolvimento do juízo moral. De fato, podemos nos perguntar como seria possível uma educação moral, se a criança não fosse precocemente sensível à humilhação e ao sentimento de vergonha decorrente. Neste caso, restaria apenas o puro medo das conseqüências materiais das punições! E, conseqüentemente, não se assistiria a um desenvolvimento moral propriamente dito, mas simplesmente a um adestramento, provavelmente malsucedido. É o que sugere Tertuliano, ao afirmar que prefere "fazer o sangue subir às faces ao invés de derramá-lo".

Para compreendê-lo, deve-se lembrar que os sentimentos de honra, de dignidade, de auto-estima, de auto-respeito e de vergonha, todos eles relacionados entre si, são essenciais a toda e qualquer moralidade (são, porém, estranhamente, pouco considerados pelos estudiosos da psicologia do desenvolvimento moral, em geral mais preocupados com o sentimento de culpa, fato que provavelmente se deve à influência da Psicanálise). Encontramos essa concepção em pelo menos três autores importantes: Kant, Durkheim e Piaget.

Como se sabe, para Kant, a base essencial da moralidade é a dignidade humana: em qualquer ação, a pessoa humana nunca deve ser considerada como meio, mas como fim. Decorre que o auto-respeito (portanto, a consciência da própria dignidade), é um sentimento essencial à moralidade, que cada um deve ter. Os sentimentos de humilhação, de vergonha, de desprezo de si, tornam-se assim centrais para a consciência moral. Segundo Kant (1943, p.78), "o que traz prejuízo a nossa presunção, em nosso próprio juízo, humilha-nos. A lei moral humilha inevitavelmente todo homem quando ele compara essa lei à tendência sensível de sua natureza". Um pouco adiante (p.92), Kant escreve: "Não terá todo homem, mesmo mediocremente honroso, se absteve de contar uma mentira, mesmo inofensiva, da qual ele podia tirar algum proveito ou trazer alguma vantagem a um amigo, para ter o direito de não se achar, em segredo, desprezível aos próprios olhos?"

Naturalmente, Kant não está aqui se referindo à moralidade infantil e sua educação, mas à moralidade adulta.

Durkheim, de seu lado, enfrenta a questão desta educação. Para ele, o sentimento básico de toda moralidade é o do sagrado, fusão do sentimento de obrigatoriedade e daquele de "desejabilidade". E esse sentimento do sagrado deve ser inspirado pela sociedade, entendida como "ser coletivo". Para que tal sentimento seja despertado na criança, Durkheim propõe, entre outras medidas, que se empreguem sanções expiatórias, cujo efeito essencial deverá ser, na criança, o sentimento de que seu ato foi censurado (*blâme*). Escreve o sociólogo francês, discordando da punição vista como meramente amedrontadora: "Toda punição,

uma vez aplicada, perde, pelo fato mesmo de sua aplicação, uma parte de sua força. O que faz a autoridade da punição, o que faz com que seja temida, não é tanto a dor que ela causa, mas sim a *vergonha moral implicada pela censura que ela exprime*" (Durkheim, 1974, p.166; grifo nosso).

Vale dizer que, para Durkheim, o desenvolvimento da moralidade não passa pelo constante medo da punição vista como fonte de dor física ou privação; ele passa pela evolução de uma capacidade de autocensura, cujo efeito será o de o indivíduo sentir vergonha quando tiver violado, ou pensado em violar, uma regra moral. A punição tem, portanto, um primeiro efeito: causar, na criança, um tipo especial de medo que se sente em relação a outrem, o medo de ser reprovado, isolado, rebaixado, portanto humilhado. O efeito duradouro deste medo será o de, como diria Kant, humilhar-se a si mesmo, sentir vergonha, mesmo na ausência de outrem. Trata-se, por conseguinte, de um processo de interiorização.

Como é notório, foi justamente contra essa teoria da pura interiorização que Piaget propôs uma nova interpretação do desenvolvimento moral. Ele não acreditava que as sanções expiatórias, embora necessárias e até inevitáveis no início da vida moral, pudessem, por si sós, levar a criança a compreender e respeitar valores como o do respeito mútuo. Em uma palavra, em se evocando apenas relações coercitivas e regidas pelo respeito unilateral da criança pelas "autoridades" e pela "lei" que representam, não se pode explicar a gênese do valor atribuído a relações de reciprocidade. Tal valor somente se explica pela experiência de relações de cooperação, que a criança adquire essencialmente pela convivência com outras crianças.

Apesar desta crítica à teoria de Durkheim, Piaget dela conserva a referência à censura: "O elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece progressivamente para deixar lugar ao *medo essencialmente moral de decair perante os olhos do indivíduo respeitado*: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, aquela de respeitar, e a reciprocidade resultante desta nova relação é suficiente para aniquilar todo elemento de coação" (Piaget, 1932, p.309; grifo nosso).

Este "medo moral de decair perante os olhos do indivíduo respeitado" (ou seja, ser censurado por ele) é uma referência clara a esse medo *sui generis* representado pelo sentimento de vergonha. É interessante sublinhar que essa referência de Piaget ao sentimento de auto-respeito seja talvez a única que se

3 Não se deve considerar "desavergonhado", no sentido de Aristóteles, o indivíduo que despreza a opinião de certas pessoas ou grupos de pessoas. Por exemplo, um marginal poderá desprezar, por motivos políticos claros ou simplesmente decorrentes de sua marginalização em relação à sociedade, a opinião que a elite social tem a seu respeito; mas nem por isso será imune aos juízos de seus pares, dos membros do grupo a que pertence e com quem age.

pode encontrar em seu livro sobre desenvolvimento moral. Piaget assume, com Durkheim e Bovet, que os primeiros sentimentos morais experimentados pela criança são o medo e o amor pelas pessoas que representam autoridade. De tais sentimentos, decorre a moral heterônoma baseada no respeito unilateral. Porém, quando se trata de explicar a passagem da moral heterônoma para a moral autônoma, desaparecem referências a afetos e sentimentos, e, lembrando Kant, Piaget destaca o papel preponderante, para não dizer exclusivo, da Razão. Todavia, a referência de Piaget ao sentimento de vergonha, expresso pela possibilidade de "decair" perante outrem, abre uma nova perspectiva não trabalhada por ele. Seria de grande riqueza para a explicação psicológica do desenvolvimento da consciência moral procurar identificar o sentimento precoce do medo de perder a estima do outro, notadamente dos pais. Não se deve esquecer que o sentimento de amor, origem do sentimento de culpa, é uma fusão entre o apego afetivo, que representa o amor propriamente dito, e a estima pelo outro, que envolve necessariamente, mesmo que minimamente, juízos de valor. Escreve Mucchieli (1986, p.135), referindo-se aos filmes realizados por Spitz com bebês: "A criança a quem o adulto proíbe firmemente um gesto encetado, pára seu movimento, olha seu interlocutor e toma uma postura que tem todas as *aparências da culpabilidade e da vergonha*". Talvez haja um exagero na leitura de Mucchieli, uma vez que a criança em questão tem apenas 8 meses de idade. Todavia, muito precoces ou não, os sentimentos de vergonha, de procura de estima são certamente essenciais ao desenvolvimento moral. Como escreve Rawls (1987, p.524), "a culpabilidade e a vergonha refletem a preocupação com os outros e consigo mesmo, que deve estar presente em toda conduta moral".

Se tal perspectiva for correta, o tema do falar-de-si/calar-sobre-si e da construção da fronteira moral da intimidade relaciona-se diretamente com o próprio desenvolvimento moral, podendo trazer novas luzes ao que já se pesquisou e refletiu. É pelo menos essa nossa atual perspectiva.

Mas, voltemos a nos centrar na questão da humilhação enquanto prática pedagógica. Vimos que o sentir-se humilhado, de alguma forma e em alguma medida, faz necessariamente parte da experiência de ser punido, e isto tanto vale para as sanções expiatórias como para as sanções por reciprocidade definidas por Piaget⁴. E vimos também que os sentimentos opostos de vergonha e auto-respeito são essenciais à consciência e prática morais. Poder-se-ia concluir então que a humilhação deve ser uma prática educativa necessária e portanto privilegiada?

Como acabamos de dizer, se nos limitarmos a constatar que provocar, indiretamente, um sentimento de vergonha, portanto humilhar o punido, é inerente a toda punição, a resposta é afirmativa. Todavia, a questão é bem mais complexa. Sem o objetivo de examiná-la por completo, destacamos duas situações

em que a humilhação infligida ao punido vai além de uma simples decorrência indireta. As duas situações são: a) a explicitação da humilhação; b) a humilhação pública.

Explicitação da humilhação

Inspirados em Kant, entendemos por explicitação da humilhação a verbalização, por parte de quem pune, da necessidade moral de o punido sentir vergonha. Escreve o filósofo: "Diz-se costumeiramente às crianças: você não tem vergonha! isto é indecente! etc." (Kant, 1981, p.55). Nestes casos, a humilhação fica patente: diz-se claramente ao culpado que ele deve moralmente se sentir submisso perante uma lei moral que o transcende, curvar-se diante dela, e sentir-se indigno por não tê-lo feito de pronto. Não há dúvidas de que tal admoestação é perfeitamente válida e até aconselhável quando se trata de adultos ou de crianças maiores. Mas, será válido para crianças menores? O próprio Kant, que afirma que "a punição é moral quando contradiz nossa inclinação a sermos honrados e amados" (1981, p.70) — o que levaria a crer que é favorável à explicitação da humilhação — afirma também: "Mas tais expressões (como 'tenha vergonha,') não deveriam ser empregadas na primeira educação. A criança ainda não tem nenhum conceito de vergonha ou de decência; suas faces não devem corar, senão se tornará uma pessoa tímida. Ficará embaraçada diante das outras pessoas e esconder-se-á. Daí nasce uma reserva mal elaborada e uma dissimulação nefasta" (Kant, 1981, p.57).

Mas adiante (p.67), completa: "Não se deve tornar as crianças tímidas. Isto acontece principalmente quando lhes endereçamos palavras injuriosas e as humilhamos frequentemente".

Os dados da Psicologia são coerentes com a afirmação de Kant, segundo a qual as crianças pequenas ainda não têm o conceito de vergonha e de decência (apesar do fato de poderem *sentir* vergonha). Embora não trate deste tema, a teoria de Piaget sobre desenvolvimento do juízo moral permite-nos deduzir que o auto-respeito e a concepção da própria dignidade somente aparecem na criança quando esta começa a dar sinais de que compreende o valor do respeito mútuo. No respeito unilateral, justamente por ser unilateral, não se coloca, para quem respeita, ser respeitado, porque não há reciprocidade. Quando surge o equilíbrio entre a necessidade de ser respeitado e aquela de respeitar o outro, o auto-respeito e a concepção da própria dignidade também aparecem, do contrário não se poderia conceber o que motivaria tal necessidade de ser respeitado. Em resumo, explicitar verbalmente à criança pequena (até 8, 9 anos) que

4 Talvez valha até mais para as sanções por reciprocidade, porque nelas fica claro que quem pune está deixando patente que considera o outro como indigno de permanecer num determinado grupo social ou simplesmente numa relação entre duas pessoas.

ela deveria ter vergonha, que é indecente, indigna, consiste em dar lições de moral inassimiláveis para ela.

Kant vai além: para ele, não somente a criança não pode assimilar as admoestações humilhantes que a ela se fazem, como estas poderão ter efeitos negativos sobre seu desenvolvimento: tornar-se-á tímida, dissimulada. Ora, os dados de que dispomos a respeito da confissão do delito nos levam a concordar com essa análise. Verifica-se que, precocemente, as crianças estão atentas à imagem que têm perante outrem, portanto, precocemente sensíveis à humilhação e à vergonha. Vale dizer que, embora não compreendam o conceito moral da humilhação e da vergonha, percebem claramente que estão sendo severamente julgadas, fato que pode levá-las, exatamente por não conceber a justeza moral dessa humilhação e dessa vergonha experimentada, a terem um medo generalizado de falar-de-si, a terem uma tendência a tudo esconder, ou então, reciprocamente, a acreditarem que sempre devem tudo falar, que as autoridades possuem sempre o privilégio de tudo saber. Em uma palavra, a explicitação da humilhação, por representar uma invasão, pode prejudicar a construção do que chamamos de fronteira moral da intimidade, fronteira através da qual, justamente, o indivíduo pode regular o fluxo de informações a respeito de si mesmo, sabendo quando e a quem devem ser comunicadas. As concepções morais de dignidade e auto-respeito dependem desta regulação porque se, como escreve Kant, o próprio da moralidade é, quando cometemos ou estamos para cometer um delito, nos achamos desprezíveis aos próprios olhos, é também próprio da moralidade atribuímos ao outro o mesmo direito de nos desprezar.

Humilhação pública

A mesma análise é válida para outro tipo extremamente forte de humilhação: a que chamamos de pública. Aqui não se trata apenas de quem pune chamar o culpado de indigno, pedir-lhe vergonha, mas também de expor publicamente o delito por ele cometido e/ou tornar sua punição visível para toda a comunidade ou parte dela. É verdade que, em certos casos, tal humilhação é praticamente inevitável. Por exemplo, quando um professor pega em flagrante um aluno "colando" na prova: nesse caso, ele não tem outra alternativa se não deixar patente, para o resto da classe, o delito do aluno em questão. Mas, mesmo nesse caso, o professor pode abrandar o caráter público de sua intervenção: por exemplo, dirigindo-se, em sua admoestação, exclusivamente ao culpado, sem portanto procurar fazer com que o restante dos alunos a ele se juntem no repúdio e na censura. Ora, o traço essencial do que chamamos de humilhação pública reside justamente nesta busca de testemunhas, sejam elas afetadas ou não pelo delito punido: à voz da autoridade que censura, devem somar-se aquelas da comunidade. Todos devem ver o culpado, conhecer

seus atos, seus motivos, apontá-lo com o dedo para mostrar-lhe o quanto, em meio ao grupo que o humilha, ele está só, está moralmente isolado.

Tal exposição pública do culpado, expediente freqüente em séculos passados, quando o condenado e seu suplício eram oferecidos como espetáculo à população, levanta sérios e complexos problemas éticos, seja ela empregada com crianças ou com adultos. Não é o caso de discuti-los aqui⁵, pois nosso texto tem a preocupação de se basear em argumentos essencialmente psicológicos (embora, quando se trata de juízo moral, a fronteira entre a "neutralidade" científica e os juízos de valor seja muito mais tênue do que se poderia esperar ou desejar).

Tomemos como base de reflexão a história-dilema que submetemos a nossos sujeitos, que coloca justamente um exemplo do que chamamos de humilhação pública. Apesar de termos forçado a dose ao colocar a alternativa de a própria criança contar o que fez (a professora poderia fazê-lo), note-se que, a rigor, nada há de especialmente arbitrário nessa história: o livro roubado pertencia à escola, podia ser lido pelos outros alunos, portanto era público, e o roubo de interesse de todos. Vale dizer que, enquanto a humilhação pública pode ser considerada como gratuita quando se expõe o autor de um delito a um público não afetado pelo seu ato, tal gratuidade deixa de existir quando o público em questão é, como um todo, vítima. Todavia, para que o aluno castigado compreenda que deve, moralmente, confessar seu ato à comunidade por ele afetada, seria necessário que tivesse capacidade de entender essa dimensão da questão. Ora, os dados de que dispomos nos levam a pensar que as crianças absolutamente não a entendem até 12, 13 anos de idade em média. Tais dados mostram que, embora, desde cedo, as crianças tenham aprendido que se deve confessar um delito à vítima, não sustentam esse juízo através de argumentos baseados no ideal moral da confiança mútua, mas sim empregando argumentos típicos da fase de heteronomia moral; tanto é verdade que, até os 12 anos, elas pensam que se deve tudo confessar aos pais, vistos como autoridades inquestionáveis. Os dados mostram também que, antes dessa idade, ainda não aparecem argumentos normativos que incluam ou excluam os outros como ouvintes da confissão. Acrescente-se a isto que, na presente pesquisa, apenas uma criança (11 anos) remeteu-se ao fato de o livro pertencer a todos; as outras desprezaram essa informação e não raciocinaram em termos de quem tem direito de saber e quem não tem.

Portanto, parece-nos lícito deduzir que, até os 12, 13 anos, as crianças certamente não compreenderão a humilhação pública, mesmo quando minimamente justificada pelo fato de o delito afetar a comunidade. Deverão associá-la a diversas formas de castigo, portanto, como imanente do poder do adulto em punir

5 Notemos apenas que a exposição pública de criminosos, costume antigo e repudiado, reaparece, sem dizer seu nome, através de certos noticiários de televisão.

as crianças. Sentirão muita vergonha, sentir-se-ão ameaçadas em sua auto-imagem, mas, em função da ausência da construção e fortalecimento da fronteira moral da intimidade, poderão, como previa Kant, ser abaladas em sua estrutura afetiva, tornando-se tímidas, ou, pelo contrário, revoltadas e imunes à crítica alheia. Foi o que um de nossos sujeitos pressentiu quando disse que o protagonista de nossa história voltaria a roubar porque pensou: "já estou danado, posso fazer o que quero".

* * *

Estamos conscientes de que as conclusões a que chegamos vão além dos dados de que dispomos. Outras pesquisas são necessárias para compreender

melhor esta importante dimensão do desenvolvimento representada pela gênese dos conceitos de auto-respeito, dignidade, honra, todos eles relacionados com o tema do falar-de-si/guardar segredo. Mas não se pode sempre esperar dispor de dados de pesquisa completos (aliás, nunca são completos) para enfrentar questões essenciais como a da humilhação como prática pedagógica. Acreditamos que esta é mais comum do que se pensa e, em meio às violências às quais as crianças são submetidas — e que vêm sendo denunciadas com veemência nos últimos anos — muitas delas físicas, as violências psicológicas também devem ser identificadas, suas seqüelas estudadas e sua prática condenada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMAN, Irwin. Privacy as an interpersonal boundary process. In: VON CRANACK, M. et al. (eds.) *Human ethology: claims and limits as a new discipline*. Cambridge: Cambridge University Press; Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1979. p.95-132.
- ARENDT, Hannah. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 1972.
- AULAGNIER, Piera. Le droit au secret. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, Paris, n.14, p.141-58, 1976.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.
- COSTA JUNIOR, Paulo J. *O direito de estar só: tutela penal da intimidade*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1970.
- COZBY, Paul C. Self-disclosure: a literature review. *Psychological Bulletin*, Washington, v.79, n.2, p.75-91, 1973.
- DE LA TAILLE, Yves, BEDOAIN, Graziela, GIMENEZ, Patrícia. A construção da fronteira moral da intimidade: o lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.7, n.2, p.91-110. 1991a.
- DE LA TAILLE, Yves, FLOR, Cristiane M., FEVORINI, Luciana B. A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.78, p.27-40, ago.1991b.
- DURKHEIM, Émile. *L'éducation morale*. Paris: PUF, 1974.
- ERIKSON, Erik. *Identity: youth and crisis*. Nova Iorque: Norton, 1959.
- FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.
- FUSSILIER, Marceline R., HOVER, Wayne D. Variables affecting perceptions of invasion of privacy in a personnel selection situation. *Journal of Applied Psychology*, Arlington (VA, E.U.A.), v.65, n.5, p.623-6, 1980.
- GIANNOTTI, Edoardo. *A tutela constitucional da intimidade*. São Paulo, 1983. Dissert. (mestr.) Fac. Direito/USP.
- JOURARD, Sidney M., LASAKOW, Paul. Some factors in self-disclosure. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Washington, v.56, n.1, p.91-8, 1958.
- JUNG, Carl G. *Psicologia da religião ocidental e oriental*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- KACERGUIS, Mary Ann, ADAMS, Gerald R. Erikson stage resolution: the relationship between identity and intimacy. *Journal of Youth and Adolescence*, Nova Iorque, v.9, n.2, p.117-26, 1980.
- KANT, Emmanuele. *Critique de la raison pratique*. Paris: PUF, 1943.
- _____. *Traité de pédagogie*. Paris: Hachette, 1981.
- KELVIN, Petter. A social-psychological examination of privacy. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, Londres, n.12, p.248-61, 1973.
- MONTAIGNE, Michel E. de. *Essais I*. Paris: Gallimard, 1962.
- MUCCHIELI, Roger. *Comment ils deviennent délinquants*. Paris: Ed. ESF, 1986.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Algumas reflexões sobre o controle da subjetividade nas novas e antigas pedagogias. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.3, n.1, p.25-34, 1987.
- ORLOFSKY, Jacob L. The relationship between intimacy status and antecedent personality components. *Adolescence*, San Diego (CAL, E.U.A.), v.13, n.51, p.419-41, 1978.
- PIAGET, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 1932.
- _____. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: PUF, 1976.
- RAWLS, John. *Théorie de la justice*. Paris: Seuil, 1987.
- SENNET, Richard. *Les tyrannies de l'intimité*. Paris: Seuil, 1979.
- SOMMER, Robert. *Espaço pessoal*. São Paulo: EDUSP, 1973.
- WALDEN, Tedra A., NELSON, Paul A., SMITH, Dale E. Crowding, privacy, and coping. *Environment and Behavior*, Beverly Hills (CAL, E.U.A.), v.13, n.2, p.205-24, March 1981.