

GUIA PRÁTICO PARA O PROFESSOR

S é r i e
ESTÁ NA MINHA MÃO
VIVER VALORES

Ética e cidadania na sala de aula

Propostas de trabalho elaboradas por
Maria Lúcia de Arruda Aranha

2ª edição

2002





COORDENAÇÃO EDITORIAL: Maristela Petri de Almeida Leite
EDIÇÃO E PREPARAÇÃO DE TEXTO: Luiz Guasco
REVISÃO: Eduardo Perácio, Solange Pereira
GERÊNCIA DE PRODUÇÃO GRÁFICA: Wilson Teodoro Garcia
EDIÇÃO DE ARTE E PROJETO GRÁFICO: Elizabeth Kamazuka Santos
CAPA: Luiz Fernando Rubio
DIAGRAMAÇÃO: Enriqueta Monica Meyer
SAÍDA DE FILMES: Helio P. de Souza Filho, Marcio H. Kamoto
COORDENAÇÃO DO PCP: Fernando Dalto Degan
IMPRESSÃO E ACABAMENTO:

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 — Belenzinho
São Paulo — SP — Brasil — CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (011) 2790-1300
www.modernaliteratura.com.br
2015

Impresso no Brasil

Sumário

| | |
|--|----|
| I. Um projeto de educação moral..... | 5 |
| Apresentação | 5 |
| O desafio da formação integral | 7 |
| A construção da consciência moral | 8 |
| Conflito moral: os valores..... | 9 |
| O papel do educador..... | 11 |
| Sobre a avaliação | 13 |
| II. Seis histórias, seis temas | 15 |
| 1. <i>O anjo linguarudo</i> , de Walcyr Carrasco | 15 |
| A delação | 15 |
| Cooperação e solidariedade | 17 |
| Solidariedade X corporativismo | 18 |
| A delação em <i>O anjo linguarudo</i> | 19 |
| Sugestões de filmes | 21 |
| 2. <i>Um dia com as Pimentas Atômicas</i> , de Isabel Vieira . | 23 |
| O desejo | 23 |

| | |
|--|----|
| A frustração dos desejos | 24 |
| O desejo na sociedade de consumo | 24 |
| Os direitos do consumidor | 25 |
| O desejo em <i>Um dia com as Pimentas Atômicas</i> .. | 25 |
| Sugestões de filmes | 28 |
| 3. <i>As estrelas se divertem</i> , de Heloisa Prieto | 30 |
| A justiça | 30 |
| Direito e moral | 32 |
| A criança e a aprendizagem do justo | 33 |
| A justiça em <i>As estrelas se divertem</i> | 34 |
| Sugestões de filmes | 36 |
| 4. <i>Valentão</i> , de Ricardo Soares | 38 |
| A violência | 38 |
| A agressividade infantil | 40 |
| A violência em <i>Valentão</i> | 42 |
| Sugestões de filmes | 44 |
| 5. <i>As pernas curtas da mentira</i> , de Moacyr Scliar | 46 |
| Veracidade e mentira | 46 |
| As muitas faces da mentira | 47 |
| A mentira e a evolução moral da criança | 50 |
| A mentira em <i>As pernas curtas da mentira</i> | 52 |
| Sugestões de filmes | 53 |
| 6. <i>O segredo (mas jura que não conta pra ninguém?)</i> , de Christiane Gribel | 54 |
| O buraco da fechadura | 54 |
| Os diversos tipos de segredo | 56 |
| Aprendendo a guardar segredo | 58 |
| O segredo em <i>O segredo (mas jura que não conta pra ninguém?)</i> | 58 |
| Sugestões de filmes | 59 |
| III. Bibliografia | 61 |

I. Um projeto de educação moral

Apresentação

É comum ouvir de pais e professores perplexos a afirmação de que vivemos numa época de crise de valores. Lamentando a indisciplina dos jovens e o individualismo que resulta de um mundo de regras frouxas, alguns saudosistas lembram do controle que nossos avós exerciam sobre seus filhos, até pelo olhar. Atentos para as transformações do mundo globalizado, outros veem com descrédito a possibilidade de transmissão de valores, quaisquer que sejam.

Pensamos que o enfrentamento dessa crise não depende do retorno à obediência cega, típica das formas autoritárias e dogmáticas. Também não é possível ficar na inércia deixando os jovens à deriva, como se eles pudessem viver no “vazio de valores” ou como se a *identidade moral* se alcançasse de forma espontânea, independente de qualquer intervenção educacional. Ao contrário, mais do que nunca precisamos *criar espaços de discussão de temas morais* a fim de que o educando, por si mesmo, reflita e discuta sobre os valores para, nas situações de conflito, estar capacitado a agir de forma autônoma.

A Editora Moderna aceita o desafio de dar subsídio a pais e professores que se empenhem na formação dos jovens e apresenta a série **Está na Minha Mão! Viver Valores**, projeto inovador que alia literatura à reflexão moral.

A opção pela *literatura* se deve à oportunidade de oferecer um texto ficcional de qualidade que permita ao leitor relacionar o enredo com a sua própria experiência de vida. Sem atrelar indevidamente a literatura à ética, buscamos des-

cobrir na ficção o que pode enriquecer o debate sobre moral. O texto literário, ao privilegiar a imaginação, a fantasia e a sensibilidade, facilita a empatia com o protagonista e a situação por ele vivida, dando ao leitor a oportunidade de refletir sobre seu convívio com pais, amigos, colegas, professores, anônimos do dia-a-dia, sobre aquilo que assiste em programas de tevê, o que lê em revistas, jornais ou livros e, cada vez mais, sobre o que acessa na Internet. E, bem sabemos, nem todas essas informações são do conhecimento ou controle de pais e professores.

A série **Está na Minha Mão! Viver Valores**, como o próprio nome sugere, busca dar elementos que contribuam para a formação autônoma da consciência moral, não a partir da imposição de normas exteriores, mas pelo fortalecimento do *núcleo íntimo da decisão voluntária*. O jovem será um sujeito moral ao fazer uma escolha livre e, pelo exercício de sua autodeterminação, tornar-se também *responsável* pela sua decisão.

Nos exemplares destinados aos professores, inserimos um encarte com diversas propostas de *clarificação de valores* para ajudar o educando a desenvolver os critérios necessários para formar o *juízo moral* e poder examinar as situações de conflito de valor, decidindo por si próprio como agir. Evita-se, assim, o risco de a educação moral transformar-se em maneira sutil de impor valores e doutrinar pessoas. Não se trata, no entanto, de incentivar as escolhas individualistas, porque a *construção da identidade moral* não resulta de um esforço solitário e fechado em si mesmo, mas supõe o *diálogo* entre pessoas interessadas na criação de um mundo com relações solidárias e mais justas. A discussão plural de valores, tão necessária à construção da vida moral, orienta-se pelos *princípios éticos* que fundamentam o agir moral, tais como justiça, igualdade de direitos, respeito pela vida, liberdade e dignidade das pessoas, pelos quais se reconhece que o ser humano é sempre fim e nunca meio para pessoas ou grupos.

Está na Minha Mão! Viver Valores apresenta texto de leitura prazerosa mas também privilegia *temas éticos*, por isso sua utilização não se restringe às aulas de Língua Portuguesa. *Professores de outras áreas* também podem trabalhar os livros da

série movidos pelo compromisso pedagógico de formação integral do aluno, o que supõe educar para o bom convívio social e para a cidadania.

O desafio da formação integral

Os educadores sempre levaram em conta o fato de que é prejudicial limitar-se ao desenvolvimento intelectual do aluno, de apenas zelar pelas informações indispensáveis ao seu futuro desempenho profissional. Por isso, cada vez mais se preocupam com a formação integral, oferecendo aulas de educação física e artística, por exemplo, sempre atentos aos aspectos afetivos do comportamento.

Poucos, porém, ousam investir explicitamente na *educação moral*, embora bem saibamos que, querendo ou não, a escola ensina valores por meio do “currículo oculto”, ou seja, pelos exemplos de conduta, pelos textos didáticos escolhidos, com elogios e punições a determinados comportamentos, e conforme participa ou não dos acontecimentos políticos e sociais. Dessa forma, as crianças aprendem e introjetam valores sem terem a oportunidade de compreendê-los, de clarificá-los, para só então rejeitá-los ou assumi-los de forma consciente e livre.

Reconhecendo que poderia haver diferentes orientações para a educação de valores em sala de aula, na série **Está na Minha Mão! Viver Valores** optamos por seguir a experiência de psicólogos e pedagogos da linha construtivista, que, por sua vez, foram influenciados por Jean Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), entre outros.

A importância do construtivismo está no fato de que, para seus teóricos, a aquisição de conhecimentos não depende apenas daquilo que o professor transmite nem só do que o aluno já sabe, mas se forma e se transforma pela interação entre ambos e da relação deles com o mundo. Portanto, o aluno não é passivo e o professor não constitui o pólo dominante da educação. É por meio da atividade do aluno, dos companheiros com os quais interage e da mediação do professor que se torna possível a construção do conhecimento, processo contínuo e entremeadado com a invenção e a descoberta.

Aplicando essa perspectiva teórica à educação de valores, constatamos que a *consciência moral* não é inata — ou seja, ninguém “nasce moral” — nem ela é dada de fora, pela sociedade. A consciência moral é *construída* em etapas, em estágios que se sucedem, por meio de uma *interação* contínua entre o indivíduo e as pessoas com que convive, bem como diante de decisões conflituosas que deve assumir ao longo da vida. Daí o cuidado em não oferecer modelos, em não definir de antemão o certo e o errado, mas em dar condições para cada um superar as etapas evolutivas do desenvolvimento moral.

Nessa linha de pensamento destacamos, além dos autores já citados, o trabalho recente de Lawrence Kohlberg (1927-1987), psicólogo norte-americano cuja obra sobre o desenvolvimento moral baseou-se em numerosas experiências realizadas nos mais diversos agrupamentos humanos (escolas, quartéis, prisões, *kibutz*), em várias partes do mundo.

Também preocupados em promover o desenvolvimento da consciência moral, pedagogos construtivistas propuseram desde 1983, na Espanha, um debate nacional sobre o Modelo de Plano Curricular, cujas primeiras aplicações se realizaram na Catalunha, e que vem sendo implantado no restante do país. Já no Brasil, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais a proposta do MEC para estimular as discussões dos *temas transversais* de convívio social e ética, em muitos pontos influenciada pela experiência catalã.

Postos esses antecedentes, nos perguntamos: afinal, em que consistem a moral e os valores? Como *co-operar* com o educando na construção da sua consciência moral?

A construção da consciência moral

Vimos que educar o caráter não se resume a dar conselhos, nem a mostrar o caminho para as crianças se comportarem bem, já que esse procedimento está distante de uma educação moral que leve em conta a liberdade e a autonomia no pensar e agir.

De fato, a *moral* é o conjunto de regras de conduta adotadas pelos indivíduos de um grupo social com a finalidade

de organizar as relações interpessoais segundo os valores do bem e do mal. A vida moral, porém, só se realiza de fato se as regras forem *livre e conscientemente aceitas*, o que acontece quando o jovem alcança a *autonomia moral*, ao superar a *heteronomia*, estágio em que as regras são impostas pela sociedade e aceitas sem questionamento pelas crianças. Daí a importância da *construção da consciência moral*, processo que não é espontâneo, mas que depende da interação da criança com o meio cultural em que vive, intermediado pelos seus educadores, sejam pais ou professores.

Para alcançar os estágios superiores da evolução moral, é necessário o desenvolvimento da *inteligência*, para se tornar capaz de refletir criticamente, e da *afetividade*, para superar o egocentrismo infantil. Em ambos os casos procede-se a uma *descentração do sujeito*, em que, na discussão, se leva em conta o ponto de vista do interlocutor e, nas relações humanas, se adquire a sensibilidade de se colocar no lugar do outro.

Para tanto, é preciso exercitar a reflexão e a reciprocidade, o que se faz pelo *diálogo*.

Conflito moral: os valores

A vida humana é movida por *valores*. São eles que dão sentido à existência e nos impulsionam em uma ou outra direção, manifestando-se por meio do gostar, do rejeitar e de outras preferências, estando, portanto, subjacentes ao comportamento afetivo. Quando dizemos que alguma coisa, pessoa ou ação tem valor, queremos dizer que ela nos afeta de alguma maneira, que não somos indiferentes a ela. Por isso o valor nos atrai ou sentimos repulsa por ele, conforme se trate de algo que consideramos de forma positiva ou negativa.

Os valores podem ser de vários tipos. Por exemplo, achar uma pessoa bonita ou feia é guiar-se por um valor estético; admirar uma ação ou recriminá-la supõe um valor moral; considerar um lugar sagrado, valor religioso; reconhecer que um objeto pode ser útil ou não, valor utilitário, e assim por diante.

Se considerarmos apenas os *valores morais* — os que de fato nos interessam aqui —, as decisões que resultam em

ações suscetíveis de juízos morais nem sempre são tomadas de maneira tranqüila, sobretudo quando nos deparamos com *conflitos* ou *dilemas* morais.

Os conflitos sempre vêm carregados de forte componente emocional. Por exemplo, uma transação de negócios muito desejada pode ser considerada racionalmente como útil por representar um ganho, mas ser repulsiva do ponto de vista moral por implicar corrupção ou perda de dignidade. Nesse caso, a ação resulta de decisão em que uma das opções considerada atraente é, na verdade, reconhecida como repreensível.

A situação torna-se mais dramática, porém, quando a dúvida decorre da escolha entre valores positivos, o que transforma o conflito em dilema, porque qualquer uma das alternativas a escolher implica a mesma consequência. Por exemplo, existe dilema quando prometemos segredo a um amigo que nos conta um fato e descobrimos que deveríamos revelá-lo por dever de ofício ou por fidelidade a outra pessoa a quem estamos ligados por laço afetivo igualmente forte. Decidindo de uma forma ou de outra, em ambos os casos estaremos rompendo um compromisso de lealdade.

Diante dessas dificuldades, para as quais não existem padrões de comportamento preestabelecidos, é possível compreender a importância do desenvolvimento do *juízo moral*, pelo qual exercitamos os *critérios de julgamento moral* que nos guiam na busca pessoal das *razões* que fundamentam nossa conduta.

Por exemplo, vários indivíduos podem agir de forma idêntica, mas movidos por critérios diferentes. A mesma decisão pode ter sido tomada visando escapar de uma punição, ou para atender a um interesse particular, ou garantir a ordem social, ou, ainda, segundo um critério de justiça. Esclarecer esses pressupostos é importante no desenvolvimento da consciência moral por serem indicativos dos diferentes estágios evolutivos de moralidade. Assim, agir por temor à punição é indicativo do estágio de heteronomia, típico do comportamento infantil, enquanto guiar-se pelo que é mais justo é admitir um princípio ético superior na escala do aprimoramento moral.

O papel do educador

Vale enfatizar que o ambiente propício à educação moral não pode ser autoritário, mas deve privilegiar as atitudes democráticas, uma vez que a chave da *construção da vida moral* se encontra na aprendizagem e no exercício do *diálogo*.

O processo dialógico de educação para os valores se faz por meio de exercícios de reflexão e discussão propostos a partir de relatos de situações concretas — da própria vivência dos alunos ou de casos inventados —, por meio dos quais se busca identificar e clarificar valores, distinguir alternativas dadas, imaginar outras possíveis, elucidar dilemas, argumentar para defender uma ou outra decisão, avaliar causas e conseqüências das ações. Dessa forma, o aluno aprende a verbalizar o que pensa e o que sente, a ouvir e a tolerar divergências, sempre examinando a singularidade de cada situação. Mais que tudo, desenvolve a percepção de si mesmo, aprendendo a lidar com seus sentimentos e a decidir sobre *o que vale* para ele, sem perder de vista a importância da convivência humana, horizonte sempre presente na atividade moral.

Para alargar as possibilidades de o educando se colocar no lugar do outro, os exercícios argumentativos podem ser enriquecidos com outras formas expressivas, como redações, poesias, comentários, desenhos e representações.

A posição do educador é decisiva para o bom encaminhamento das atividades, ao criar um ambiente favorável ao debate, em que todos possam expor suas posições sem medo, mesmo que controversas. Mas que atitude tomar nos debates? Haverá sempre o risco de doutrinação, caso o professor assuma a postura de depositário de certezas, de “farol que ilumina”, daquele que dá a última palavra. Deverá então permanecer neutro, recusando-se a emitir opinião?

Sobre essa delicada questão, o educador espanhol Puig* distingue duas posturas desejáveis, conforme as circunstâncias: a *neutralidade* e a *parcialidade* (ou atitude de “beligerância”).

* Ver bibliografia no final deste volume.

O professor deve ser *parcial* quando estão em jogo *princípios universalmente desejáveis*, como a justiça, o respeito, a igualdade, a liberdade, o diálogo, a solidariedade, a democracia. E também ao recusar valores negativos, como a discriminação (de gênero, raça etc.), a exploração, a tirania. Isso não significa, porém, fechar a discussão a respeito deles; ao contrário, é importante a elucidação das vantagens (ou perniciosidade) e limites desses valores. Por uma questão de coerência, o que importa no trabalho de educação moral é o *processo de valoração*, sem que se ofereça ao aluno o valor já constituído e dado por aceito.

O educador deve manter-se *neutro* quando a discussão gira em torno de valores que podem variar conforme a pessoa, a família ou o grupo social, tais como os que dizem respeito a formas de vida, crenças, decisões profissionais ou preferências sexuais, desde que não firam os referidos princípios universais. Aliás, o respeito pela *diversidade de opiniões* se sustenta justamente naqueles princípios (de justiça, de igualdade e de liberdade). Nessas circunstâncias, depende do tato e da habilidade do professor a decisão de manifestar sua posição em algumas ocasiões, desde que fique claro que se trata de uma entre as demais opiniões (e não a certa ou a definitiva). É importante ressaltar que o papel do professor não é o de guia de valores, e sim de *facilitador*, que dará elementos ao aluno para o desenvolvimento da valoração pessoal.

Cabe ao professor favorecer a expressão do pensamento e o diálogo, mesmo quando as opiniões emitidas pareçam absurdas e insustentáveis: o caminho é a aprendizagem da argumentação e do debate, em que todos participem. Como bom organizador, o professor estará atento às intervenções dos alunos, sem privilegiar uns em detrimento de outros nem se apressar nas conclusões, buscando reforçar as aquisições do grupo quando recapitular e resumir as discussões e ao comparar as posições iniciais com aquelas desenvolvidas pela discussão. Principalmente, deve permanecer atento ao estágio a que pertence a criança, dando elementos para que evolua para o estágio imediatamente superior.

Por fim, é bom lembrar que uma discussão não precisa necessariamente chegar a um consenso, já que a sociedade plural não é homogênea, mas se enriquece na diversidade.

Sobre a avaliação

Toda atividade de ensino e aprendizagem supõe um momento de avaliação. Não fugiria à regra um projeto de educação moral que não se proponha ocasional e fortuito, mas intencional e contínuo. No entanto, os riscos que acompanham qualquer avaliação tradicional de conteúdos intensificam-se nesse campo especialmente delicado dos valores.

Além disso o processo de valoração é lento e progressivo, e sua interiorização é pessoal. Nada, portanto, que possa ser medido com provas e muito menos com graduações numéricas. Daí uma primeira advertência: não se trata de avaliar o conteúdo das opiniões ou juízos dos alunos, sobretudo a respeito de temas controversos. Não sendo o professor juiz da “bondade” ou da “maldade” dos alunos, deve evitar qualificá-los ou rotulá-los, distingui-los pelas “boas ações” ou estigmatizar os “recalcitrantes”.

Na verdade, o que deve ser avaliado é o próprio projeto de educação para os valores proposto inicialmente pelos professores e pela escola. Nesse caso a avaliação tem a função de confirmar ou ajudar a replanejar a continuidade de seu trabalho. Para tanto, nas reuniões, os professores podem analisar as anotações feitas sobre a atuação dos alunos em sala de aula para avaliar se houve progressos na capacidade de autoconhecimento, na verbalização de sentimentos e ideias, no uso mais preciso de argumentos para justificar pontos de vista e na capacidade de ouvir e tolerar divergências. Também são valiosas as observações feitas a partir de situações informais, como em jogos, atividades de recreio, excursões, que permitem a avaliação de certas condutas de convivência, como a capacidade de dialogar, participar e cooperar. Nada impede que sejam feitos questionários de auto-avaliação.

A seguir, damos algumas sugestões para melhor aproveitamento dos livros que a série **Está na Minha Mão! Viver Valores** oferece ao professor. Ao analisar cada uma das seis histórias, apresentamos primeiro uma abordagem teórica a respeito do tema principal e, num segundo momento, discutimos como essa temática é tratada no enredo.

No final do volume, oferecemos uma breve bibliografia.

Para completar esse trabalho, em cada exemplar dos livros da série **Está na Minha Mão! Viver Valores** destinado ao professor foi inserido um encarte com propostas para compreensão e interpretação de texto e subsídios para discutir sobre convívio social e ética.

A esse propósito, lembramos que, por coerência com os pressupostos teóricos aqui enunciados, tanto os comentários feitos nas questões daqueles encartes como os que a seguir elaboramos para cada livro, visam apenas a dar *pistas* aos professores. Dessa forma, funcionam como simples sugestões para início de trabalho, podendo ser enriquecidas com as experiências do próprio professor e de seus alunos.

II. Seis histórias, seis temas

Cada um dos seis livros da série **Está na Minha Mão! Viver Valores** desenvolve um tema principal que, a seguir, será objeto de nossa reflexão: a delação, o consumismo, a justiça, a violência do “valentão”, a mentira e o segredo. Vamos a eles.

1. O ANJO LINGUARUDO, de Walcyr Carrasco

A delação

A moralidade de grupo constitui uma etapa avançada do desenvolvimento moral, surgindo desde o momento em que a criança começa a superar o comportamento egocêntrico e se torna capaz de solidariedade. Mesmo na comunidade adulta, a confiança mútua continua sendo importante para garantir as boas relações entre as pessoas. Os laços de lealdade adquirem forte significado quando as relações são



de amizade ou de compromisso livremente assumido. Nessas circunstâncias, a *delação* se revela como ato reprovável por não se cumprir a promessa feita a uma pessoa ou grupo, configurando-se uma verdadeira traição.

Se a criança revela um segredo ao amigo ou a uma pessoa mais velha, se um adulto abre o coração para revelar faltas de que até sente vergonha, é por acreditarem na discrição prometida. Há casos, porém, em que a confiança decorre de compromisso de trabalho: espera-se que um secretário não revele fatos pessoais da vida de seu chefe, dos quais tem conhecimento em decorrência de seu trabalho.

Mas nem sempre as situações são simples. Na recente história do Brasil, durante o governo do presidente Fernando Collor, algumas secretárias desempenharam importante papel: houve as que permaneceram coniventes com seus chefes, dificultando as investigações sobre denúncias de corrupção, enquanto outra corajosamente expôs o que sabia. Neste último caso não se trata de delação propriamente dita, porque a acusação era necessária tendo em vista um bem maior — a denúncia do mau uso do dinheiro público. Por motivo semelhante nos sentimos obrigados a indicar o esconderijo de um seqüestrador ou a revelar maus-tratos sofridos por crianças, mesmo quando cometidos pelos próprios pais, já que existe violação de direitos humanos fundamentais.

Poderíamos ainda perguntar se seria igualmente reprovável a decisão de um corruptor de revelar o esquema do qual fazia parte ou de um ex-mafioso de denunciar o chefe da sua organização. Mesmo considerando a existência de anteriores laços de lealdade, tendemos a avaliar positivamente a “traição”, por representar um ganho público, uma vez que as referidas atividades são nocivas às pessoas e ao país.

Não é simples, porém, distinguir nesses laços os que são valiosos e aqueles que são perversos. Em situação de guerra ou de guerrilha, muitos têm dificuldade em identificar amigos e inimigos, a fim de julgar “lealdade” e “traição”: os oficiais e as pessoas comuns, fiéis a Hitler na Alemanha nazista e que delatavam os não-alinhados com o governo, foram depois execrados quando vieram à tona os crimes praticados pelo ditador. O mesmo aconteceu na União Soviética e durante as ditaduras da América Latina,

inclusive no Brasil. Aliás, toda vez que predomina o fanatismo religioso ou o totalitarismo resultante das ideologias políticas exacerbadas, cria-se um clima nefasto de delação, que prejudica as relações humanas ao introduzir a desconfiança e o medo.

Outras vezes, não se trata propriamente de ser leal a um amigo contra o inimigo, se a dúvida de como agir decorre de duas lealdades devidas, ambas com valores positivos. Imagine-mos uma situação em que se deve lealdade ao mesmo tempo e sobre o mesmo assunto, ao irmão e ao pai, sendo que manter a fidelidade a um signifique “trair” a confiança do outro.

Para concluir, a delação se coloca para nós, adultos, como questão moral bastante problemática, o que nos faz compreender a dificuldade de crianças e jovens diante de conflitos dessa natureza. Examinemos então as implicações da delação de acordo com o desenvolvimento moral infantil.

Cooperação e solidariedade

Os estudiosos da aprendizagem de valores, tais como Piaget e Kohlberg, destacaram a importância de se estimular a cooperação e a solidariedade pelas quais a criança vai superando o egocentrismo das primeiras fases da existência até que, durante a segunda infância (de 7 a 12 anos), acentua-se a descentralização e a abertura para o outro. Nesse processo, a lógica torna-se mais objetiva, a discussão se aprimora, os progressos da sociabilidade se revelam no companheirismo. Com a diminuição do individualismo infantil, o *grupo* passa a ter enorme importância, não só para o exercício da reciprocidade, como para a introjeção das normas que regem o seu funcionamento.

Nesse estágio, em que predomina a heteronomia (as normas ainda vêm de fora), começa a amadurecer o exercício da autonomia moral a partir dos *conflitos entre a autoridade adulta e a solidariedade entre as crianças*. Piaget, em seu livro *O juízo moral na criança*, discute como o exercício da solidariedade ajuda no desenvolvimento da noção de justiça igualitária, ou seja, mais do que os discursos adultos sobre a justiça, as crianças aprendem pelo que vivenciam no trato com seus companheiros.

Por isso, ao examinar, entre diversos temas, também o da *deleção*, Piaget observa que “a igualdade cresce com a solidariedade” e critica os adultos que obrigam a criança a denunciar seus colegas, por prejudicarem assim o desenvolvimento moral, privilegiando a obediência em detrimento da lei da solidariedade infantil. As próprias crianças desprezam os “santinhos”, “puxa-sacos”, “espiões” e “dedos-duros” que ficam do lado dos adultos e valorizam aqueles que enfrentam os riscos para se manter solidários aos amigos. Indo um pouco além, Piaget arrisca o prognóstico de que o “santinho” possa se tornar um adulto de espírito estreito, no qual o moralismo prevalece sobre o senso humano.

A fim de resolver impasses decorrentes desses conflitos, o melhor é sempre abrir espaços para o próprio grupo discutir seu comportamento, o que nem sempre é proporcionado pela escola autoritária, que prefere impor os valores de maneira heterônoma.

Solidariedade X corporativismo

Embora o grupo tenha importância fundamental para o desenvolvimento do senso de justiça, trata-se de uma etapa a ser superada no processo de busca da autonomia moral. Kohlberg identifica aquele estágio como sendo o da *moral convencional*, em que a lealdade entre os membros de um grupo ainda não permite aos indivíduos expressarem sua discordância. Nesse caso, mesmo agindo à revelia dos adultos, as crianças estão “amarradas” ao grupo a que pertencem, e nem sempre ousam colocar-se contra ele.

O processo de amadurecimento presume a superação dessa fase em direção à *moral pós-convencional*, quando a pessoa se torna capaz de agir de forma autônoma e segundo princípios morais. É bem verdade, muitos adultos não atingem esse estágio superior e não conseguem sair dos seus “grupelhos”. Na sociedade hierarquizada, não-igualitária, é freqüente encontrar pessoas habituadas à “troca de favores” decorrentes de vínculos marcados pelo nepotismo e corporativismo.

O professor Fernando Savater distingue, a esse propósito, entre *pertencer* a um grupo e *participar* dele: “O pertencimento se caracteriza por uma entrega incondicional (ou quase) do

indivíduo à coletividade”, enquanto “a participação é algo mais deliberado e voluntário: o indivíduo participa de um grupo porque quer e enquanto quer”. E conclui que “É importante para o indivíduo sentir-se participando voluntária e criticamente de diversos grupos: desse modo conserva sua personalidade e não deixa que o conjunto se imponha, escolhe seus fins, sente-se capaz de se transformar e de se rebelar contra as fatalidades, compreende que às vezes é melhor ‘trair’ os outros do que segui-los cegamente e ‘trair’ a si mesmo”.

Para concluir, a difícil decisão entre delatar ou não depende do aprendizado do princípio da justiça, que se faz pelo exercício vivido da cooperação, da solidariedade, do compromisso, da responsabilidade, processo esse que não prescinde da avaliação pessoal, autônoma e livre.

A delação em O anjo linguarudo

Neste livro, o autor nos conta a história do menino órfão Felipe, adotado por um pianista aposentado, o “tio” Samuel. O ponto crítico se dá quando Felipe, instado pelos professores e pensando agradar ao pai adotivo, delata os companheiros. A perplexidade maior do menino fica por conta da reação de Samuel, que não elogia sua atitude, ao contrário, considera-a indicativa de mau-caráter.

Lembrando o que já foi dito, na fase em que vivem as crianças dessa história é importante o exercício da solidariedade e da cooperação. Ao mesmo tempo que são estabelecidas alianças (as crianças se identificam com os três mosqueteiros: “Um por todos, todos por um!”) são reprovados os comportamentos que traem as decisões do grupo.

A fim de superar esse estágio, para que o simples pertencimento ao grupo se transforme em participação (na qual os componentes adquirem autonomia), seria preciso que os adultos maduros oferecessem oportunidade para que os conflitos fossem discutidos e não simplesmente reprimidos. Ao contrário, na escola, Felipe foi induzido à delação, e a suspensão aplicada aos infratores expressa o engano das formas punitivas:

por não enfrentarem de maneira satisfatória o mal-estar estabelecido entre as crianças, os adultos permitem que surjam outros conflitos, como a briga no saguão do prédio.

Embora de início Samuel tenha sido bastante rígido ao não considerar o erro de Felipe dentro do contexto vivido pelo garoto, foi capaz de voltar atrás a tempo de retomar o diálogo, tão precioso para examinarem juntos o problema sob os mais diversos pontos de vista: por que contar as atitudes de Joelma não era ser “dedo-duro”, enquanto revelar o que os amigos fizeram é tão terrível? Como decidir sobre os valores bons ou maus, se o que é bom para a orientadora da escola não é para o tio Samuel, e o que vale para a mãe do Geraldo não vale o mesmo para a mãe da Raquel?

Não se trata de admitir o relativismo dos valores, em que cada um “está na sua”, e sim de buscar critérios para decidir com justiça, benevolência e autonomia, em cada situação. Justamente o que torna a vida moral dramática é que nem sempre valem os modelos de conduta ou as regras definidas de antemão, mas as decisões comprometidas supõem a autonomia que se constrói nos embates das situações concretas vividas.

O autor dá pistas valiosas ao lembrar que, na angústia das decisões, é preciso “deixar o coração falar”, sempre atento para se manter verdadeiro, não se deixando modelar pelos outros, nem se movendo pelo egoísmo. A ideia da massa de modelar é perfeita para as crianças entenderem o que é ser manipulado pelos outros e o que é ir criando formas com seus próprios dedos. Não por acaso, “tio” Samuel coloca na estante as esculturas que Felipe faz daí em diante.

É interessante lembrar ainda como, após as desavenças, o grupo volta a se compor e, em outra situação de conflito, Felipe consegue distinguir entre o que é “pertencer” a um grupo e o que é “participar” dele, ao divergir dos que queriam colocar o rojão no rabo do gato, para, em seguida, tomar uma atitude que evita a consumação do plano.

Além do núcleo temático da delação, este livro permite outras discussões morais igualmente valiosas:

a) Em que medida o flagelo das enchentes, que desaloja pessoas, acaba com seus pertences e formas de trabalho, é

mero acidente da natureza, mas depende também da inépcia humana em preveni-lo?

b) As pessoas têm maneiras diferentes de curtir a dor e muitas vezes são impedidas de vivenciar o luto de forma plena. Assim, dizem a Felipe que “homem não chora” e se incomodam com o seu sofrimento, não o deixando “mastigar” sua tristeza.

c) Nem sempre é fácil aceitar não ser o “mais amado”: primeiro Felipe é “abandonado” pelos pais, que se mudam para São Paulo com o irmão menor; depois, seus pais morrem e fica deslocado entre os parentes que desejam desfazer-se dele; por fim, precisa parecer “um anjo” para permanecer no novo lar de adoção. É difícil o aprendizado de lidar com as pessoas (“Joelma de duas caras”), além do enfrentamento de problemas que surgem em todo relacionamento humano.

Sugestões de filmes

TESTA-DE-FERRO POR ACASO

(*Front, The*, EUA, 1976)

Duração: 94 minutos.

Direção: Martin Ritt.

Elenco: Woody Allen, Zero Mostel, Herschel Bernardi, Michael Murphy.

Comédia. Durante o macartismo, nos EUA, numerosos redatores e atores de Hollywood ficaram impedidos de trabalhar, sob a acusação de serem comunistas. Tentando ajudar um amigo, um jovem ingênuo e apolítico (Woody Allen) se propõe a assinar o trabalho alheio, acobertando aqueles que estavam sendo perseguidos. Emocionante retrato do anticomunismo histórico da década de 1950, que aproveita no elenco vítimas reais de perseguições na época, caso do comediante Zero Mostel.

SINDICATO DOS LADRÕES

(*On the Waterfront*, EUA, 1954)

Duração: 108 minutos.

Direção: Elia Kazan.

Elenco: Marlon Brando, Karl Malden, Lee J. Cobb, Rod Steiger, Eva Marie Saint.

Drama. O enredo desenvolve os conflitos entre estivadores e as empresas nas docas de Nova Iorque, mediados por um sindicato que age com violência. A polícia quer que alguém denuncie o sindicato,

mas encontra uma cortina de fumaça impedindo a possível delação. O filme na verdade traz um “*mea culpa*” do próprio diretor, que denunciou vários colegas como comunistas na época do macartismo. Ganhou oito Oscars, inclusive o de filme e o de ator, para Brando.

ADEUS, MENINOS

(*Au Revoir les Enfants*, FRA/ALE, 1987)

Duração: 103 minutos.

Direção: Louis Malle.

Elenco: Gaspard Manesse, Raphael Fejto, Francine Racette, Stanislas Carre de Melberg.

Drama. Em 1944, durante a ocupação nazista da França, num colégio católico para crianças ricas, meninos vivem um drama cotidiano de racismo, delação e opressão, já que os padres estão escondendo meninos judeus na escola, para salvá-los dos campos de extermínio. Belo filme sobre a II Guerra Mundial, a amizade e o ódio entre as pessoas.

ELES NÃO USAM BLACK-TIE

(*idem*, BRA, 1981)

Duração: 127 minutos.

Direção: Leon Hirszman.

Elenco: Gianfrancesco Guarnieri, Fernanda Montenegro, Bete Mendes, Carlos Alberto Ricelli, Lélia Abramo.

Drama. Filho de sindicalista não quer entrar em greve porque a namorada está grávida. Emocionante adaptação da peça de Guarnieri, com ótimo elenco e muita movimentação popular, referente às greves que aconteciam no ABC paulista no início da década de 1980.

CULPADO POR SUSPEITA

(*Guilty by Suspicion*, EUA, 1991)

Duração: 103 minutos.

Direção: Irwin Winkler.

Elenco: Robert De Niro, Annette Bening, George Wendt, Martin Scorsese.

Drama. Em 1951, famoso diretor de Hollywood não consegue trabalho por se recusar a denunciar colegas para o Comitê de Atividades Antiamericanas, coordenado pelo nefasto senador McCarthy. Denso e oportuno retrato sobre a delação e a crise de consciência de homens que se viam divididos entre o medo de perder o emprego e a fidelidade aos amigos.

OS BONS COMPANHEIROS

(*Goodfellas*, EUA, 1990)

Duração: 146 minutos.

Direção: Martin Scorsese.

Elenco: Ray Liotta, Robert De Niro, Joe Pesci, Paul Sorvino, Lorraine Bracco, Tony Darrow, Paula Young.

Drama. Nos anos 60, jovem bandido convive com quadrilhas associadas aos mafiosos nas ruas de Nova Iorque, ambicionando ascender no mundo do crime. Traições, desilusões, violência gratuita e o risco de ser “apagado” pelos colegas o levam a aceitar o serviço de proteção a testemunhas e a denunciar os ex-amigos. Pesci ganhou o Oscar de ator coadjuvante.

2. UM DIA COM AS PIMENTAS ATÔMICAS, de Isabel Vieira

☀: desejo

Costuma-se dizer que o ser humano se define pela *racionalidade*. Se isso é verdadeiro, é, no entanto, incompleto, porque a ação humana é mobilizada pelo *desejo*, na medida em que sentimos *falta* de alguma coisa ou pessoa. Pela *razão* podemos conhecer a realidade, equacionar problemas, reavaliar ações e projetar outras, mas o que nos impulsiona é o desejo, esse apetite consciente que surge no âmbito da *afetividade*, quando vivenciamos emoções e sentimentos decorrentes das relações entre as pessoas e destas com as coisas e a natureza.

Mais que isso, o desejo nos lança na direção da *liberdade*, porque todo ser humano, ao se encontrar insatisfeito e ao aspirar o novo, tenta ultrapassar o que lhe é dado ou imposto. Decorre daí a *questão moral* da realização dos desejos, uma vez que a vida em comum seria impossível se ficassemos ao sabor dos apetites. É preciso, portanto, conhecer os desejos, estabelecer uma escala de prioridade entre eles e, dependendo das circunstâncias, saber quais podem ser satisfeitos, quais serão adiados e quais não devem ser realizados (o que não significa negar a existência deles).



A frustração dos desejos

A não-realização do desejo traz inevitável *frustração*. O bebê, em seu narcisismo primário, reage de forma violenta à frustração, mas pela socialização aprende a tolerá-la, sobretudo quando, com o tempo, exercita a *vontade*, que consiste no *poder de parada consciente e deliberada* diante do desejo para avaliar a conveniência ou não de sua realização.

Não se trata de tarefa fácil, já que a não-realização do desejo pode não depender do sujeito, mas de condições adversas que o impedem de alcançar o que lhe falta. Às vezes as causas são sociais ou políticas, como acontece com os excluídos do sistema, os que não conseguem emprego, moradia nem condições mínimas de subsistência. Nesse caso, acusá-los de incompetentes por não conseguirem o que desejam ou ensiná-los a suportar as frustrações é aceitar um procedimento ideológico que está a serviço da opressão.

Por outro lado, convém lembrar que a *sociedade de consumo* induz à satisfação imediata dos desejos (de coisas, serviços e ideias), lançando as pessoas em um torvelinho artificialmente criado de falta constante e insuperável.

☼ desejo na sociedade de consumo

O *consumo* visa à satisfação das necessidades humanas, sejam de subsistência (alimento, moradia, transporte, saúde e educação), sejam estéticas e culturais em geral (arte, esporte, aperfeiçoamento, lazer etc.), as quais variam conforme a época, a cultura e o indivíduo.

A partir do século XX a sociedade industrializada desenvolveu a *produção em série*. Esta levou ao aumento do volume e da variedade de ofertas e fez surgir o *consumo em massa*. Por fim o desenvolvimento do *marketing*, apoiado em pesquisas de mercado e técnicas de motivação, aperfeiçoou a publicidade, que induz à compra, muitas vezes a partir de *necessidades artificialmente criadas*. Diante das inevitáveis influências externas, o *consumidor autônomo* deveria saber manter a capacidade de escolha, inclusive de *optar por consumir ou não*.

Nesse sistema de consumo existem aspectos perniciosos que devem ser levados em conta. Um deles é a dificuldade de as pessoas escaparem da pressão do mercado, ao *comprar por impulso e sem critério* e gastar mais do que ganham. Outro é a frustração daqueles que, diante das ofertas veiculadas pela *mídia*, não têm condições reais de compra.

A mentalidade consumista pode ainda ser perniciosa ao vincular as relações afetivas à lógica do mercado — centrada na competitividade e na força do dinheiro — quando, na verdade, essas relações deveriam basear-se na reciprocidade e na cooperação. Para usar um lugar-comum, as pessoas se preocupam mais com o *ter* do que com o *ser*. E, acrescentaríamos, quase nunca se interessam pelo ser-com-os-outros.

☀️ Os direitos do consumidor

Para proteger os consumidores de abusos, além do Código de Defesa do Consumidor, foram criadas associações que visam a vincular a produção e o consumo a interesses propriamente humanos e não apenas econômicos. Estão aí os movimentos ecológicos, que lutam contra a degradação do hábitat, os grupos que investigam as propagandas enganosas, que defendem a informação do consumidor, atentos à adulteração de alimentos, remédios, produtos em geral, que cobram melhor qualidade dos serviços públicos etc.

☀️ Desejo em Um dia com as Pimentas Atômicas

Este livro conta a história de Beatriz e seus primos, Gil e Cláudia, que fazem de tudo para participar de um concurso promovido pelos empresários da banda Pimentas Atômicas. O tema principal é o binômio *desejo/frustração* na *sociedade de consumo*.

O interesse das crianças pelo concurso apenas revela uma dentre as muitas *necessidades artificialmente criadas* pela mídia a fim de estimular o consumo. Como decorrência disso, a vida de todos é marcada pela *falta* constante e insuperável, vinculada à

frustração, já que, entre milhares de participantes do concurso, apenas quatro serão sorteados. Ou, no caso de ser saciado o desejo — como a festa de aniversário no bufê —, a satisfação é efêmera, imediatamente substituída por outro desejo, mantendo uma *constante insaciedade*.

Muitos pais se tornam cúmplices do processo de massificação, como Válter e Valdete, que estimulam o apetite voraz dos filhos (no sentido literal, de glotonaria, e no de compras). A menina Cláudia é o protótipo da criança que não tolera nenhuma frustração, adoecendo quando seus desejos não são prontamente realizados. Outros pais sucumbem diante do problema, como Teresa, que até discute a respeito com a filha, Beatriz, mas não tem força moral para lhe coibir os impulsos consumistas, ainda mais que o pai, Clóvis, se mostra titubeante e conivente.

O tio solteiro Carlos, irmão de Teresa, é o elemento crítico e conscientizador. Fotógrafo, conhecedor do Brasil das belezas e das misérias, foi o autor da foto que revelou as crianças no acampamento dos sem-terra antes de serem transformadas nas Pimentas Atômicas e “trituradas” pela mídia.

As pessoas massificadas pelo *sonho de consumo* orientam de forma perversa seus projetos de vida. Assim, mesmo sem poder, Clóvis se preocupa em dar a Beatriz o que as outras crianças desejam, muitas vezes por modismo, como a festa no bufê ou a viagem à Disney. A tia lhe dá a roupa da personagem da banda, sem levar em conta a inadequação do modelo à sua idade. Válter acha graça de, por ser mais rico, poder arrematar todos os salgadinhos da loja que fazia a promoção, deixando sem nada os pais que esperavam a sua vez na fila.

Há também a ocorrência, na história, do prejudicial “jeitinho brasileiro”, quando o expediente de roubar os adesivos é amenizado com o argumento de Cláudia: baseando-se no comentário de Carlão de que eles estavam sendo lesados, ao roubarem estariam apenas dando o troco. Em seguida é recuperado o aspecto positivo da expressão “jeitinho brasileiro”, quando Carlão se refere às fotos de crianças tão diferentes em que predomina a crença no futuro. Mas esse olhar de esperança não mais existia nas crianças do grupo Pimentas Atômicas,

como desaparecerá nas que, desde cedo, são obrigadas ao *trabalho precoce* na lavoura, nos fornos de carvão, nas olarias, nas pedreiras.

A influência da mídia na propaganda também é exemplificada na *construção dos ídolos*. As crianças engolem os salgadinhos incomíveis ao mesmo tempo que vestem roupas impostas e assistem a programas de má qualidade. Os *programas infantis*, com raras exceções, não estimulam a criatividade; ao contrário, levam à passividade do espectador, amortecendo a consciência crítica. Além disso, erotizam desde cedo as crianças, que maqueiam os adultos.

Inerentes ao processo injusto da sociedade da opulência e do consumo de supérfluos, os índices de pobreza no Brasil e no mundo revelam que milhões de pessoas dos países periféricos (que não pertencem ao bloco dos apenas sete ou oito mais ricos) vivem mal e muitas vezes continuam sonhando com as falsas oportunidades de “subir na vida”, numa sociedade hierarquizada. Daí o descaso pelos *direitos* mínimos dos “*não-consumidores*”, ou seja, dos excluídos do sistema, como desempregados, sem-teto e sem-terra. No mundo comandado pelo dinheiro e pelo consumo, fica fácil as pessoas *desumanizarem os despossuídos*, concluindo que “quem não consome é lixo”. Daí se explicar — não sem horror — como jovens bem situados “se divertem” pondo fogo em mendigos.

Na história, Beatriz amadurece a partir do desemprego do pai e do projeto da família de reiniciar a vida no interior. O desfecho remete para a epígrafe (citação de Thiago de Mello) sobre aquilo que o dinheiro não pode comprar (“o sol das manhãs vindouras”), ou seja, o poeta rejeita a intromissão perigosa dos negócios na esfera humana dos afetos e dos desejos.

Um tema correlato ao do consumo é a *reforma agrária*, problema político dos mais graves no país. Diferentemente de outras regiões do mundo, o Brasil exibe um índice injusto de distribuição de terras. Segundo censo agropecuário do IBGE, de 1991, os *latifúndios* representam mais da metade da área agricultável do país e estão nas mãos de menos de 2% de proprietários. O pior é que, dessa área agricultável, 80% permanecem improdutivos, sem plantio, em contradição com a

expulsão do homem do campo para a cidade. Daí a pressão exercida sobre o governo pelo movimento dos sem-terra, na esperança de manter o agricultor no campo. A essa pressão resistem as forças conservadoras, sobretudo o *lobby* ruralista (política que defende os interesses dos grandes proprietários de terra, nos bastidores do governo). Aliás, o Brasil é privilegiado pela extensão e fertilidade das terras, cuja ocupação adequada atenuaria o desemprego e evitaria o inchaço das cidades. A estratégia do movimento é chamar a atenção das pessoas para o problema da exclusão. No mesmo espírito, os já assentados querem mostrar o que foi conseguido, como faz o menino Nilton, da Fazenda da Fronteira, ao convidar a produção do programa para todos conhecerem o que foi adquirido com garra e está sendo mantido pelo trabalho.

Sugestões de filmes

AS PATRICINHAS DE BEVERLY HILLS

(*Clueless*, EUA, 1995)

Duração: 96 minutos.

Direção: Amy Heckerling.

Elenco: Alicia Silverstone, Justin Walker, Paul Rudd, Stacey Dash, Brittany Murphy.

Comédia. Adolescentes do estilo “patricinha” passam o dia andando pelo *shopping*, consumindo o que veem pela frente. O filme mostra o mundo das garotas ricas, sem muito o que fazer na vida a não ser gastar dinheiro e falar ao telefone celular. São virgens, fumam maconha somente nas festas (para não passarem por caretas) e exibem uma inteligência de ostra. Nesse universo quem se destaca é Silverstone, a própria patricinha em questão. A mídia fez da garota um símbolo desse tipo de comportamento.

UM HERÓI DE BRINQUEDO

(*Jingle All the Way*, EUA, 1996)

Duração: 88 minutos.

Direção: Brian Levant.

Elenco: James Belushi, Richard Moll, Arnold Schwarzenegger, Phil Hartman, Laraine Newman, Daniel Riordan, Martin Mull, Rita Wilson, Harvey Korman, Robert Conrad, Sinbad, Jake Lloyd, Nada Despotovich, Caroline Kaiser.

Comédia. Schwarzenegger definitivamente sabe escolher muito bem seus papéis. Esse é um filme que combina de forma inteligente a comédia, a ação e uma leve crítica social. A história parte de um elemento narrativo comum no cinema: o pai que negligencia o filho em favor do trabalho, prometendo-lhe coisas que jamais cumpre. Howard, para fazer as pazes com o menino, recorre a uma nova promessa: dar-lhe de presente de Natal um boneco do TurboMan, famoso personagem de um programa de tevê. Acontece o que todos esperam: Howard esquece de comprar o boneco e decide fazê-lo na véspera do Natal. O que se segue é a corrida desesperada do pai para encontrar o brinquedo do filho. E não só dele, como de outros ótimos personagens que surgem no caminho. Fica evidente a crítica ao consumismo desenfreado.

CENAS EM UM SHOPPING

(*Scenes from a Mall*, EUA, 1991)

Duração: 87 minutos.

Direção: Paul Mazursky.

Elenco: Bette Midler, Woody Allen, Bill Irwin, Daren Firestone.

Comédia. No dia em que festejam 16 anos de casamento, psicoterapeuta e advogado vão a *shopping* e, em meio a juras de amor, revelam fatos até então desconhecidos. Passado quase todo em um único lugar, o enredo reúne fórmulas matrimoniais, consumismo e receitas de felicidade, que não escapam à crítica debochada do diretor e co-autor do roteiro (que se inspirou no humor de Allen, que interpreta o dr. Hans). Midler se destaca com sua peculiar exuberância.

MUITO ALÉM DO JARDIM

(*Being there*, EUA, 1979)

Duração: 130 minutos.

Direção: Hal Ashby.

Elenco: Peter Sellers, Shirley MacLaine, Melvyn Douglas, Jack Warden.

Drama. Jardineiro um tanto alheio ao mundo perde o velho patrão e não sabe o que fazer, pois passou a vida cuidando de plantas e... vendo televisão. Quase sempre calado, só repete frases que ouviu na tevê. Isso porém soa, para as pessoas comuns, como palavras de maturidade e sabedoria. Ele é “descoberto” por um político e chega a dar conselhos ao presidente americano. Sellers vive com perfeição esse papel diferente dos outros de sua carreira, talvez o melhor de todos. Um filme para sorrir e refletir, baseado no romance de Jerzy Kosinski. Oscar de ator coadjuvante (Douglas).

ROSALIE VAI ÀS COMPRAS

(*Rosalie goes shopping*, ALE, 1989)

Duração: 94 minutos.

Direção: Percy Adlon.

Elenco: Marianne Sagebrecht, Brad Davis, Judge Reinhold.

Comédia. Mulher de um aviador especializa-se em aplicar golpes — falsificando cartões de crédito —, para sustentar o marido, os filhos e os vícios consumistas de toda a família. Crítica a um tipo de consumidor compulsivo, que acredita em todas as baboseiras vendidas pela tevê.

BARRADOS NO SHOPPING

(*Mallrats*, EUA, 1995)

Duração: 94 minutos.

Direção: Kevin Smith.

Elenco: Shannen Doherty, Jeremy London, Jason Lee, Claire Forlani, Kevin Smith.

Comédia. O título original do filme diz tudo: “*ratos de shopping*”. Grupo de adolescentes divide-se em brigas de namorados, baderna e papo-furado dentro de um *shopping center*. Smith (diretor de *O balconista*) prova que tem mesmo talento para a comédia e constrói situações inusitadas para seus personagens, que servem de pretexto para ironizar a cultura pop, que ele domina como ninguém.

3. AS ESTRELAS SE DIVERTEM, de Heloisa Prieto

A justiça

O conceito de *justiça* está relacionado tanto ao direito quanto à moral: no direito, o conceito de justiça fundamenta as leis; na moral, rege os atos praticados pelos indivíduos. Veremos adiante como esses dois campos, embora distintos, têm comunicação entre si.

Mas o que é *ser justo*? Essa é uma pergunta feita pelo ser humano desde que começou a viver em comunidade e percebeu que a unidade e harmonia do grupo precisavam ser preservadas contra as vontades egoístas. De fato, o sentimento de



injustiça favorece o nascimento do ódio e das lutas, enquanto a justiça produz acordo e garante as boas relações humanas.

Já que a sobrevivência do grupo como tal exige a superação dos interesses egocêntricos, a justiça nasce da *vontade de dar a cada um o que lhe cabe*, garantindo *igualdade* de condições para todos. Quando descobrimos o outro como um outro-eu, dotado de inteligência, de vontade, de liberdade como nós mesmos, parece-nos justo que ele (e todos os outros) tenham os mesmos direitos e deveres.

No entanto, a igualdade da justiça nem sempre significa que os benefícios ou os prejuízos serão repartidos do mesmo modo, pois devemos considerar as diferentes aptidões, interesses, capacidades, funções, realizações, visão de mundo etc. Pensando nessas diferenças, no século IV a.C., Aristóteles já distinguia três tipos de justiça: a distributiva, a comutativa e a corretiva.

A justiça *distributiva* leva em conta a diferença entre as pessoas, propondo que o justo seja o que é proporcional à necessidade, aptidão, capacidade etc. de cada um, e o injusto, o que não considera essa proporção. Por exemplo, não seria justo o professor que, visando à igualdade absoluta, desse a mesma nota a todos os alunos, ou o juiz que aplicasse a todos os acusados a mesma pena. Nesses casos, o critério de justiça deveria se basear no mérito e demérito de cada um. Do mesmo modo, podemos dividir uma torta em pedaços iguais para diversas crianças, mas também podemos obedecer a outros critérios, tais como o de necessidade (a mais faminta), o de mérito e desempenho (a que ajudou a fazer a torta), o de direito adquirido (a que obteve promessa anterior da mãe, ou a que diz ser a primogênita). A decisão justa depende, no entanto, da avaliação da *relevância* ou da *arbitrariedade* da alegação. Só para dar um exemplo, o critério do direito adquirido muitas vezes justificou privilégios (nobres sobre plebeus, homens sobre mulheres, brancos sobre negros e assim por diante).

A justiça *comutativa* é a que preside às trocas e pressupõe que ninguém deva ser prejudicado. É justo que eu pague pelo pão o que ele vale — o que é bom para mim e para o padeiro — e injusto que o padeiro aumente seu preço em situação de escassez de outros alimentos, a fim de se enriquecer à custa dos consumidores.

A justiça *corretiva*, também chamada repressiva, reparadora ou retributiva, tem a função de corrigir as transações entre os indivíduos, restabelecendo o equilíbrio entre as partes conforme ganhos e perdas. Quando não é possível recuperar o perdido, penaliza-se aquele que é culpado ou busca-se uma forma de compensar quem foi lesado. Assim, repreendemos a criança que agiu mal ou procuramos restabelecer a dignidade daqueles que foram injustiçados.

Como esses diferentes tipos de justiça discutidos a propósito da vida moral também existem no direito, vamos estabelecer algumas relações entre esses dois campos que regulamentam o agir humano.

Direito e moral

Em tese, o *direito positivo* estabelece um conjunto de normas para reger a convivência na comunidade, visando a garantir a manutenção do grupo social pela distribuição formal dos bens, trocas justas e punição dos culpados. Sob esse aspecto, o justo seria aquilo que é conforme a lei, e o injusto, o que a contraria.

Do mesmo modo, no direito dos povos tem variado a concepção da punição a infratores. Segundo o *talião*, lei dos antigos hebreus, a pena era semelhante ou proporcional à ofensa: cortava-se a mão do ladrão, a língua do caluniador, castrava-se o estuprador, marcava-se o rosto da adúltera. Esse tipo de pena, conhecida pelo ditado “olho por olho, dente por dente”, baseava-se na vingança, ou seja, pagava-se o mal com o mal. Com o tempo, a determinação da pena não mais se vinculou ao aspecto emocional, como reação ao medo ou ao ódio, passando-se a defender o critério de afastar o infrator da comunidade para reeducá-lo. Foi no sentido de preservar a integridade física e mental do acusado que, durante o Iluminismo (século XVIII), o jurista Beccaria condenou as punições cruéis como a tortura, a flagelação, a mutilação e a pena capital.

Portanto, se examinarmos filosoficamente os critérios de justiça, que se apresentam de maneira diferente conforme o lugar

e o tempo, podemos perceber que em cada legislação subjaz a defesa de um tipo de moralidade. Nas sociedades aristocráticas, que por natureza se fundam na hierarquia e, por conseqüência, na desigualdade, os privilégios de classe se apresentam como justos. Por exemplo, se hoje repudiamos a escravidão, houve época em que ela foi garantida por lei. Se atualmente defendemos a igualdade entre homem e mulher, nosso código civil (ainda em época recente) proibia a mulher de negociar sem o consentimento do marido ou do pai e também não lhe era concedido o direito de votar e muito menos de ser votada.

Podemos concluir que, se uma lei se apresenta como injusta, depende da vontade humana esforçar-se para mudá-la, tornando-a adequada ao novo senso de justiça. Em outras palavras, a discussão moral sobre o que é justo ou injusto deve acompanhar a elaboração das leis, bem como determinar sua modificação, quando isso se mostrar necessário.

Mesmo ao se fazer a aplicação de uma norma considerada justa, é preciso não se ater apenas à fria “letra da lei”, mas desenvolver o hábito da *equidade*. Segundo o dicionário filosófico de Lalande, “*equidade* é o sentimento seguro e espontâneo do justo e do injusto, sobretudo enquanto se manifesta na apreciação de um caso concreto e particular”. Em outras palavras, ao julgarmos o justo e o injusto, é preciso lembrar sempre que estamos diante de pessoas e de situações únicas, o que exige reflexão e prudência. Mais ainda, exige generosidade e tolerância.

A criação e a aprendizagem do justo

Em *O juízo moral na criança*, Piaget destaca a importância do desenvolvimento do respeito mútuo e da cooperação, responsáveis pela consolidação da noção de justiça. Para ele, mais do que qualquer imposição de valores, é no exercício mesmo da solidariedade entre as crianças e nos conflitos com a autoridade dos adultos que elas vivenciam as noções de igualdade, de mérito, de falta e de sanção, preparando-se para compreendê-las de forma autônoma.

De fato, na vida diária, as crianças tomam conhecimento de sanções justas ou de injustas, quando se recompensa um culpado ou, então, se a dose do castigo não for proporcional à falta cometida. Além disso, em situações como nos jogos ou nas brigas, ao respeitarem as regras, aprendem a respeitar os próprios colegas.

Piaget observou que as crianças menores, até sete e oito anos de idade, ainda se conduzem de forma heterônoma e, portanto, dependem dos valores e da autoridade dos adultos. Também são mais severas quando indagadas sobre a aplicação das sanções, preferindo aquelas de natureza *expiatória*, ou seja, que visam à repressão dolorosa, como bater, gritar ou colocar de castigo.

À medida que crescem, as crianças entram no estágio em que são valorizados os elos que mantêm o grupo coeso. Passa a prevalecer, então, a preferência pelas sanções de *reciprocidade*. As crianças vão se tornando mais sensíveis às repreensões sem castigo, baseadas na explicação sobre os motivos que tornam a conduta condenável por terem sido rompidos elos sociais.

A sanção mais adequada é a que rompe o elo da solidariedade, punição que as próprias crianças costumam aplicar entre si, por exemplo, quando excluem aquele que trapaceia com freqüência no jogo, ou quando “gelam” os delatores. Aplicam, portanto, a justiça corretiva de forma não-arbitrária, mas vinculada à falta: se alguém mente, perde a credibilidade no grupo; se não presta favores, recebe o “troco” na mesma moeda; se são agredidas, revidam. Por fim, esses procedimentos iniciais, que indicam a valorização dos elos grupais, mas que ainda se ressentem de um caráter vingativo, são superados quando o adolescente reconhece de forma autônoma o valor que as regras representam para a boa relação entre os elementos do grupo.

A justiça em As estrelas se divertem

O livro começa com uma injustiça, cometida por Mateus e o grupo de meninos, que não cumprem o acordo estabe-

lecido com Mônica e as meninas a respeito do uso dos cavalos. O impasse continua quando Mônica é humilhada e agredida por Mateus.

A saída encontrada por Mônica é típica das formas antigas de punição, baseadas na vingança, porque estava movida pela emoção e pelo ressentimento. Na seqüência, após a simulação de Mônica durante o almoço, Mateus é punido por uma falta que não cometeu. Vale discutir a relação de Mateus com o pai, pessoa autoritária e avessa ao diálogo, implacável nos castigos que aplica ao filho.

É interessante aproveitar o sentimento de remorso de Mônica, quando percebe que seu ato impensado, movido pela raiva e desejo de vingança, estava provocando muito sofrimento para Mateus. Aliás, toda decisão moral e posterior avaliação das consequências provocam o sentimento de vergonha ou arrependimento, se reconhecemos ter agido erradamente. O sentimento de *compaixão* existe, portanto, como decorrência da solidariedade, quando somos capazes de nos colocar no lugar do outro e reconhecer seu sofrimento.

Outro tipo de injustiça se dá no campo do direito, quando o cigano Jonas é detido como o suposto ladrão de cavalos. Essa acusação parece se agravar pelo preconceito que costuma cercar os ciganos, tidos como vagabundos e ladrões. Sob esse aspecto, vale discutir como a justiça deve ser cega, no sentido de que os juizes não podem se deixar levar por ideias preconcebidas, nem por preferências ou rejeições subjetivas.

A propósito da busca de saídas para salvar Jonas da acusação, a cigana Magda sinaliza com a imaginação, inventando caminhos para a solução do impasse. Portanto, em torno do tema da justiça, gira o da liberdade humana, que nem sempre depende da escolha entre alternativas dadas, como se pensa, mas em procurar “desvios”, como diz o texto. Se “o destino está nas nossas mãos”, a liberdade resulta do esforço de cada um para transcender o que lhe foi dado. Podemos discutir a posição do pai de Mateus, para quem “pau que nasce torto, fica torto a vida inteira” ou “cada um tem sua sina”, formas explícitas do determinismo que nega a capacidade de liberdade humana. Ao contrário, se temos, de um lado, as circuns-

tâncias não escolhidas — com todos os riscos da inveja, do ciúme, da injustiça, da prepotência e as conseqüências da dor e do sofrimento —, de outro lado existe o esforço para construir seu próprio caminho.

Pode-se ainda discutir a passividade de Sebastião que, desejando permanecer impune, permite que um inocente seja acusado em seu lugar, ainda mais com a desculpa do preconceito com relação aos ciganos. Embora reconhecendo que o motivo não justifica o roubo, se considerarmos verdadeira a alegação de Sebastião (de que roubara por necessidade, pois sua mãe estava doente), vale discutir a sociedade injusta em que, devido à perversa distribuição de renda, muitos não podem manter uma vida digna, nem usufruir direitos fundamentais, como cuidar da saúde, entre outros.

Sugestões de filmes

UM SONHO DE LIBERDADE

(*The Shawshank Redemption*, 1994)

Duração: 142 minutos.

Direção: Frank Darabont.

Elenco: Bob Gunton, Tim Robbins, Morgan Freeman, James Whitmore, David Proval, Clancy Brown, William Sadler, Jeffrey DeMunn, Larry Brandenburg, Mark Rolston, Gil Bellows, Neil Giuntoli, Brian Libby.

Drama. Baseado em novela de Stephen King, o filme conta a trajetória de Andy Dufresne (Tim Robbins), um banqueiro condenado a 30 anos de prisão por duplo homicídio — o da mulher e o do amante dela. Apesar de sua convicta alegação de inocência, ninguém acredita nele. A personalidade deste personagem é marcada logo de início, na seqüência que mostra sua chegada, junto com outros condenados, ao presídio de segurança máxima. Red Redding (Freeman), que já está na cadeia há vários anos e é o responsável por conseguir coisas para os prisioneiros, como pacotes de cigarros, aposta com os companheiros quem daqueles detentos irá chorar na primeira noite. Redding aposta em Dufresne e perde. Já no segundo dia eles se tornam grandes amigos. Não se trata, assim, de um filme de horror sobrenatural, nos moldes conhecidos de King. O horror é marcado pelos anos que demoram a passar na cadeia. É um drama que fala sobretudo da amizade e da esperança na justiça — nem que tenha de ser conquistada pelo próprio esforço.

ECLIPSE TOTAL

(*Dolores Clairbone*, EUA, 1995)

Duração: 131 minutos.

Direção: Taylor Hackford.

Elenco: Kathy Bates, Jennifer Jason Leigh, Judy Parfitt, Christopher Plummer, David Strathairn, Erick Bogosian, John C. Reilly, Bob Gunton.

Suspense. O filme conta a história de uma jovem jornalista, neurótica e viciada em tranqüilizantes, que se vê forçada a voltar para sua cidade depois de 15 anos. Lá encontra sua mãe, que vive pela segunda vez uma acusação de assassinato. No passado, fora acusada de matar o próprio marido, mas absolvida por falta de provas. Agora suspeita-se que ela seja responsável pela morte de sua patroa, para quem trabalhou a vida inteira. A filha sempre acreditou na culpabilidade da mãe. O desenrolar da trama, filmado com muita sagacidade, vai apresentar mudanças nessas acusações da moça. Além de Jennifer Jason Leigh, Kathy Bates e Judy Parfitt estão esplêndidas.

O CASO DOS IRMÃOS NAVES

(*idem*, Brasil, 1967)

Duração: 92 minutos.

Direção: Luis Sérgio Person.

Elenco: John Herbert, Juca de Oliveira, Raul Cortez, Anselmo Duarte, Cacilda Lanuza.

Drama. Na cidade mineira de Araguari, em 1937, época da ditadura Vargas, tenente acusa injustamente dois irmãos pelo assassinato de um parente. Eles são presos, torturados e condenados. Baseado em fatos reais, é um dos melhores trabalhos de Person e do cinema brasileiro. Uma emocionante denúncia do autoritarismo, com excelentes interpretações.

INTRIGA INTERNACIONAL

(*North by northwest*, EUA, 1959)

Duração: 136 minutos.

Direção: Alfred Hitchcock.

Elenco: Cary Grant, Eva Marie Saint, James Mason, Leo G. Carroll, Martin Landau, Adam Williams.

Drama. Executivo nova-iorquino é confundido com espião e seqüestrado por agentes inimigos, que tentam fazê-lo passar por culpado de assassinato e, depois, procuram matá-lo em série de "acidentes". O elenco é impecável, numa trama várias vezes retomada pelo mestre Hitchcock: a do homem inocente que é tido por criminoso, acusado de algo que não cometeu.

GLÓRIA FEITA DE SANGUE

(*Paths of Glory*, EUA, 1957)

Duração: 86 minutos.

Direção: Stanley Kubrick.

Elenco: Kirk Douglas, Ralph Meeker, Adolphe Menjou, George Macready.

Drama. Filme de estreia do genial diretor Kubrick, num de seus temas mais caros: a denúncia do militarismo e das injustiças cometidas em nome da honra. Depois de uma desastrada retirada, em que morrem dezenas de soldados, a cúpula militar procura bodes expiatórios para o fracasso. Cada pelotão deve escolher um soldado para ir à corte marcial. Todos sabem que o julgamento é uma farsa; mesmo assim, um tenente (Kirk Douglas) vai atuar como advogado de defesa de seus homens, diante de acusações absurdas de covardia e traição.

4. VALENTÃO, de Ricardo Soares

A violência

O comportamento agressivo e o sentimento de medo, sob determinado aspecto, não podem ser criticáveis, porque são garantia de sobrevivência e, como tal, representam a defesa ou a luta pela vida. Será por meio do aprendizado moral que poderemos discernir quando degeneram em violência e alienação.

Existe violência quando *voluntariamente* fazemos uso da força para obrigar uma pessoa a agir de forma contrária a seu desejo, quando a impedimos de agir de acordo com sua própria intenção, ou, ainda, quando a privamos de um bem.

A violência provoca o desequilíbrio das relações humanas, porque só um decide e impõe sua vontade sobre o outro. Ficamos tentados a dizer que “só um detém o poder”, mas trata-se de um poder degenerado, ilegítimo. Na política, por exemplo, a violência é o recurso utilizado pelo tirano para garantir seu poder. Na verdade, o tirano *não tem poder de*



fato, já que o poder supõe um conjunto de relações inter-subjetivas pelas quais uns interferem na atividade de outros de forma consentida. O poder de tirano, por rejeitar o outro pólo da relação, não é reconhecido nem aceito, daí ser necessário o recurso da força.

O medo é um sentimento que, embora tenha aspectos saudáveis (de precaução contra o perigo), em circunstâncias de tirania torna-se pernicioso por acovardar aquele que deveria defender-se para manter sua autonomia. Segundo Espinosa, filósofo do século XVII, o medo é “a mais triste das paixões tristes”, porque abre caminho para a servidão.

O mesmo que dissemos sobre a violência em termos de política vale para as microrrelações humanas na família, na escola, no trabalho. *Viver* em sociedade é aprender a *con-viver*, e diante das diferenças entre pessoas e grupos os conflitos tornam-se inevitáveis e precisam ser resolvidos de forma pacífica. Ora, as pessoas sempre exercem algum tipo de poder sobre as outras, o que não significa necessariamente que recorram à coerção e à violência. Basta lembrar do poder de atração do ser amado, da força das relações de amizade, da capacidade de persuasão de uma pessoa cujos argumentos respeitamos e assim por diante. As relações se degeneram quando alguém, por não possuir poder de fato, utiliza o recurso da violência física, da ameaça, para provocar o medo e tornar o outro obediente, à sua revelia.

Sob esse prisma, o “valentão” não deveria ser visto na sua força, mas na sua fraqueza. Justamente porque não tem poder sobre as pessoas, as desconsidera e espezinha, como se dissesse: “Veremos agora quem manda aqui”. Falta ao valentão o poder de convencer o outro e, no caso de discordância, aceitar a divergência como uma possibilidade de toda relação humana. Falta a ele a capacidade de se colocar no lugar do outro, de ser sensível ao sofrimento alheio, sentimento a que chamamos de *compaixão*. Falta a ele a *benevolência*, disposição de buscar o bem dos outros. Em outras palavras, o valentão permanece em estado de egocentrismo, incapaz de ver alguém como um outro-eu. E por representar uma ameaça, o valentão é sempre temido, mas nunca amado, o que explica sua solidão.

Seria o valentão de fato *corajoso*, se entendermos a coragem como uma virtude? É interessante lembrar que, para os gregos, o termo que designa “coragem” é *andréia*. Esse termo tem a mesma raiz de *andrôs*, “homem feito”. Essa relação explícita entre homem e coragem fazia sentido na Grécia dos tempos homéricos, constituída por sociedades de guerreiros em que se dava valor à valentia, relacionada à força física masculina e ao adestramento no uso das armas.

À medida, porém, que as civilizações se tornam mais complexas e as artes do guerreiro se refinam nas virtudes do cidadão, a ação de convencer alguém tende a não mais ser feita pela força física, mas pela palavra, pela persuasão, tal como acontece na assembleia pública (nas cidades), na diplomacia (entre nações) e no trato entre as pessoas.

Faz parte da aprendizagem dos grupos, e de cada um individualmente, a passagem da coragem dos guerreiros, dos “durões”, para a coragem no sentido moral de “força da alma” diante dos perigos e das divergências. Se a humanidade sofreu esse processo em que a força bruta foi (ou deveria ter sido) substituída por outras formas de persuasão, igual caminho percorrem as crianças, que tendem, de início, a resolver seus conflitos com a agressividade, antes de se socializarem.

Vale lembrar ainda que a violência não se expressa apenas mediante o exercício da *força física*, mas também se apresenta sob formas mais sutis, como o uso da *força psíquica*. Nesse caso, por meio da ideologia ou da doutrinação, sem que percebam, as pessoas são levadas a pensar, sentir, querer e agir até mesmo de forma contrária a seus interesses, mantendo privilégios alheios.

A agressividade infantil

Em *O juízo moral na criança*, Piaget destaca a importância do desenvolvimento do respeito mútuo e da cooperação. Aliás, a finalidade da educação moral consiste justamente em superar o egocentrismo pela descoberta do outro, constituindo personalidades autônomas aptas à solidariedade. Para Piaget, mais do

que qualquer imposição de valores, é no exercício da cooperação entre as crianças e nos conflitos com a autoridade dos adultos que a criança vivencia as noções de igualdade, de mérito, de falta e de sanção, preparando-se para compreendê-las de forma autônoma.

Segundo Piaget, esse processo se faz em estágios. Em um primeiro momento prevalece a *heteronomia*, quando as normas são dadas pelos pais e professores, e nessa fase a criança aprende o respeito *unilateral*. Mas à medida que cresce e se socializa, ela vai aprendendo o *respeito mútuo*, como resultado do convívio entre seus iguais. Dos 10 aos 12 anos já é capaz de perceber a mais racional das noções morais, a noção de justiça, não mais pela imposição dos adultos, mas no trato com seus parceiros. Isso significa um avanço em direção à *autonomia* moral, ou seja, à possibilidade de decidir sobre o que é justo ou injusto, não segundo as normas dos adultos, mas a partir da auto-regulação.

Essa transformação se manifesta também na concepção que a criança tem da *sanção* a que é submetida quando transgredir as normas. Segundo Piaget, existem dois tipos de sanções: as *expiatórias* e as de *reciprocidade*. As expiatórias são típicas da primeira infância, em que predominam as regras de autoridade e a obediência é imposta mediante coação. São arbitrarias porque não há relação entre a natureza da sanção e a falta cometida. Por exemplo, se a criança mente ou agride um colega, pode ser posta de castigo.

A sanção de reciprocidade começa a predominar quando a criança já é capaz de se sentir ligada a seus semelhantes, por exemplo, ao descobrir que não deve mentir, porque a mentira torna impossível a confiança mútua. Nesse caso, a sanção para o faltoso não é arbitrária, mas procede à exclusão temporária do grupo: não se dá crédito ao mentiroso, deixa-se de brincar com o que trapaceia no jogo etc. A passagem de um para outro tipo de sanção decorre da evolução geral do respeito unilateral para o respeito mútuo, fazendo com que o faltoso compreenda que ele rompeu o elo de solidariedade.

Se aplicarmos essa concepção aos casos de agressão entre crianças, podemos observar que os pequenos recorrem com frequência ao adulto, em busca da sanção expiatória. Os mais

velhos, em um primeiro momento, preferem, por reciprocidade, revidar eles próprios a agressão. À medida que amadurecem, porém, procuram outras condutas para restabelecer o equilíbrio, sem o igual recurso da violência, mas fazendo o infrator compreender que ele rompeu o elo da solidariedade e que é preciso haver respeito mútuo.

Lembramos, no entanto, os desafios dessa aprendizagem, já que vivemos em uma sociedade que banaliza a violência e não se prima pelo exercício do respeito mútuo. Ao contrário, o que vemos predominar é a competição desenfreada, o individualismo narcisista, a defesa dos interesses pessoais contra os coletivos, a insensibilidade diante da miséria crescente, o que torna difícil propor a compaixão em um ambiente no qual as pessoas apenas se preocupam consigo próprias.

Por outro lado, causas sociais e econômicas têm favorecido a formação de gangues violentas, compostas de jovens saídos de diversos segmentos sociais (não só dos mais pobres), em que os elos de solidariedade fixam-se apenas entre eles, sem ampliar-se para o coletivo. Da mesma forma, vez ou outra nos estarrecemos com notícias de crianças aparentemente pacatas que usam armas para exterminar colegas e professores. Esses comportamentos extremos denunciam a patologia da sociedade em que vivemos e têm preocupado os estudiosos de psicologia e sociologia.

O reconhecimento dessa situação, no entanto, não deve inibir os esforços dos educadores, sejam pais ou professores, para que as crianças aprendam de fato a viver moralmente, num convívio democrático.

A violência em Valeritão

O livro conta a história de Batata, um menino de 11 anos que se diverte intimidando os colegas, agride-os com apelidos humilhantes, impõe sua vontade pela força e inventa uma série de maldades. Compreendemos seu desajuste ao saber que a mãe abandonou a família quando ele era muito pequeno, fugindo do marido rude e violento. Na solidão e na saudade do

afeto materno, Batata aprende valores que se pautam pelo individualismo e pela agressividade.

O modelo de comportamento familiar se define em sentido oposto ao que se espera de uma educação voltada para a busca da autonomia e da socialização. O pai mal-humorado, briguento, ameaçador, amante de armas (até já matara um ladrão que tentava roubar seu toca-fitas) impede que Batata saia do seu egocentrismo (se descentralize), que veja os colegas como seus semelhantes e desenvolva com eles a solidariedade e a cooperação. Ao contrário, educa-o sob a lógica da força, estimulando a ideia de que ele deve ser “o mais esperto” e o mais temido. Se considerarmos que Batata permanece egocêntrico, é de se esperar que não supere uma certa *anomia*, mantendo-se incapaz de assumir regras de convivência. Como disse uma das vítimas de sua violência, Batata crescia “sem limites”.

Em alguns momentos, Batata percebe com tristeza o peso da exclusão a que se condena. Os colegas de sua turma, que o ajudam nas maldades, não são amigos de fato, mas juntam-se a ele pelo temor ou pelo gosto de estar ao lado do mais temido. Os outros evitam sua companhia. Certa vez, na praia, Batata conheceu Teruo, um japonês que lutava judô. Teruo, como Batata, tinha prazer pela luta, só que orientada para um esporte saudável. Sua companhia teria sido boa para Batata, mas não tiveram oportunidade de se encontrar novamente.

Em algumas situações, como na festa de aniversário, Batata sente vergonha das atitudes que toma e, no incidente das abelhas, chegou a sentir remorso ao imaginar que o bebê atacado por elas poderia ter morrido com as picadas. Também ficou chocado com o fato de o pai ter matado um ladrão, assim como com a sua impassibilidade após o ocorrido. Esses momentos indicam a humanidade não-revelada de Batata, pois a *vergonha*, o *remorso* e a *compaixão* são sentimentos que funcionam como reguladores morais e denotam a preocupação com o julgamento de seus atos, o arrependimento do dano causado a alguém e a identificação com a dor dos outros.

Se Batata tivesse alguém que o ajudasse a perceber a extensão dos prejuízos que causa aos outros e a si mesmo, certamente teria mais chances de reavaliar seu comportamento.

Na escola, porém, os adultos restringem-se a lhe aplicar apenas sanções expiatórias, tais como suspensões, recriminações e ameaças de expulsão. São as sanções de alguns de seus colegas que apelam para a reciprocidade: Lígia conversa com ele em algumas ocasiões e questiona o fato de estar afastando as pessoas de si, pelo medo que provoca nelas e pela insociabilidade do seu comportamento, enquanto Humberto revida a agressão com maior violência, aplicando em Batata uma surra humilhante.

Essa última experiência acende em Batata o desejo da vingança mais extrema e ele planeja matar Humberto. Recua na última hora, quando ganha da professora Leticia a foto que o mostra no museu, sozinho, observando o quadro que lhe lembrava sua mãe. É a primeira vez, na escola, que lhe fazem um gesto de amizade e em que o olhar dos colegas não é de desprezo ou temor. A foto é reveladora de sua solidão (já pressentida quando da comparação com o *pitbull*, cão feroz que fica preso na área de serviço do apartamento) e da falta que sente do carinho materno.

Desistir do gesto extremo não garante que Batata tenha magicamente se transformado em um bom menino. Mas a história acena com a esperança de um espaço possível de reflexão. Caberia aos adultos, e sobretudo aos colegas, ajudá-lo na travessia? Lembrando Piaget, o convívio social é necessário para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e criar de forma autônoma as normas de convivência. Por si só, a pessoa tende a permanecer egocêntrica.

Sugestões de filmes

TE PEGO LÁ FORA

(*Three O'clock High*, EUA, 1987)

Duração: 90 minutos.

Direção: Phil Joanou.

Elenco: Jeffrey Tambor, Richard Tyson, Casey Siemaszko, Anne Ryan.

Comédia. A comédia adolescente rendeu muitos exemplares nos anos 80, mas poucos filmes conseguiram unir um bom roteiro a interpretações leves e seguras. Felizmente é o caso de *Te pego lá fora*. O enredo joga com o clichê do rapaz tímido (Casey Siemaszko) que cai em desgraça e tem que enfrentar o valentão da escola, enquanto tenta escapar do confronto que lhe pode render uma surra tremenda.

DE VOLTA PARA O FUTURO

(*Back to the future*, EUA, 1985)

Duração: 116 minutos.

Direção: Robert Zemeckis.

Elenco: Michael J. Fox, Christopher Lloyd, Crispin Glover, Lea Thompson.

Comédia. Um adolescente entra num automóvel que funciona como máquina do tempo e volta ao passado. Nos anos 50, encontra a mãe adolescente e o pai tímido, que foge da futura esposa e compromete, assim, o seu próprio nascimento. Enquanto tenta fazer com que os dois se unam, enfrenta um terrível valentão de escola usando de artimanhas como andar em *skate* improvisado. O filme, produzido por Spielberg, é uma comédia inteligente e rendeu duas continuações.

CONTA COMIGO

(*Stand by me*, EUA, 1986)

Duração: 87 minutos.

Direção: Rob Reiner.

Elenco: Will Wheaton, River Phoenix, Corey Feldman, Richard Dreyfuss, Kiefer Sutherland, Jerry O'Connell, John Cusack, Casey Siemaszko.

Drama. Na década de 50, quatro meninos selam um pacto de amizade ao decidir encontrar o cadáver de um garoto não localizado pela polícia. Baseado em conto de Stephen King (que narra um episódio de sua própria infância), o enredo traça um autêntico rito de passagem, com confidências assombrosas sobre a infância, conflito entre os meninos menores e os irmãos adolescentes briguentos e impasse diante do futuro. É um filme sensível e acima da média, com elenco de adolescentes talentosos.

BOYZ N THE HOOD – OS DONOS DA RUA

(*Boyz N the Hood*, EUA, 1991)

Duração: 107 minutos.

Direção: John Singleton.

Elenco: Larry Fishburne, Ice Cube, Cuba Gooding Jr., Nia Long, Whitman Mayo.

Drama. Três jovens de Los Angeles são ameaçados pela violência das gangues de rua. O filme trata o tema da violência e dos valentões de maneira realista, procurando soluções pacíficas e humanitárias. Com 23 anos, Singleton tornou-se o mais jovem diretor a concorrer ao Oscar da categoria.

5. AS PERNAS CURTAS DA MENTIRA, de Moacyr Scliar

Veracidade e mentira

Começemos pelo oposto da mentira, que é a *veracidade*. Uma pessoa veraz tem a qualidade da sinceridade e portanto, quando afirma alguma coisa, não temos por que duvidar dela. Enquanto a “verdade lógica” se refere ao conhecimento, a veracidade é o que chamamos de “verdade moral” e, como tal, diz respeito à relação entre as pessoas, sustentada pela confiança mútua e o desejo de não ser enganado.

Assim, alguém não mente, mesmo quando diz algo que não corresponde à verdade lógica, desde que esteja internamente convencido de que seu relato é verdadeiro. Mas mente quando diz algo diferente daquilo que conhece como verdade, com a intenção de enganar o outro.

A veracidade é importante para a sustentação das relações humanas uma vez que estas dependem da confiança mútua e, por isso, a mentira foi condenada desde os mais antigos códigos religiosos. Segundo o Talmude, importante obra do judaísmo, Deus odeia quem “fala uma coisa com sua boca e outra com seu coração”, pessoas que são equiparadas aos piores ladrões, aqueles que “roubam a mente de seus semelhantes através de palavras mentirosas”.

O filósofo alemão Kant (século XVIII) analisa a questão a partir da pergunta: “Não posso eu, quando me encontro em apuro, fazer uma promessa com a intenção de não a cumprir?”. Para ele, não basta concluir que essa mentira me trará posteriormente conseqüências indesejáveis, como a perda da credibilidade, embora isso realmente possa acontecer. O que coloca em xeque a mentira é a impossibilidade de torná-la uma lei universal, isto é, dizer que “*todo mundo* pode fazer



uma promessa mentirosa quando se acha numa dificuldade de que não pode sair”. Em outras palavras, posso na verdade querer mentir, mas “não posso querer uma lei universal de mentir” porque essa lei destruiria a possibilidade de qualquer promessa, seja porque ninguém acreditaria em ninguém, seja porque qualquer um poderia prometer e não cumprir.

Etimologicamente, mentir vem de *mentire*, que, em latim, significa “mentir”, mas também “imaginar”, “inventar”, termo que, por sua vez, tem a mesma raiz de *mens*, *mentis* (mente, espírito). Celso Lafer, no artigo *A mentira, um capítulo das relações entre a ética e a política* (ver bibliografia: Novaes, Aduino, coord., *Ética*), reporta-se à filósofa Hannah Arendt para discutir dois sentidos da palavra *imaginação*. De fato, toda ação requer imaginação, que é “a capacidade de pensar que as coisas podem ser diferentes do que são, para poderem ser mudadas. Entretanto, esta mesma imaginação que permite contestar os fatos para se poder ter a iniciativa de transformá-los permite desconsiderá-los, o que, em outras palavras, quer dizer que a capacidade de mudar fatos e a capacidade de negar fatos através da imaginação estão inter-relacionadas.”

É justamente isso que permite a extrema riqueza da invenção humana na descoberta de novas formas de sentir, agir e... de engendrar mentiras.

As muitas faces da mentira

Existem mentiras e mentiras. Isso nós podemos observar na vida diária, no convívio com as pessoas e nos desafios diante dos quais as circunstâncias nos colocam.

Por exemplo, a franqueza absoluta pode ser limitrofe da impolidez no convívio social, por isso nem sempre convém sair dizendo às pessoas como elas se vestem mal, como são ignorantes ou feias e como não suportamos sua presença. Com o tempo aprendemos a contornar situações delicadas em que é melhor omitir juízos de valor ofensivos para não sermos desagradavelmente impolidos. O que não significa que

se deva mentir quando pedem explicitamente nossa opinião (ou precisam dela) ou que se caia no comportamento oposto da bajulação, do comentário insincero e da hipocrisia, defeitos muito comuns que permeiam as relações superficiais daqueles que buscam tirar vantagens pessoais a qualquer custo.

Outras vezes, somos impelidos à mentira piedosa, no desejo de evitar o sofrimento alheio: é o caso da mentira “humanista” do médico que, diante do diagnóstico de uma doença fatal, esconde do doente a gravidade do seu mal, pensando em poupá-lo do desespero. É bem verdade, hoje em dia, que a tendência que tem prevalecido é a discussão quanto ao direito do paciente de saber a verdade sobre seu estado.

Mente-se também por distúrbio psíquico, como no caso do mitômano que inventa compulsivamente histórias que todos ao seu redor percebem serem delírios de sua fabulação. Com menor intensidade, há os que são jactanciosos, que, numa atitude presunçosa, exageram a verdade, atribuindo a si mesmos mais qualidades do que possuem.

No campo da psicanálise, Freud se refere aos mecanismos de defesa pelos quais o ser humano, temeroso de enfrentar alguma verdade insuportável, a camufla de forma inconsciente, ainda que ela reapareça sob forma de sintomas. No mecanismo da *projeção*, por exemplo, o indivíduo atribui a outros um desejo ou impulso seu que ele rejeita ou de que se envergonha. Nesse caso, uma pessoa excessivamente moralista, que considera “desregrado” o comportamento sexual dos outros, talvez esteja tentando esconder de si seus próprios desejos inconfessáveis. O tratamento psicanalítico visa a “tornar conscientemente reconhecido aquilo que está reprimido na vida mental”. Ou seja, a neurose é superada quando o indivíduo aceita a verdade dos desejos, para então exercer um controle autônomo sobre eles, seja para satisfazê-los, seja para se recusar conscientemente a realizá-los.

O filósofo existencialista Jean-Paul Sartre refere-se à má-fé do “homem sério”, que aceita as normas e convenções sem discuti-las. Sartre reflete sobre esse comportamento de recusa da angústia da liberdade, processo inevitável quando somos

nós mesmos a fazer nossas escolhas. Ao fingir escolher, “mente” para si mesmo, simulando ser autor de seus próprios atos. Dessa forma, troca os desafios da existência autêntica para viver no conformismo e na “respeitabilidade” da ordem estabelecida e da tradição.

Se relacionarmos essa crítica ao que foi discutido na parte I deste guia, o “homem sério” é o adulto que manteve uma moral infantil heterônoma, em que as regras são impostas pela sociedade e aceitas sem questionamento. Ou seja, é aquele que não conseguiu alcançar a autonomia moral, em que as normas são livre e conscientemente aceitas.

A mentira também tem o seu lugar garantido na política, não só entre os demagogos que “enganam o povo”, mas também mereceu a defesa de diversos pensadores como recurso inevitável dos governantes, a ser usado em nome do bem público. Já na *Iliada*, Homero nos narra o episódio do cavalo de Tróia, estratégia pelo qual os gregos enganaram os troianos e conseguiram introduzir seus soldados no interior das muralhas da cidade.

Não só contra os inimigos a mentira é aceita na política: mesmo a reconhecendo como um mal, em certas circunstâncias, ela seria preferível para evitar um mal maior. Alguns teóricos, ao partirem do princípio de que os homens não têm o costume de manter a palavra dada, justificam idêntico procedimento para o governante. Essas ideias se fortaleceram no início da Idade Moderna, quando se constituíram as monarquias nacionais, como uma forma de justificar o que se chamou “razão de Estado”, pela qual o governante teria direito ao segredo e à dissimulação, armas contra os inimigos externos e internos.

No entanto, já a partir da Revolução Francesa começa a se constituir uma nova concepção sobre as relações entre governantes e governados em que o bem público é compreendido como o *bem comum visível*. Nesse sentido, o cidadão tem direito à informação, ou seja, a democracia reivindica a *transparência do poder*.

A esse propósito, acompanhamos nos jornais as discussões sobre as relações entre ética e política, e recriminamos

as informações falsas sobre preços, custos, salários, índices de inflação, que acabam por comprometer a credibilidade dos governos. Citando um texto do padre Antônio Vieira, para quem “a verdade é filha legítima da justiça, porque a justiça dá a cada um o que é seu”, Celso Lafer completa: “No caso, dar a cada um o que é seu significa, democraticamente, tornar do conhecimento público, através de uma informação exata e honesta, aquilo que é e deve ser comum a todos: a *res publica*” [a “coisa pública”].

A mentira e a evolução moral da criança

Segundo autores como o suíço Jean Piaget e o norte-americano Lawrence Kohlberg, para os quais a consciência moral é construída em estágios, também a mentira passa por nuances que precisam ser observadas.

Na primeira infância (por volta de dois aos sete anos) é comum a “pseudomentira”, ou seja, às vezes a criança é recriminada por mentir, mas, na verdade, ela está fabulando, porque no seu pensamento predominam a intuição e a imaginação e, por não ter ainda desenvolvido o senso da objetividade, deforma a realidade submetendo-a a seus desejos. Piaget constata que, graças ao mecanismo do respeito unilateral (da criança para o adulto), ao ser punida “a criança aceita e reconhece a regra de conduta que impõe a veracidade antes de compreender, por si só, o valor da verdade, assim como a natureza da mentira”. E acrescenta que, nesse estágio, ela ainda não acha errado mentir para os companheiros, mas apenas para os adultos, por serem eles os autores da proibição.

Já na segunda infância (dos sete aos 12 anos) essa situação muda, porque nascem novas formas de sentimentos morais: o respeito mútuo entre as crianças supera o respeito unilateral, fazendo diminuir a força da heteronomia inicial. A prática da cooperação entre as crianças e do respeito mútuo desenvolve o sentimento de justiça, pelo qual os companheiros se reconhecem em pé de igualdade. Nesse caso, mentir a um amigo torna-se tão ruim ou pior ainda do que mentir para um adulto.

Em *O juízo moral na criança*, Piaget analisa inúmeras entrevistas que indicam como o progresso da solidariedade entre crianças as ajuda a compreender a verdadeira natureza da mentira e as encaminha para a formação da consciência pessoal autônoma. E mais: geralmente as crianças passam a desprezar os “falsos”, “hipócritas”, condenando aqueles que quebram a solidariedade entre elas.

Também Lawrence Kohlberg observou como diminui o individualismo infantil à medida que começam a se delinear perspectivas mútuas, em que o grupo passa a ter prioridade sobre o indivíduo. De início esses laços são tão fortes que torna-se até difícil agir de forma que contrarie as normas internas do grupo.

A esse propósito, diz Fernando Savater que os indivíduos têm duas maneiras de fazer parte dos grupos sociais: *pertencer* a um grupo ou *participar* dele. O pertencimento se caracteriza por uma entrega incondicional, em que a adesão se faz para o bem e para o mal. Já a participação supõe o amadurecimento da deliberação e da vontade: “o indivíduo participa de um grupo porque quer e enquanto quer, não se sente obrigado à lealdade e conserva suficiente distância crítica para decidir se lhe convém ou não continuar nesse grupo”. Dessa forma conserva sua personalidade e “compreende que às vezes é melhor ‘trair’ os outros do que segui-los cegamente e ‘trair’ a si mesmo”.

Se isso ainda é normal entre as crianças, permanece na vida adulta. A dificuldade de passar de um nível a outro está muitas vezes na sociedade não-igualitária, marcada por grupos hierarquizados, troca de favores, nepotismo, corporativismo, o que impede o desenvolvimento da moralidade autônoma.

A fim de facilitar as atitudes autônomas pelas quais os indivíduos aprendem a discordar da atitude de um colega ou do grupo, a desejar afastar-se ou até denunciar o errado, conviria estimular o hábito de se propor a discussão sobre os comportamentos desviantes de forma democrática. No entanto, a estrutura da escola autoritária muitas vezes dificulta a abertura de espaços em que questões como cola, violência, delação, limpeza, roubo, possam ser discutidas pelos alunos de modo que eles aprendam no grupo, e não pela imposição de regras pelos adultos.

A mentira em As pernas curtas da mentira

Neste livro, o autor aborda o assunto da mentira com inspirada ideia, porque não só relata a vida problemática de um garoto mitômano, Paulo — o que poderia manter distante o problema para a reflexão da maioria das crianças e jovens leitores, que tenderiam a não se identificar com o personagem —, como entrelaça a história com as mentiras de Mário. Com ele, qualquer um pode se identificar porque, apesar de não gostar de mentir, é levado a isso por amizade, piedade e todos os sentimentos nobres que uma pessoa pode ter e que atenuariam a culpa da derrapada moral.

No correr da história o autor relata o enredamento esperado a que “as pernas curtas da mentira” sempre nos levam. Sob esse aspecto, destaca-se a descrição da figura do pai de Paulo que, apesar de ser uma pessoa não-instruída, nem por isso é menos sábia. Ou seja, compreender a alma humana nem sempre depende de instrução livresca, mas de sensibilidade e capacidade de amar o outro, o que o seu Bruno tinha de sobra.

É interessante o gancho que o autor estabelece entre mentira e criação literária. Vale lembrar o comentário feito anteriormente sobre os dois sentidos da imaginação, que tanto serve para criar hipóteses para o agir criativo, como também para elaborar mentiras. No caso de Paulo, menino extremamente inteligente e imaginativo, divertia-se inventando mentiras, não deixando de utilizá-las nos momentos de aperto. Acrescenta-se a isso o fato de a escola lhe parecer monótona, pouco estimulante, o que provocava uma atitude de rebeldia e, o pior, de não-aproveitamento de seus talentos.

Com isso, o livro dá elementos para uma reflexão sobre a escola que padroniza comportamentos e não consegue estimular produtivamente alunos que não se enquadram nela.

Vale também notar a maneira nada preconceituosa de Mário, que sentia simpatia pelo amigo “pinóquio”, talvez porque admirasse sua inteligência e ficasse intrigado por ele não conseguir aproveitar-se de seus talentos de forma positiva.

Sugestões de filmes

TOOTSIE

(idem, EUA, 1982)

Duração: 116 minutos.

Direção: Sidney Pollack.

Elenco: Dustin Hoffman, Jessica Lange, Teri Garr, Dabney Coleman, Charles Durning, Sidney Pollack, Geena Davis, Bill Murray.

Comédia. Ator de teatro desempregado encontra trabalho quando se veste de mulher, envolvendo-se em confusões. Porém, ao se apaixonar por uma colega e não poder revelar sua condição masculina, Hoffman dá uma *show* travestido de estrela de TV, nesta que foi uma das mais rentáveis comédias do cinema. Jessica ganhou o Oscar de coadjuvante.

O MENTIROSO

(Liar, Liar, EUA, 1997)

Duração: 85 minutos.

Direção: Tom Shadyac.

Elenco: Jim Carrey, Maura Tierney, Justin Cooper, Cary Elwes, Anne Haney, Jennifer Tilly, Amanda Donohoe, Swoosie Kurtz.

Comédia. Advogado é vítima de uma vontade de seu filho: no dia do seu aniversário, ele pede que o pai deixe de mentir por 24 horas. O desejo, que se concretiza, coloca o rapaz numa série de apuros. Mais um veículo para o comediante Carrey demonstrar seu talento por meio de muitos trejeitos e caretas. É bem mais consistente, porém, que seus filmes anteriores, com uma edificante (e otimista) mensagem ao final. Apesar da relação conflituosa com o filho, e sofrendo com a separação da esposa, Carrey é um astro do bom humor que consegue driblar até mesmo os momentos dramáticos da trama: seu *show* de improvisos no tribunal consegue arrancar gargalhadas do espectador.

QUANTO MAIS QUENTE MELHOR

(Some Like It Hot, EUA, 1959)

Duração: 119 minutos.

Direção: Billy Wilder.

Elenco: Jack Lemmon, Tony Curtis, Marilyn Monroe, Joe E. Brown, George Raft.

Comédia. Perseguidos por gângsteres, dois músicos se travestem de mulher e passam a integrar banda feminina, envolvendo-se com

a vocalista. Uma das melhores comédias de todos os tempos, com produção cuidadosa (ganhou o Oscar de figurinos), direção segura (Wilder concorreu ao prêmio da Academia) e grandes atores (Lemmon também concorreu, e Marilyn, além de excelente comediantes, está ótima cantando *I Wanna Be Loved By You*). Deu origem ao musical *Sugar*, encenado com sucesso na Broadway. Em preto-e-branco.

ROXANNE

(idem, EUA, 1987)

Duração: 107 minutos.

Direção: Fred Schepisi.

Elenco: Steve Martin, Daryl Hannah, Rick Rossovich, Shelley Duvall, Michael J. Pollard, Matt Lattanzi.

Comédia. Bombeiro espirituoso apaixona-se por uma bela astrônoma, mas não tem coragem de declarar-se, complexado com seu nariz descomunal. Quando um aprendiz de bombeiro interessa-se pela moça, cria-se uma complicada situação amorosa. Adaptação livre da peça em versos *Cyrano de Bergerac*, de Edmond Rostand, transformada em deliciosa comédia. A beleza de Hannah faz contraponto à extraordinária *performance* de Martin, que também assina o roteiro.

6. O SEGREDO (mas jura que não conta pra ninguém?), de Christiane Gribel

🕸 buraco da fechadura

Todo segredo nasce de certa forma desafiado pela curiosidade que desde cedo caracteriza o ser humano. Se por um lado ser curioso é a mola que nos faz buscar o conhecimento, por outro revela uma tendência quase universal de querer saber da vida alheia.

Antigamente, quando as fechaduras das portas eram largas para caber aquelas grandes chaves, não havia criança que dissesse nunca ter arriscado uma espiadinha para dentro de



um quarto fechado. Esse comportamento infantil se prolonga pela vida adulta, por isso quem conta um segredo sempre corre o risco da inconfidência, porque descobrir segredos é tão fascinante quanto é difícil conseguir manter a promessa de guardá-los.

Confidência, inconfidência, eis a questão. Quando contamos um segredo, só podemos fazê-lo para alguém em quem confiamos. Não para alguém que seja apenas um conhecido, um colega de estudo ou de trabalho, com os quais mantemos relações superficiais, mas para um amigo. A verdadeira amizade é uma garantia de discrição, porque o caráter ético dessa relação tão especial supõe a justiça, a benevolência, a fidelidade, a confiança irrestrita e, portanto, a recusa da maledicência.

A amizade é importante porque, quando conversamos com um amigo, expomos nossos problemas e dificuldades, abrimos o coração e a mente, revelando nossa intimidade. Com isso temos a oportunidade de “pensar alto” e de nos conhecer melhor, além de ter, nas situações de desconforto e até de sofrimento, um bom ouvido para nos ajudar a escolher melhor os caminhos de nossa vida.

Apesar desse aspecto positivo do segredo, por que as pessoas gostam tanto de novidades, são tão indiscretas e maledicentes? O psicanalista Ângelo Gaiarsa explica como Wilhelm Reich, sob o nome de *peste emocional*, estudou o que “as pessoas inibidas, quadradas e retidas fazem contra todos os que se mexem, vivem e fazem coisas”.

Gaiarsa acrescenta que a fofoca é o principal instrumento da peste emocional, pois ela é preconceituosa: todos os fofoqueiros são policiais do *status quo*, já que, no fundo, a fofoca é um instrumento de conservação das estruturas sociais. Ou seja, na medida em que o maledicente relata o que as pessoas fazem, também emite juízos de valor sobre como elas devem ou não devem ser ou se comportar, de acordo com os padrões vigentes.

No entanto, enquanto antes as pessoas tinham medo de “ser objeto de fofoca”, parece que hoje em dia não têm mais pudores de abrir sua intimidade publicamente. Ao contrário, fazem questão de fazê-lo. Percebemos então um indiscreto

trânsito do privado para o público, que fragiliza o compromisso moral de preservar a intimidade (sua e dos outros) porque com muita facilidade é trazido “à cena” o que deveria permanecer nos bastidores. Há programas com pessoas comuns, que nos seus relatos envolvem tranqüilamente outros que se acham ausentes. Mas ao que a mídia não resiste mesmo é à tentação de focar sobre a vida de pessoas famosas, no que é prontamente atendida pelos entrevistados que não se recusam a expor em detalhes sua privacidade na tevê, nas rádios, revistas e internet. Além disso, quem garante que esses meios de comunicação, ao revelarem a intimidade dos ídolos, não estariam “fabricando” fantasias? Bem sabemos como as novelas de sucesso “plantam” notícias sobre o envolvimento amoroso dos personagens fora do estúdio, acirrando assim o interesse pela trama contada na telinha.

Talvez pudéssemos pensar que isso se deve a uma possível liberação comportamental que permitiria maior transparência, com a superação da vergonha que sempre acompanhou a sexualidade e outras expressões da vida sentimental de cada um. No entanto, parece que as pessoas não se tornaram mais livres, mas estão grudadas na tevê, nas revistas, na internet, apenas vivendo o sonho dos outros, comprando ilusões. Como disse Gaiarsa, “a quantidade de fofoca que existe no mundo e em cada pessoa é exatamente igual à quantidade de desejos humanos não realizados”.

Os diversos tipos de segredo

O dever do segredo não é um compromisso que envolve apenas as pessoas nas suas relações sentimentais, como entre amantes ou amigos. Ele se impõe em outros inúmeros setores, por exemplo, no campo profissional. Além dos sacerdotes, que devem guardar o segredo do confessor, sabemos que médicos e psicólogos fazem juramento para não revelar o que escutam no consultório. Também os jornalistas não são obrigados a declinar as fontes de suas notícias. Os secretários têm acesso a informações sigilosas do patrão, que não devem se tornar públicas.

Mesmo assim, há casos excepcionais que colocam esses profissionais diante de dilemas, quando precisam, por exemplo, atender valores maiores. Ainda neste guia, no item II.3, ao discutirmos a delação em *O anjo linguarudo*, lembramos o episódio da secretária que confirmou o esquema de corrupção: nesse caso, a denúncia era eticamente mais importante que sua fidelidade ao patrão, na medida em que beneficiaria o país.

Fala-se também em segredo de Estado, para justificar a não-revelação de fatos e ocorrências que coloquem em risco a segurança do país. Já nos referimos a isso no item II.7, em *As pernas curtas da mentira*, com a ressalva de que, nas sociedades democráticas, cada vez mais se pede a transparência e a circulação das informações.

Também sempre existiram as sociedades secretas, com cerimoniais rituais de iniciação em que seus participantes são aceitos em etapas e mediante juramentos. As mais antigas são de natureza religiosa, em que nos cultos *esotéricos* os segredos eram conhecidos só por iniciados e apenas os mistérios *exotéricos* podiam ser revelados aos profanos. Funcionava assim a Cabala judaica e, bem antes, a escola filosófica de Pitágoras. Ainda hoje existem as lojas maçônicas, cuja atuação foi importante no período da Ilustração, no século XVIII, ao agirem nos bastidores das revoluções burguesas contra o absolutismo e a favor da liberdade e da fraternidade universal.

Eram igualmente secretos os conhecimentos de muitas corporações de ofícios da Idade Média, cujos mestres não revelavam seus achados a outros profissionais do ramo. Sabemos que o azul dos vitrais da Catedral de Chartres, na França, são inigualáveis. Mesmo hoje, as indústrias mantêm em segredo suas fórmulas de sucesso. E, o pior, escondem também os danos à saúde causados por seus produtos, como no caso da indústria do tabaco.

O gosto de manter segredos pode ser interpretado como um exercício de poder: aqueles que sabem se sobrepõem aos que não sabem. Tornam-se especiais e privilegiados. Daí o cuidado com que toda ditadura exerce a censura, para ocultar do povo o conhecimento de fatos que poderiam mobilizá-lo contra o poder. Esse sentido perverso do segredo

do também distingue as sociedades criminosas, como a máfia, em que o compromisso de fidelidade é assegurado pelo temor da morte.

Aprenderido a guardar segredo

Na primeira infância, as crianças têm dificuldades de guardar segredos. Vemos isso quando o pequeno volta da escola e diz para a mãe que não pode lhe contar que está fazendo algo para lhe dar de presente. Nesse período, os laços de solidariedade entre os amigos ainda não se consolidaram, o que ocorrerá apenas na segunda infância, de modo que as relações entre os amiguinhos, em que pesem as preferências, ainda são de mera contigüidade. Como o comportamento infantil está marcado pela heteronomia, é comum uma criança delatar a outra, uma vez que tende a julgar o comportamento alheio pelas regras dadas pelos mais velhos. Igualmente ocorre o sentimento de ciúme, típico do período em que a criança está muito centralizada em si mesma, daí a tentação de contar para o adulto o que pode “estragar a festa” do outro.

Enquanto na primeira infância as relações de amizade permanecem unidirecionais, isto é, ainda não se tem consciência da natureza recíproca da amizade, a partir dos oito anos as crianças começam a se ajudar mutuamente, desencadeando um processo bidirecional. De início, as trocas são de favores concretos, mas, com o tempo, compartilham sentimentos, fazem promessas, contam segredos. Com isso se desenvolve o sentido da cooperação, a ideia do compromisso de ser fiel ao amigo e de não trai-lo em nenhuma circunstância.

🕸 segredo em

🕸 segredo (mas jura que não conta pra ninguém?)

Este livro, que trata do segredo revelado a uma amiga, sugere diversas situações para reflexão, tendo em vista a responsabilidade de manter a promessa de guardar o segredo.

do e de preservar a intimidade de Dots a todo custo, ameaçada com a perda da agenda na qual a incauta Ciça havia registrado o que ouvira.

O interessante da trama é que o segredo não separa as duas apenas dos demais colegas, mas também de uma terceira “tão amiga quanto”, o que coloca outros dilemas igualmente importantes, se considerarmos o dever de lealdade e transparência que sustenta qualquer amizade. Dai o mal-estar de Ciça, desejosa de compartilhar com a Coca o que lhe contara a outra amiga.

A questão da solidariedade se amplia no episódio da ajuda dos irmãos, quando as meninas ficam presas no quartinho da escola, o que acaba criando um clima de cumplicidade que acena para o amadurecimento das relações fraternas. De fato, os garotos assumem o compromisso de não ler mais a agenda da irmã e de não contar para ninguém o segredo que fora objeto de sua bisbilhotagem.

Sugestões de filmes

O SEGREDO DE UMA SENTENÇA

(Let Him Have It, ING, 1991)

Duração: 115 minutos.

Direção: Peter

Elenco: Chris Eccleston, Tom Courtenay, Paul Reynolds, Tom Bell, Eileen Atkins, Michael Gough, Ronald Fraser, Clive Revill, James Villiers.

Drama. Nos anos 1950, jovem de Q.I. baixo é condenado à forca, apesar de inocente, por morte de policial. Nos moldes de *Dançando com um Estranho* (1985), recria um dos últimos casos de pena de morte na Inglaterra, mas de maneira diferente da visão glamourizada e romântica empregada por Mike Newell naquele filme. Boa parte do impacto se deve ao brilhante elenco de atores ingleses, em especial Eccleston, como a vítima, e Courtenay (*O Fiel Camareiro*), como o pai.

SEGREDO DO SAHARA

(Secret of the Sahara, ITA, 1987)

Duração: 105 minutos.

Direção: Alberto Negrin.

Elenco: Michael York, Ben Kingsley, James Farentino.

Aventura. Arqueólogo americano enfrenta o clima e a dureza do deserto do Saara, na busca de uma montanha onde se esconde um misterioso segredo. Produção bem cuidada, com elenco também de nível, contando inclusive com Ben Kingsley, que fez o premiado *Gandhi*.

SEGREDOS E MENTIRAS

(Secrets and Lies, ING, 1996)

Duração: 142 minutos.

Direção: Mike Leigh.

Elenco: Brenda Blethyn, Timothy Spall, Marianne Jean-Baptiste, Phyllis Lagan, Claire Rushbrook, Elizabeth Berrington, Ron Cook.

Drama. Uma jovem negra de 27 anos, depois da morte de sua mãe adotiva, decide encontrar a mãe verdadeira. Descobre se tratar de uma mulher branca da classe operária, que tem uma filha prestes a completar vinte anos. A revelação pode abalar a harmonia familiar. O filme tem bons diálogos, humor e melodrama em doses adequadas, ganhando muito com a interpretação carismática de Blethyn. Um trabalho essencialmente humano.

III. Bibliografia

Introdução à filosofia

- ARANHA, M. Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 1996. Sugerimos a leitura do capítulo 3 — “As relações de poder” — e do capítulo 12 — “Os valores”.
- ARANHA, M. Lúcia de Arruda e MARTINS, M. Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 1993. Desta obra, voltada para o ensino médio e para os cursos básicos da universidade, indicamos o capítulo 2 — “Trabalho e alienação” —, capítulo 5 — “Ideologia” — e a unidade V — “A moral”.
- _____. *Temas de filosofia*. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 1998. Destacamos a unidade III, “Ética”, e na unidade IV, “Política”, o capítulo 16 — “Temas afins: a violência”.

Ética e temas afins

- ALBERONI, Francesco. *A amizade*. Rio de Janeiro, Rocco, 1989. De leitura acessível e interessante, este livro completa a trilogia do sociólogo italiano, que começou com *Enamoramento e amor* e *O erotismo*.
- ARISTÓTELES. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973. Entre as obras incluídas neste volume, encontra-se a *Ética a Nicômaco*, cujos livros tratam das virtudes em geral, da coragem, da amizade, da justiça e do prazer.
- CHAUÍ, Marilena. *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo, Moderna, 1995 (Coleção Logos). Neste pequeno livro, a autora examina a novidade do pensamento de Espinosa, filósofo que revê a relação corpo e alma e recupera o sentido humano dos afetos.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo, Martins Fontes, 1995. O autor analisa as virtudes em deztoito capítulos, desde a polidez até o amor.

- KUPSTAS, Marcia (org.). Coleção Debate na Escola. Moderna, 1997. Esta coleção é composta de dez títulos e cada um deles apresenta artigos de sete autores diferentes. Para o nosso trabalho, destacamos:
- _____. *Comunicação em debate*. São Paulo, Moderna, 1997. Este livro é imprescindível para a compreensão do mundo virtual criado pelos meios de comunicação de massa.
- _____. *Violência em debate*. São Paulo, Moderna, 1997. Damos destaque aos artigos: “O grito da terra”, de Júlio José Chiavenato, que trata da questão dos sem-terra, e “Sociedade, Direito e Estado em tempos de violência”, de Valéria Pandjarian, que faz um histórico sobre a justiça.
- NOVAES, Adauto (coord.). *Ética*. São Paulo, Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- _____. *O desejo*. São Paulo/Rio de Janeiro, Companhia das Letras/Funarte, 1990.
- _____. *Os sentidos da paixão*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987. Neste volume, ver artigo sobre inveja, de Renato Mezan; sobre amizade, ver artigo de Sérgio Cardoso.
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Ética*. 16ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996. Neste livro, de leitura acessível, é feita uma pequena mas interessante introdução aos problemas fundamentais da ética.
- SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. São Paulo, Martins Fontes, 1993. De leitura agradável e acessível, é especialmente dirigido aos jovens.

Educação moral

- BUSQUETS, Maria Dolors *et alii*. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1998. Seis educadores espanhóis analisam a questão dos temas transversais em geral e, especificamente, da educação para a saúde e para o consumo, bem como o problema da igualdade de oportunidades.
- FREITAG, Barbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas, Papirus, 1992. Este importante livro focaliza a teoria da moralidade do suíço Jean Piaget e do norte-americano Lawrence Kohlberg. Ao buscar as origens iluministas desses dois teóricos, remonta à dramaturgia e filosofia gregas. Entre os pensadores atuais, aborda também Habermas e Apel.

- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo, Summus, 1994. Publicado inicialmente em 1932, este livro tornou-se um clássico, constituindo leitura obrigatória para quem quer compreender a passagem do egocentrismo à cooperação, da heteronomia infantil à autonomia adulta. Além disso, no capítulo 3 — “A cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça” — Piaget aborda especificamente a questão da justiça, a da delação e a da violência.
- _____. *Seis estudos de psicologia*. 22^a ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997. O autor descreve, na primeira parte, o desenvolvimento mental da criança do nascimento à adolescência, sob o ponto de vista da inteligência, da vida afetiva e da evolução moral. De leitura acessível, serve como ponto de partida para quem deseja entender os estágios do desenvolvimento mental.
- PUIG, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo, Ática, 1998. O professor da Universidade de Barcelona analisa as principais tendências em educação moral e desenvolve a teoria de que a educação moral é essencialmente um processo de construção de si mesmo.
- _____. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998. O autor nos oferece um precioso trabalho sobre educação moral, com inúmeros exemplos de atividades e recursos metodológicos, bem como reflexões sobre as atitudes do educador e sobre a avaliação em educação moral.

Professor:

Solicite à Editora Moderna este Guia Prático da série **Está na Minha Mão! Viver Valores**, que o auxiliará em seu trabalho na discussão, em sala de aula, de Ética e Cidadania.

Na Internet:

www.modernaliteratura.com.br/estanaminhamaovivervalores