

MARTHA AZEVEDO DE SIQUEIRA

Julgamento Moral: Uma Análise de Resolução de
Dilemas Morais por Crianças e Jovens Adultos

RECIFE
2005

MARTHA AZEVEDO DE SIQUEIRA

Julgamento Moral: Uma Análise de Resolução de
Dilemas Morais por Crianças e Jovens Adultos

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Pernambuco, para a obtenção
de título de Mestre em Psicologia.
Área de Concentração: Psicologia

Orientador: Prof^a. Maria da Graça
Bompastor Borges Dias

RECIFE
2005

Siqueira, Martha Azevedo

Julgamento moral : uma análise de resolução de dilemas morais por crianças e jovens adultos / Martha Azevedo de Siqueira. – Recife : O Autor, 2005.

80 folhas : il., quadro, tab.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2005.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Psicologia cognitiva – Processos mentais superior. 2. Julgamento moral – Resolução de dilemas morais - Crianças e jovens. 3. Dilemas morais – Idade e nível socioeconômico diferentes. I. Título.

**159.955.5
153.46**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
BC2005-476**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Martha Azevedo de Siqueira

Julgamento Moral: uma análise de resolução de dilemas morais por crianças e jovens adultos.

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de
Pernambuco para obtenção do
título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia
Cognitiva

Aprovado em: 28 de julho de 2005

Banca Examinadora

Profa. Dra. M^a da Graça Bompastor Borges Dias
Instituição: U.F.PE

Assinatura:

M^a da Graça B. Dias

Profa. Dra. Cristina Maria de Souza Brito Dias
Instituição: UNICAP

Assinatura:

Cristina M^a de S. Brito Dias

Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo
Instituição: U.F.PE

Assinatura:

Alina Galvão Spinillo

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, amigo e companheiro, Tibério Júnior, que me serve de modelo e estímulo, por sua obstinação e persistência em tudo o que faz.

À minha filha Rafaela, que ainda não nasceu, mas já é a minha maior alegria e trouxe novo sentido para minha vida.

À minha família, que sempre esteve presente, me dando apoio em todas as conquistas da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora da pós-graduação **Maria da Graça B. Borges Dias**, orientadora do meu trabalho, pela oportunidade e paciência, minha eterna gratidão.

Ao **CNPq** pela concessão da bolsa de auxílio à pesquisa, que me possibilitou maior dedicação ao trabalho.

A todos os professores da Pós-graduação, especialmente ao professor **Antonio Roazzi** por dividirem seus conhecimentos comigo e se disponibilizarem a me ajudar ao longo do curso.

A todos os funcionários da secretaria da Pós-graduação em psicologia, pelo auxílio em todos os aspectos técnicos e burocráticos.

Ao grupo de alunos com o qual estudei ao longo do curso por dividirem comigo suas experiências e conhecimentos.

A aluna do Doutorado **Lílian Muniz**, minha parceira em muitos estudos, que sempre me deu apoio e estímulo na realização deste trabalho.

Finalmente, ao meu marido, minha filha, toda a minha família e amigos que contribuíram para o meu crescimento intelectual e profissional.

RESUMO

Siqueira, M. A. Julgamento Moral: Uma Análise de Resolução de Dilemas Morais por Crianças e Jovens Adultos. Recife, 2005. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco.

Embora já haja estudos que verificam como se dá o julgamento moral entre crianças de idades diferentes quando confrontadas com dilemas morais hipotéticos, não há informações a respeito do julgamento moral de jovens adultos bem como de crianças de idades e níveis socioeconômicos diferentes. Este estudo teve como finalidade verificar como se dava o julgamento moral de crianças e jovens adultos de diferentes idades e classes sociais quando confrontados com dilemas morais hipotéticos. No presente trabalho, verificou-se: 1) se existem ou não diferenças significativas entre as faixas etárias (6 a 8 anos, 10 a 12 anos e 18 a 21 anos) em relação à decisão de cada um dos dilemas: contar a verdade ou manter a promessa; 2) se existem ou não diferenças significativas entre os dois tipos de escola (pública e privada) em relação à decisão de cada um dos dilemas: contar a verdade ou manter a promessa; 3) e se para cada dilema existe ou não interação entre faixa etária e tipo de escola em relação à resposta do dilema e qual a que influenciou de forma significativa na proporção dos que contariam a verdade. Foram entrevistadas 72 crianças e jovens adultos de ambos os sexos, com idades variando entre 6 a 8 anos, 10 a 12 anos e 18 a 21 anos, divididos em três grupos de 24 participantes de acordo com a faixa etária e estes se subdividiam em dois grupos, cada um com 12 participantes, de acordo com o nível socioeconômico. Foram apresentados três dilemas morais, envolvendo situações que ferem princípios morais. Foi questionado após a apresentação de cada dilema se os participantes escolheriam entre cumprir uma promessa de guardar um segredo para um colega ou dizer a verdade à professora. Verificou-se que crianças mais novas tendem a dizer mais a verdade que crianças mais velhas nos três tipos de dilemas. Que jovens adultos tendem a dizer mais a verdade que os dois grupos de criança nos dilemas de roubar e faltar. Contudo, observou-se que no dilema de agredir, crianças de 10 a 12 anos mantiveram a promessa em maior percentual que os jovens adultos. Os resultados também indicam uma maior tendência dos alunos de escola pública a contar a verdade que nos alunos de escola particular, nos três grupos de idades. Também foi observado que não houve uma interação entre faixa etária e tipo de escola, para explicar a probabilidade de um aluno contar a verdade nos três dilemas utilizados.

Palavras-chave: 1. desenvolvimento moral, 2. julgamento moral, 3. dilemas morais.

ABSTRACT

Siqueira, M. A. Julgamento Moral: Uma Análise de Resolução de Dilemas Morais por Crianças e Jovens Adultos. Recife, 2005. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco.

Even though there are studies which verify the moral reasoning of children of different ages when confronted with hypothetical moral dilemmas, there is a lack of information about the moral reasoning of young adults as well as of children of different age and social classes. This study had the purpose to verify the moral reasoning of children and young adults of different ages and social classes when confronted with hypothetical moral dilemmas. The present study verified whether: 1) there are significant differences among the different ages (6 to 8 years old, 10 to 12 years old and 18 to 21 years old) when featuring a choice between telling the truth and keeping a promise; 2) there are significant differences among the different types of school (public and private) when featuring a choice between telling the truth and keeping a promise; 3) and if there is an interaction among the different ages and types of school in the choice participants made when featured with the dilemmas and if so, which have influenced in a significant way the proportion of the ones who would tell the truth. Seventy-two children and young adults of both sexes were interviewed. Their ages varied from 6 to 8 years old, 10 to 12 years old and 18 to 21 years old. The participants were divided in three groups of twenty-four each according to the group of age and these were subdivided into two groups, each one with twelve participants, according to the social class. Three moral dilemmas were featured to the participants, involving situations which contradict moral principles. After hearing the three hypothetical dilemmas, the participants were asked to choose whether to keep a promise to a friend or tell the truth to the teacher. The results indicated that younger children tend to tell the truth more often than older children in the three dilemmas. Young adults tend to keep the promise more often than the two groups of children in the dilemmas of stealing and cheating. However, in the dilemma of aggression children of 10 to 12 years old kept the promise in a higher percentage than the young adults. The results also indicate a tendency of the participants of public schools to tell the truth more often than the participants of private schools in the three groups of ages. There is also the fact that an interaction between ages and social classes could not be found to explain the probability of a participant to tell the truth in the three dilemmas used in this study.

Key words: 1. moral development; 2. moral reasoning; 3. moral dilemmas.

Lista de quadros

Quadro 1: Quadro do desenvolvimento moral de Kohlberg.....	24
--	----

Lista de tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos pesquisados para o dilema de roubar segundo a faixa etária.	55
Tabela 2 – Distribuição dos pesquisados para o dilema de agredir segundo a faixa etária.	57
Tabela 3 – Distribuição dos pesquisados para o dilema de filar segundo a faixa etária.	58
Tabela 4 – Distribuição dos participantes para o dilema de roubar segundo o tipo de escola.	59
Tabela 5 – Distribuição dos participantes para o dilema de agredir segundo a faixa etária.....	60
Tabela 6 – Distribuição dos participantes para o dilema de filar segundo o tipo de escola.....	61
Tabela 7 – Resultados da regressão logística para explicar a probabilidade de um participante contar a verdade para a professora.....	62

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
Lista de quadros	9
Lista de tabelas	10
1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DA LITERATURA	35
3 OBJETIVOS	42
3.1 Objetivos	43
4 MÉTODO	44
4.1 Participantes	45
4.2 Instrumentos	46
4.3 Procedimento	48
4.4 Análise estatística	50
4.5 Aspectos éticos	51
5 RESULTADOS	53
5.1 Análise Bivariada	54
5.1.1 <i>Faixas etárias versus dilemas</i>	<i>54</i>
5.1.2 <i>Tipo de escola versus dilema</i>	<i>59</i>
5.2 Análise Multivariada	61
6 DISCUSSÃO	63
7 CONCLUSÕES	68
8 REFERÊNCIAS	70
9 APÊNDICE	75

1 INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento moral tem despertado interesse de pesquisadores nos últimos anos. Bee (1984) considerou que o desenvolvimento moral poderia ser subdividido em três subitens que concernem a aspectos particulares do desenvolvimento da consciência. O primeiro seria o *comportamento moral* e diz respeito ao direcionamento do próprio comportamento a partir do acatamento de regras internalizadas. O segundo seriam os *sentimentos morais*, ou ainda, da afetividade, referindo-se aos sentimentos negativos envolvidos na transgressão e no que decorre dela, como a culpa e a vergonha e nos sentimentos positivos envolvidos nas situações que estão de acordo com os padrões morais ou normativos vigentes, como a satisfação e o orgulho. O terceiro e último, seria o *julgamento moral* que envolve o elemento cognitivo do desenvolvimento moral, tratando de aspectos como a culpa ou a capacidade de determinar se uma ação é correta ou não. O julgamento moral envolveria o desenvolvimento e as mudanças de padrões aplicados pelas crianças às situações ao longo do amadurecimento biológico, ou seja, da idade.

Este estudo pretende dar uma maior ênfase ao julgamento moral dos indivíduos, uma vez que este também pode estar sujeito a fatores como classe social e experiência sócio-cultural e educacional que caracterizam cada grupo, como pode ser visto em estudo realizado por Roazzi, Dias e Silva (2000).

A classe social e a experiência sócio-cultural e educacional que caracteriza cada grupo podem ser consideradas experiências sensoriais e exclusivas, uma vez que dependem de circunstâncias particulares da vida de cada sujeito. Por exemplo, um jovem adulto de classe social baixa e que faz parte da EJA (Educação de Jovens

Adultos) cursando o ensino fundamental em uma escola pública no Brasil, particularmente em Pernambuco, Recife, vive experiências, padrões, costumes, instituições e idéias diferentes daqueles de classe média, cursando uma faculdade no mesmo local.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para melhor esclarecer, mesmo que de uma forma breve, a maneira com alguns autores concebiam a moral, ou ainda, a relação de sujeitos com o dever e o respeito ao longo da história, faz-se necessário citar Kant, uma vez que o pensamento sobre a moral tomou novo rumo, rompendo com a filosofia moral da Antigüidade, a partir de seus trabalhos. O autor buscou explicar a moralidade pautada na vontade de agir da forma correta, independentemente do sucesso e da utilidade dessa ação. (Freitas, 2003)

Argumenta o autor que:

“Ainda que por um desfavor especial do destino, ou pela mesquinhez de uma natureza madrasta, faltasse totalmente a esta vontade o poder de fazer vencer o seu propósito; se, apesar de seus maiores esforços, nada pudesse alcançar e só restasse a boa vontade – é claro que não se trata de um mero desejo, mas sim do emprego de todos os meios de que dispomos –, seria esta boa vontade como uma jóia brilhante por si mesma, como algo que em si mesmo possui seu pleno valor. A utilidade ou a inutilidade nada pode nem acrescentar nem tirar este valor”. (Kant, 1785/1951: 482. Citado em Freitas, 2003, p. 61).

Ainda segundo Freitas, depois de Kant, outros autores como Durkheim e Bovet, tentaram elucidar essa relação dos sujeitos com o dever e o respeito considerando,

respectivamente, a moral como um sistema de regras de condutas, que nos seria imposto ao longo do processo de socialização, e como algo que surgiria a partir de uma relação afetiva misturando amor e medo. Durkheim tinha uma visão mais voltada para o aspecto sociológico da moral, argumentando que: “Ora, além dos indivíduos, não restam senão os grupos formados por sua reunião, isto é, as sociedades. Portanto, os fins morais são aqueles que têm por objetivo *uma sociedade*. Agir moralmente é agir tendo em vista um interesse coletivo”. (Durkheim, 1925/1992: 51. Citado em Freitas 2003, p. 68). Já Bovet, preocupava-se mais com a natureza dos sentimentos morais, considerando a consciência do dever como sendo um conflito entre tendências: “desde que tenho ‘consciência do dever’, tenho, além disso, consciência das forças respectivas das duas tendências entre as quais eu estou dividido”. (Bovet, 1910:341. Citado em Freitas 2003, p. 72).

Outra concepção a respeito da moral seria a concepção psicanalítica, tendo como seu maior representante, Sigmund Freud. Sua teoria a respeito da personalidade e da moralidade postulou que haveria três sistemas de energia interagindo e refletindo-se na moral dos indivíduos. Estes sistemas de energia seriam: o *id* o *ego* e o *superego*; tendo cada um dos mesmos suas funções relativamente independentes, mas interagindo na mente do indivíduo.

O *id* faria parte do inconsciente e seria a fonte de impulsos que buscam a satisfação individual. Esta seria a parte da mente na qual estariam os desejos sexuais e a agressividade que, devido a mecanismos de defesa, mantêm-se ao nível de inconsciente.

O *ego* seria, diferentemente do *id*, aprendido ao longo do desenvolvimento de cada indivíduo no meio sócio-cultural no qual o mesmo se encontra. Este sistema de energia teria a função de fazer com que o indivíduo busque objetivos que se enquadrem

em sua realidade, reduzindo assim, conflitos entre o id o superego e esta realidade que faz parte do contexto de vida do indivíduo. O ego seria o mediador, ou ainda o sistema que deriva, das energias dos outros dois sistemas de energia: o id o superego.

O *superego* seria o sistema que se encontraria ao nível da consciência e desempenharia a função de censura na mente. Este sistema seria responsável pelo sentido de idealização, ou ainda da percepção de que tipo de pessoa a criança gostaria de se tornar. Na formação deste sistema, haveria contribuição de pessoas às quais a criança consideraria como autoridade, como, por exemplo, pais e professores; bem como de colegas considerados como iguais pelas mesmas.

Freud via as crianças como amorais. Estas somente internalizariam efetivamente as leis ou o controle de seus impulsos a partir da relação com outros sujeitos que desempenhassem a função de proibir ou punir.

A princípio, as crianças obedeceriam aos pais por medo da punição. Mais tarde, em torno dos sete anos, as mesmas passariam a se identificar com os pais devido ao *complexo de Édipo*, que seriam impulsos sexuais dos filhos em relação aos mesmos. Na repressão aos desejos sexuais básicos, é que o superego se desenvolveria completamente. Logo, de acordo com a teoria psicanalítica a presença dos pais seria essencial para o desenvolvimento moral adequado.

Contudo, a teoria psicanalítica do desenvolvimento moral tem como problema a falta de dados empíricos e consistentes que evidenciem as descobertas nos estudos realizados por Freud. Com relação à questão do controle moral exercido pelo superego sobre o ego, os teóricos psicanalíticos atuais já enfatizam a força do ego em detrimento da força do superego. Atualmente, a idéia de que o superego se desenvolveriam completamente a partir da superação do complexo de Édipo, foi substituída pela ênfase

na capacidade do ego de resolver problemas que se desenvolveria gradativamente.
(O'Connor, J. 1977)

AS TEORIAS COGNITIVAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL

A Teoria Cognitiva de Jean Piaget

Piaget explorou o julgamento moral a partir da análise do desenvolvimento de regras em jogos para crianças. Em seu livro “O juízo moral na criança” ele postulou que: “Toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. (Piaget, 1932/1994, p.23) Ele estabeleceu ainda que essas regras morais seriam transmitidas, em sua maioria, dos adultos para as crianças tornando-se difícil a distinção entre o que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito que as crianças têm por seus pais.

O autor considerou, finalmente, que as relações existentes entre a prática e a consciência da regra são, de fato, as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais. (Piaget, 1932/1994)

Em seus estudos, Piaget partiu da experiência de jogar bolinhas com crianças para analisar dois importantes aspectos do desenvolvimento moral: (1) o primeiro seria a maneira como as crianças se adaptavam às regras em função da sua idade e do seu

desenvolvimento moral; e, (2) a consciência que as crianças tomam dessas regras de acordo com suas idades e do domínio progressivo das mesmas.

A partir dos resultados dessa experiência em que observou a relação das crianças com as regras de um jogo, Piaget (1932/1994) postulou que existiriam quatro estágios sucessivos de desenvolvimento:

O *primeiro estágio* seria de ordem puramente motora e em função dos desejos individuais de cada criança.

O *segundo estágio* foi chamado de egocêntrico, que caracteriza crianças de dois a cinco anos que apesar de jogarem juntas, jogam para si, sem levar em consideração a codificação das regras.

O *terceiro estágio* foi chamado de cooperação nascente, uma vez que se caracteriza pelo surgimento de uma unificação das regras em jogos sendo que somente em partidas isoladas, mas as crianças de oito ou nove anos, ainda não são capazes, de uma forma geral, de uniformizar as regras do jogo em várias partidas.

O *quarto*, e último estágio, que aparece por volta dos onze anos, é o da codificação das regras, quando há uma concordância entre as regras do jogo num determinado meio, como, por exemplo, numa mesma classe escolar.

Com relação à consciência das crianças em relação às regras do jogo, o autor considerou haver três estágios:

O *primeiro* estágio aconteceria no início do estágio egocêntrico e seria quando a criança encara as regras como exemplos interessantes, mas não como uma realidade obrigatória.

O *segundo* estágio acontece no princípio do estágio da cooperação e é quando a criança considera as regras como sagradas e imutáveis.

O *terceiro* e último estágio acontece quando as regras são encaradas como algo advindo do consenso geral e que podem ser mudadas, desde que haja uma concordância por parte de todos os participantes. (Piaget, 1932/1994)

Como conclusão a respeito da vida moral da criança, Piaget (1932/1994) estabeleceu que seria necessário distinguir dois planos do pensamento moral, são eles: o *pensamento moral efetivo* ou ainda a experiência que se constrói aos poucos através das diversas relações e que vai permitir que se reaja diferentemente diante de cada situação particular; e o *pensamento moral teórico ou verbal* que seria a postura assumida pelas crianças diante de fatos que acontecem a outrem e que não estejam diretamente ligados às mesmas. Em seus estudos o autor fez uso de situações hipotéticas, foi analisado o julgamento de responsabilidade sobre o pensamento moral teórico das crianças, contudo, Piaget (1932/1994) considerou a reflexão moral teórica como uma tomada de consciência progressiva da atividade moral propriamente dita. Como consequência ele observou que os resultados que obteve em seus estudos corresponderiam, numa certa medida, à realidade, visto que as crianças reagiriam a situações reais de forma semelhante à maneira com a qual reagiram às situações fictícias.

Por fim, o autor atribui ao realismo moral à conjunção de duas séries de causas: uma que seria própria do pensamento espontâneo infantil e outra que seria advinda da coação adulta. Ele considera como o acontecimento capital da psicologia humana o fato de que a sociedade cristaliza-se quase inteiramente no exterior dos indivíduos, ou ainda que as regras não apareceriam de forma inata na consciência das crianças. Estas seriam transmitidas pela sociedade em que a criança está inserida.

Para Piaget (1932/1994), o respeito se desenvolveria na criança estando relacionado ao tipo de relação social que se estabelece. Ele postulou que haveria dois tipos de relação social: o da coação, que seria toda relação entre indivíduos na qual intervenha um elemento de autoridade ou prestígio, como por exemplo, nas relações entre pais e filhos; e o da cooperação, que envolveria toda relação entre indivíduos iguais ou que se considerem iguais, sem que haja um elemento de prestígio ou autoridade, como por exemplo, na relação entre colegas de idades semelhantes.

A teoria de Piaget postula, assim como os psicanalistas, que o desenvolvimento se daria em estágios, mas que estes estágios seriam de natureza mental, ou ainda cognitiva. A criança se desenvolveria numa seqüência estática de estágios mentais, independentemente do meio em que a mesma estivesse inserida. O desenvolvimento mental seria uma condição necessária, porém, não seria condição suficiente para que a criança se desenvolvesse moralmente.

Os estágios cognitivos se caracterizariam por indicarem que: as crianças de idades diferentes possuiriam formas de pensar e de resolver problemas qualitativamente diferentes. Isto ocorreria pelo fato de que os estágios seguiriam uma ordem progressiva e que somente mudariam com a idade. As formas de pensar seriam estruturadas, organizando os pensamentos da criança de uma maneira particular. Finalmente, estes estágios se integrariam ao estágio anterior aumentando e melhorando as maneiras de realizar funções.

Piaget (1932/1994) observou que crianças mais novas não se atinham a regras e à cooperação e que estas, mesmo jogando no mesmo local que outras crianças, não jogavam umas com as outras, uma vez que somente consideravam possível o seu ponto de vista. Estas crianças estariam numa fase que Piaget chamou de *egocentrismo* não

conseguindo se colocar no lugar de outras crianças ou ainda de perceber o ponto de vista do outro.

De acordo com Freitas "Não há consciência de obrigação nesse período, porque é somente por volta de um ano e meio, dois anos, que ocorre a primeira diferenciação eu-outrem, condição necessária para que as trocas interindividuais, isto é, as interações sociais propriamente ditas, sejam possíveis." (Freitas, 2002, p. 305)

Por volta dos sete anos, surgiriam as preocupações com o ponto de vista do outro. A criança percebe que as crianças mais velhas seguem um código ao jogar, sente que também deveria jogar de acordo com esse código e passa a imitá-las. Contudo, o que a criança realmente faz é a assimilação do comportamento que observa a os esquemas egocêntricos; ela julga seguir as regras quando, na verdade, involuntariamente desrespeita as mesmas. O entendimento das regras e dos detalhes do jogo, somente viria a se consolidar por volta dos onze ou doze anos.

Para Piaget, existiriam dois estágios ao longo do desenvolvimento moral. O primeiro seria a *heteronomia*, que seria marcado pela relação de coação e de falta de reciprocidade entre o adulto e a criança. Neste estágio, a criança aceitaria as regras impostas por uma autoridade como algo "sagrado" e imutável. A criança aceita essas regras sem discuti-las, ou seja, há um respeito unilateral pelas mesmas. Este respeito unilateral, de acordo com Freitas, seria fundamental: "... é a condição necessária, (mas não suficiente) para que se construam outras formas de respeito. Além disso, se os adultos impõem à criança certos valores como devendo ser respeitados, ela pode compartilhar os valores de sua cultura e, mais tarde, organizar a sua própria tábua de valores". (Freitas, 2002, p. 306)

Ou ainda, o respeito unilateral seria um ponto de partida para a possibilidade de constituir-se o respeito mútuo. Este respeito mútuo ocorreria entre indivíduos que são ou se consideram equivalentes em escala de valores.

O outro estágio seria a *autonomia*, ou ainda, o estágio da cooperação que aconteceria primeiramente entre crianças e posteriormente se estenderia também à relação entre crianças e adultos. Este estágio se caracteriza pelo entendimento das regras por parte das crianças, como sendo o produto de mútuos acordos, podendo as mesmas ser revistas e modificadas desde que a modificação seja negociada e aceita pelo grupo envolvido no jogo. Para que essa relação de cooperação aconteça se faz necessário que os indivíduos envolvidos na relação sejam capazes de se colocar mentalmente no lugar do outro.

Na passagem da heteronomia para a autonomia as concepções das regras, bem como da seriedade de crimes, mudam. Ao estudar estas mudanças, Piaget descobriu que as crianças menores julgam de acordo com as conseqüências dos atos e não levam em consideração a intenção de quem realizou este ato, como por exemplo, estas considerariam pior uma criança quebrar vários pratos sem querer, do que quebrar um intencionalmente. Com relação a contar mentiras, ele observou que crianças mais novas julgam como piores as mentiras que se distanciam mais da realidade, enquanto que as crianças mais velhas consideravam mais a intenção de quem mente.

Existem, de acordo com esta teoria, dois tipos de punição: a punição expiatória e a por reciprocidade. No primeiro tipo de punição enquadram-se as ações autoritárias e que envolvem algum tipo de sofrimento por parte da criança. Por outro lado, a punição por reciprocidade leva a criança a perceber as implicações de seus atos, para que não cometa mais aquele tipo de erro.

Em seus estudos, Piaget (1932/1994) concluiu que crianças mais novas não somente escolhiam com maior frequência a punição expiatória, como também acreditavam que as punições viriam por força da natureza, o que ele chamou de *justiça imanente*. Um exemplo de justiça imanente seria um indivíduo fazer algo errado e logo depois quebrar o braço. As crianças mais novas acreditariam que o fato deste indivíduo ter quebrado o braço se deu como punição pelo ato errado ocorrido anteriormente. Somente a partir dos onze ou doze anos é que a criança deixaria de acreditar em justiça imanente.

Finalmente, com relação aos tipos de justiça na obra de Piaget, foram encontrados dois tipos que variariam em intensidade ao longo do desenvolvimento moral da criança: a justiça retributiva ou igualitária e a distributiva. Na justiça igualitária, predomina a proporcionalidade entre o ato e a sanção e todos mereceriam o mesmo tratamento, e na justiça distributiva, predomina a igualdade de direitos e tratamentos e seria levada em consideração a circunstância em que a situação estaria ocorrendo.

Outro autor que estudou o desenvolvimento moral foi Kohlberg, cuja teoria veremos a seguir.

A Teoria Cognitiva de Kohlberg

Kohlberg formulou uma teoria a respeito da moralidade, que é tida como uma evolução da teoria piagetiana ou ainda, uma revisão e extensão do trabalho de Piaget. Ele considerou o desenvolvimento moral como sendo um processo no qual seria o indivíduo que construiria gradualmente seu conhecimento. Isto aconteceria através de estágios de uma seqüência pré-definida. Argumenta o autor que “O desenvolvimento do pensamento moral acontece através de uma seqüência universal que leva ao descobrimento de princípios morais universais”. (Kohlberg, 1981, 1984 Citado em Kavathatzopoulos, 1991, p.48, tradução nossa.) O autor concentra sua obra no pensamento moral, uma vez que para ele: “... é a base do comportamento moral. Um mesmo ato pode ser moral ou imoral, alega Kohlberg, dependendo do raciocínio por trás dele. Você pode respeitar uma lei, por exemplo, por medo de uma multa ou por causa de um senso de certo e errado”. (Davidoff, 2001, p. 452)

Para ele, a maturidade moral somente pode ser atingida quando o indivíduo passa a compreender que justiça não é igual à lei, que algumas leis podem ser erradas do ponto de vista moral e que estas devem, portanto, serem modificadas. Assim, o indivíduo seria capaz de não somente incorporar os valores da sua cultura, mas também de transcendê-los. (Kohlberg, 1971)

O autor considerava que para que um indivíduo agisse de forma moral, seria necessário que o mesmo tivesse atingido um estágio mais elevado de raciocínio moral, a ponto de acreditar nos princípios morais que estivesse seguindo.

Para descobrir mais sobre o pensamento moral, Kohlberg também trabalhou com dilemas, mas em situações mais complexas que as de Piaget, onde os indivíduos teriam

que dar suas opiniões e justificativas para suas respostas, diferentemente dos dilemas de Piaget, que limitava as possíveis respostas das crianças. Nos dilemas deste autor, são contrastadas necessidades humanas com as normas.

Kohlberg (1976) constatou que existiriam seis estágios do desenvolvimento moral, distribuídos em três níveis de maturidade moral.

Quadro 1: Quadro do desenvolvimento moral de Kohlberg.

Nível	Estágio	O que é certo	Razões para fazer o certo	Perspectiva social do estágio
Pré-Convencional	1	Evitar quebrar regras que levam à punição; obediência para o próprio bem e para evitar dano físico a pessoas e propriedades.	Evitar punição e o poder superior das autoridades.	<i>Ponto de vista egocêntrico.</i> Não considera os interesses dos outros ou reconhece que eles diferem do autor; não relaciona dois pontos de vista. Ações são consideradas fisicamente e não em termos dos interesses psicológico dos outros. Confusão de perspectiva e autoridade do próprio.
	2	Seguindo regras somente quando é para o interesse imediato de alguém; agindo para satisfazer os próprios interesses e necessidades e deixando os outros fazer o mesmo. O certo é também o que é justo, o que é uma troca igual, um acordo, um consenso.	Para servir as necessidades próprias num mundo onde temos que reconhecer que outras pessoas têm seus próprios interesses também.	<i>Perspectiva concreta individual.</i> Ciente de que todos têm e buscam seus próprios interesses e têm esses conflitos. O que é certo é relativo (no senso individual concreto).

Introdução

Convencional	3	Atendendo o que é esperado pelas pessoas próximas ou o que as pessoas geralmente esperam umas das outras nos seus papeis de filho, irmão, amigo, etc. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos e demonstrar preocupação com os outros. Também significa manter relações mútuas como as de confiança, lealdade, respeito e gratidão.	A necessidade de ser uma pessoa boa em sua própria opinião e na dos outros. Sua preocupação com os outros. Crença numa regra de ouro. Desejo de manter regras e autoridade que apóiem o estereótipo do bom comportamento.	<i>Perspectiva concreta individual em relações com outros indivíduos.</i> Consciente dos sentimentos compartilhados, consensos e expectativas que têm prioridade sobre os interesses individuais. Relaciona-se a pontos de vista através da regra de ouro, se colocando no lugar dos outros. Ainda não considera a perspectiva de um sistema generalizado.
	4	Obedecendo as obrigações com as quais concordou. Leis são seguidas com exceção de casos extremos nos quais elas entram em conflito com outras obrigações sociais pré-estabelecidas. O certo também está contribuindo com a sociedade, o grupo a instituição.	Para manter a instituição como um todo, para evitar a quebra do sistema “se todos fizessem” ou o imperativo da consciência de cumprir com uma obrigação pré-estabelecida. (Facilmente confundida com o estágio 3 crença nas regras e na autoridade; ver texto).	<i>Diferencia pontos de vista da sociedade dos consensos ou motivos interpessoais.</i> Pega o ponto de vista do sistema que define papeis e regras. Considera relações individuais em termos de lugar no sistema.

Pós-Convencional	5	Estar consciente que as pessoas têm uma variedade de valores e opiniões, que maioria dos valores e regras são relativos ao grupo. Essas regras relativas deveriam ser mantidas imparcialmente, pois são o contrato social. Alguns valores e direitos não relativos como a vida e a liberdade, no entanto devem ser mantidos em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria.	Um senso de obrigação com a lei devido ao contrato social de fazer e perdurar com as leis para o bem social e para a proteção de todos os direitos das pessoas. Um sentimento de compromisso contratual, adotado livremente para com a família, amizade, confiança e obrigações do trabalho. Preocupação para que as leis e deveres sejam baseados no cálculo racional da utilidade geral, “o maior bem para o maior número”.	<i>Perspectiva de prioridade da sociedade.</i> Perspectiva de uma consciência individual racional de valores e direitos acima de apego social e contratos. Integra perspectivas através de mecanismos formais de consenso, contrato, imparcialidade de objetivo e devido ao processo. Considera pontos de vista morais e legais; reconhece que esses às vezes entram em conflito e acham dificuldade de se integrar.
	6	Seguir princípios éticos próprios. Leis particulares ou consensos sociais são geralmente válidos, pois se apóiam nesses princípios. Quando as leis violam esses princípios, age-se de acordo com o princípio. Princípios são princípios universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais.	A crença como uma pessoa racional na validade dos princípios de moral universais, e o sentido de compromisso pessoal com os mesmos.	<i>Perspectiva de um ponto de vista moral</i> do qual derivam acordos sociais. Perspectiva de que qualquer indivíduo racional reconheça a natureza da moralidade ou o fato de que pessoas são fins em si mesmas e devem ser tratadas dessa forma.

- Adaptada de Kohlberg, 1984/1927, p. 174-176.

No primeiro nível, ou ainda no **pré-convencional**, a criança percebe noções como as de “certo” e “errado”, “bom e ruim”, mas somente as interpreta a partir das consequências dos seus atos. Este nível se subdividiria em dois estágios: o da *moralidade heterônoma*, que estaria orientado para a punição e a obediência, bem como estaria mais centrado no próprio indivíduo; o *hedonismo instrumental*, no qual a ação estaria correta se satisfizesse às necessidades do próprio indivíduo e ocasionalmente a dos outros.

No segundo nível, o **convencional**, a criança seria melhor indivíduo ou pessoa, teria necessidade de corresponder com as expectativas de sua família, bem como de seu grupo social. Os dois estágios que corresponderiam a este nível seriam: o da *moralidade da ação social*, no qual a criança buscaria a aprovação dos outros, seria o estágio no qual começaria a surgir interesse pelas intenções por trás das ações; e o estágio da *orientação para a lei à ordem e à autoridade*, no qual a orientação seria para manter a ordem, seguir e respeitar as regras sociais já estabelecidas.

Por fim, o terceiro nível, o **pós-convencional**, ocorreria quando o indivíduo passa a buscar definir os seus valores morais pela validade dos mesmos, independentemente da autoridade exercida por grupos e da identificação do próprio indivíduo com estes. Este nível se subdivide em: *orientação para o contrato social democrático*, quando o indivíduo já tem noção clara das diferenças de valores entre as pessoas e as sociedades, porém ainda tende a relacionar perspectivas morais com direitos contratuais; e em *princípios éticos universais*, quando o que seria considerado certo ou errado, já independe de regras ou leis, passa a depender da consciência de cada indivíduo em um contexto ético.

Assim como Piaget, Kohlberg considerava que para atingir o estágio mais avançado de desenvolvimento moral, o indivíduo teria que passar invariavelmente pelos seis estágios por ele definidos, reestruturando suas experiências e podendo sofrer regressões temporárias.

No entanto, Kohlberg reconheceu que, possivelmente, o estágio 6 não seria o final da seqüência do desenvolvimento moral. Ele argumentou que os estágios 4, 5 e 6 seriam mais uma alternativa de resposta madura, que uma seqüência. (O'Connor, 1977). Portanto, o estágio 6 de Kohlberg seria um estágio de elevado raciocínio moral, no qual o sujeito se engajaria no comportamento moral e acreditaria nos princípios morais.

Algumas Críticas às Teorias Cognitivas

Como críticas a estas teorias, pode-se mencionar que Piaget e Kohlberg diferem nas suas opiniões a respeito de em que ponto as crianças começam a se desenvolver moralmente e realizaram poucos estudos empíricos a respeito disso. Para Piaget a submissão à autoridade seria algo quase que inato, enquanto que Kohlberg acreditava que as crianças nasceriam no estágio amoral.

Também os estágios de ambos os autores ficam sujeitos a críticas, na medida em que pessoas, mesmo estando no mesmo estágio, podem mostrar formas diferentes de interpretar um problema.

Por fim, histórias diferentes podem resultar em interpretações ou respostas diferentes por parte dos sujeitos, mesmo se encontrando no mesmo estágio. (O'Connor, 1977)

Os argumentos acima se assemelham ao que Simpson (1974) postula, pois para ela, tanto Piaget como Kohlberg deram pouca importância a fatores essenciais como sexo e cultura na maneira como os indivíduos perceberiam os dilemas morais. A autora salienta que pessoas, por exemplo, de classes sociais diferentes ou ainda em situações excepcionais de vida, como durante uma guerra, poderiam ter valores diferentes dos estabelecidos em meios de indivíduos educados de sociedades ocidentais.

As críticas às teorias cognitivas levaram à observação de outras teorias, como por exemplo, as teorias sociais da aprendizagem, que vêm sofrendo modificações ao longo dos últimos anos. Essas teorias englobam desde a ênfase de Watson (Watson, 1930, citado em O'Connor, 1977, p. 270) sobre as influências do meio no comportamento até a posição mais branda de Bandura (Bandura, 1974, citado em O'Connor, 1977, p. 270), que reconhecia a capacidade dos indivíduos de interagir e mudar o meio onde vivem.

AS TEORIAS SOCIAIS DA APRENDIZAGEM

Os teóricos desta área deram mais ênfase ao comportamento por si só e nas mudanças que podem ocorrer a este. Eles tentaram evitar levar em consideração tanto aspectos motivacionais como cognitivos ao estudar o desenvolvimento moral. De acordo com esta teoria, resistir a tentações e suprimir reações não aceitas pela sociedade em que se está inserido, seriam aspectos essenciais ao desenvolvimento moral. Deve-se

considerar que nesta teoria, resistir à tentação significaria suprimir um comportamento devido a uma lei ou norma. Seriam a punição e a exposição a modelos que influenciariam o indivíduo a resistir ou não à tentação. Caso houvesse a transgressão, a reação do indivíduo seria de ansiedade por saber ter cometido um ato não aceito, do ponto de vista moral, em seu meio. Para lidar com esta ansiedade, haveriam reações aprendidas, externas ou internas, como, por exemplo, confessar ou sentir vergonha respectivamente.

Um aspecto da moralidade bastante estudado foi a punição, em um estudo realizado por Aronfreed (1968, citado em O'Connor, 1977, p. 272) o autor confrontou crianças do sexo masculino, com uma tarefa de aprendizado de distinção, na qual cada indivíduo deveria escolher entre dois bonecos e contar uma história sobre este. Se o indivíduo escolhesse o boneco mais interessante, era dito ao mesmo de forma ríspida, e antes mesmo que tocasse no boneco, que ele não deveria tocá-lo, pois este boneco era para meninos mais velhos. Numa segunda condição era dito ao menino para não tocar no boneco dois ou três minutos depois do mesmo tocar no boneco. Finalmente, na condição de controle, a criança fazia sua escolha e o experimentador não fazia comentário algum. Como resultados, os meninos que eram punidos na primeira condição do experimento, suprimiam sua escolha do boneco mais interessante depois de menos punição que os da segunda condição. O autor sugeriu que a restrição de oportunidades para a transgressão seria insuficiente internalização da supressão das tentações da criança. Também seria necessária uma punição explícita. O mesmo autor também considerou que crianças seriam mais resistentes à tentação se fossem dadas a elas razões para as punições do que se nada lhes fosse dito a respeito dessas.

Como já foi mencionada anteriormente, a teoria sócio-cognitiva sofreu mudanças no campo do desenvolvimento moral ao longo dos tempos. Atualmente, já se reconhece uma mediação cognitiva e a capacidade dos indivíduos de serem agentes ativos nas suas relações com o meio.

Com relação aos modelos, os experimentos nestes tópicos sugerem que a partir da observação podem-se aprender comportamentos. Berger (1962, citado em O'Connor, 1977, p. 272) observou que se indivíduos observarem um modelo sendo punidos com choque elétrico, esses também demonstrarão ansiedade ao ouvirem o som da campainha que era ouvida anteriormente a cada choque.

Avaliando de forma generalizada e crítica este segmento teórico, pode-se considerar que os teóricos desta área parecem ter tendido mais a provar o quanto as teorias psicanalítica e cognitiva não eram corretas do que em explicar os aspectos morais investigados.

Também esta teoria postulou que em situações experimentais o julgamento moral seria reversível. Este argumento foi criticado pelos teóricos cognitivos que alegam que a reversibilidade a que se referem os sócio-cognitivistas não seria verdadeira, uma vez que em sua teoria não se admitiria a existência de estruturas cognitivas, e sendo assim, estes não poderiam aplicar explicações a mudanças desta ordem. (O'Connor, 1977)

DOMÍNIOS DA MORALIDADE

Para analisar as questões do julgamento moral a partir de dilemas morais, faz-se necessário falar um pouco a respeito dos domínios do conhecimento dando ênfase aos domínios da moralidade.

Para Turiel (1983), haveria três domínios de conhecimento: o domínio da *moral*, que envolve as ações que trazem conseqüências prejudiciais a outros e que são erradas moralmente e universalmente, e que estariam presentes até mesmo nas crianças mais novas; o domínio *pessoal* envolvendo as ações cujas conseqüências recaem sobre o próprio indivíduo; e, finalmente, as transgressões *convencionais*, que seriam aquelas ações que não acarretariam prejuízo sendo erradas do ponto de vista convencional e contextual. O autor considera que as crianças mais novas são capazes de julgamentos morais que iriam além da obediência a regras e à autoridade dos adultos.

Em se tratando dos domínios da moralidade, para Piaget (1994/1932) e Kohlberg (1969, 1971) o domínio da moralidade se encontra nas ações que venham a afetar o bem estar das outras pessoas, diferentemente de Turiel (1983), que considerava este domínio interpessoal e argumentava que as ações de cada indivíduo seriam julgadas pelas conseqüências que tivessem em relação aos outros. Piaget e Kohlberg argumentavam que as crianças somente seriam capazes de perceber um ato como prejudicial aos outros depois de certa idade e que estas seriam orientadas no seu desenvolvimento moral através do exercício da obediência à autoridade. Assim sendo, para esses autores, o desenvolvimento moral se dava através da passagem pelos estágios. A princípio, os

deveres eram tidos como convenções sociais e somente depois passavam a serem percebidos como de ordem moral.

Revendo alguns estudos, Roazzi e Dias (1992), argumentam que existem duas correntes de teorias mais atuais a respeito dos domínios da moralidade. A corrente dos “desenvolvimentistas cognitivos” representada por autores como Turiel, Killen e Helwig (1987), os quais defendem que as regras podem sofrer variações de cultura para cultura, exceto pelas regras que envolvem conteúdos morais, como os direitos de justiça e prejuízo, que seriam tratados uniformemente em todas as culturas. A segunda corrente é a dos psicólogos transculturais e antropólogos que é defendida pelos autores Shweder, Mahapatra e Miller (1987), que consideram a existência de diferenças na forma de avaliar moralmente quando em diferentes povos, culturas e momentos históricos assim como em termos de qualidade moral. Também nesta corrente se encontram Miller, Bersoff e Harwood (1990), que argumentam que as regras morais seriam constituídas culturalmente e poderiam ir além dos direitos de justiça e prejuízo.

Os autores da segunda corrente encontraram em seus estudos, que em países diferentes, como Estados Unidos e Índia, uma decisão como a de ajudar amigos e estranhos, numa variedade de situações, seria encarada de maneira diferente em cada lugar: os norte-americanos encararam como uma escolha pessoal, ao passo que os indianos consideraram como uma obrigação.

No presente estudo analisou-se o raciocínio moral das crianças e de jovens adultos diante de dilemas morais, deixando de lado os eventos pessoais bem como os dilemas sócio-convencionais, visto que Martins (1995), em seu trabalho a respeito de concepções sobre regras morais e convencionais em crianças de pré-escola e do primeiro grau, obteve resultados que indicaram que o julgamento sócio-moral das

crianças é complexo e que não haveria distinção clara entre respostas a eventos morais e sócio-covencionais. O autor expõe, ainda, que os resultados obtidos em seu trabalho apoiariam a hipótese de Turiel (1983), de que o conhecimento social seria constituído pela criança na interação com o evento social, uma vez que este também é mediado pela presença do outro, como defendiam Piaget (1994/1932) e Shweder, Mahapatra e Miller.(1987).

Saltzstein (1994) argumenta que os conflitos morais são conflitos entre um dever ou um direito moral e um desejo não moral, tendência, inclinação, etc. Um exemplo pode ser o conflito entre pedir uma caneta emprestada ao colega ou roubá-la num momento em que ninguém esteja observando. Em contraste, dilemas morais são conflitos envolvendo dois ou mais direitos ou deveres morais. Por exemplo, roubar alimentos em um supermercado para alimentar os filhos ou não roubá-los e deixar os filhos passarem fome.

Podemos sugerir, assim, que talvez esta diferença seja a explicação para os dados divergentes encontrados nas correntes teóricas que podem ter utilizado mais de um conflito moral ou mais de um dilema.

Os dilemas morais que foram apresentados aos participantes do presente estudo reflete-se a temas morais com histórias de roubar, agredir e de filar (colar).

2 REVISÃO DA LITERATURA

Diferença de Idade

No estudo realizado por Dias, Saltzstein e Miller (1999), 213 crianças de dois grupos de idades (6 a 8 anos e 10 a 12 anos), de ambos os sexos, brasileiras e estadunidenses foram entrevistadas individualmente e nessa entrevista recebiam três dilemas morais, um de cada vez e em ordem randômica, e foram solicitadas a escolher entre dois cursos de ação: o de dizer a verdade (quando isto poderia envolver quebrar uma promessa com um amigo) ou manter a promessa (quando isto poderia envolver mentir para a professora). Os autores observaram que as crianças de 6 a 8 anos tendiam a escolher dizer a verdade, enquanto que crianças de 10 a 12 anos escolheram mais freqüentemente cumprir uma promessa. Os autores concluíram que manter uma promessa seria uma atividade mais complexa cognitivamente que falar a verdade, o que explicaria esse fato. Também foi evidenciada uma sugestionabilidade significativamente maior nas crianças estadunidenses do que nas crianças brasileiras.

Como pode ser visto em Leciona (1976), Piaget descreveu o julgamento moral como sendo algo indiscutivelmente ligado ao desenvolvimento e que mudaria com a idade e a experiência. Ele teria demonstrado que a consciência e a lógica da criança mais nova não poderia ser vista como sendo de um adulto em miniatura, à qual somente faltaria uma dose adequada de doutrina.

No trabalho de Lourenço (2003) sobre a disputa teórica de Kohlberg e Turiel no caso da competência moral de crianças, o autor entrevistou 24 crianças com idades de 6 a 8 anos e 20 jovens adultos, com idades de 17 a 21 anos, de ambos os sexos, em dois experimentos, um para cada grupo de idade, usando as transgressões morais de roubar e mentir. As transgressões foram inseridas em contextos nos quais esses atos não seriam errados, como se pode observar no dilema de roubar a seguir:

“Esta é Rita. Ela é da sua idade, e ela também frequenta a escola. Hoje ela foi para a escola sem tomar café da manhã. Os pais dela são muito pobres; eles não têm emprego nem dinheiro para comprar comida. No caminho para a escola, Rita encontrou Sra. Anne, a dona de uma pequena loja de comida. Rita pediu a Sra. Anne para lhe dar duas laranjas, e disse a ela que estava com muita fome e que não tinha dinheiro para comprar laranjas nem outras comidas. Ela também disse a Sra. Anne que seus pais eram pobres e estavam desempregados naquele momento. Sra. Anne disse que ela não estava lá para dar comida para crianças pobres, nem mesmo aquelas que estivessem com fome; ela estava lá para vender comida para pessoas que tinham dinheiro para comprá-las. Sra. Anne então entrou na loja. Rita ficou sozinha na entrada da loja. Porque ela estava com muita fome, ela roubou duas laranjas para comer naquele momento, e rapidamente foi para a escola.”

O autor observou que as crianças fizeram julgamentos típicos, como os que as mesmas tenderiam a fazer quando transgressões simples estão envolvidas. Ele também observou que os jovens adultos quando eram confrontados com dilemas morais nos quais roubar e mentir não poderiam ser errados, esses tendiam a usar um padrão de critério de julgamentos que era bem diferente do observado nas crianças. O autor concluiu que o domínio moral surge mais tarde no desenvolvimento.

Considerando-se a situação do presente estudo de resolução de dilemas morais nos quais os sujeitos escolheram entre dizer a verdade e cumprir uma promessa, perguntou-se: Será que jovens adultos de 18 a 21 anos e de dois níveis socioeconômicos diferentes teriam a mesma tendência observada no estudo de Dias, Saltzstein e Miller (1999) com crianças de 10 a 12 anos de escolher mais frequentemente cumprir uma promessa do que dizer a verdade?

Diferença de Classes Sociais

Com relação às variáveis sociais, teóricos do desenvolvimento consideram que a moralidade seria algo que se adquire a partir da internalização das regras sociais. Por outro lado, os cognitivistas argumentam que a possibilidade de ocorrer absorção de aspectos positivos do meio em que o indivíduo está inserido, o que resultaria na formação da sua moralidade, estaria relacionado à existência de determinadas estruturas cognitivas.

Baseados na idéia de que ambientes menos favorecidos do ponto de vista socioeconômico limitariam a estruturação cognitiva e a capacidade de aquisição de valores mais elaborados. Beber, Koller e Gocks (1990) realizaram um estudo no qual, 100 sujeitos de 14 a 17 anos, sendo metade de escola pública e metade de escola particular, de ambos os sexos foram submetidos ao SROM (*Social Reflection Objective Measure*) de Gibbs, Arnold, Morgan, Schwartz, Gavaghan, & Tappan (1984), que foi adaptado para o Brasil por Biaggio (1991). Os resultados desse estudo indicaram a existência de uma diferença significativa de julgamento moral entre crianças de nível socioeconômico alto e baixo.

Roazzi, Dias e Silva (2000) realizaram um trabalho sobre o juízo moral da criança com relação aos transgressores e às vítimas de injustiças, com participantes de diferentes meios sociais. Neste estudo foram entrevistadas 24 crianças de nível socioeconômico baixo e 24 de nível socioeconômico médio e como resultados, encontraram diferenças na forma com a qual as crianças dos dois níveis socioeconômico julgavam. Os autores observaram, em primeiro lugar, que crianças de escola pública,

que atendiam à população de nível socioeconômico baixo, julgaram a vítima de danos materiais mais merecedora de recompensa do que a de danos físicos, ao contrário das crianças de escola particular. Segundo, que enquanto as crianças de escola pública mostraram uma maior preocupação em recompensar a vítima de um ato intencional do que a de um ato accidental, as crianças de escola particular não apresentaram esta diferença e tenderam a recompensar da mesma forma, tanto a vítima de atos intencionais como a vítima de atos accidentais. Terceiro, observou-se, no grupo de crianças de escola particular, que as crianças mais velhas consideraram o transgressor com maior severidade que as mais novas. Finalmente, os autores concluíram que essas discrepâncias poderiam se dar devido a fatores relativos à classe social e à experiência sócio-cultural e educacional que caracterizaria cada grupo. Corroborando então com a observação de que o nível socioeconômico dos sujeitos afeta o sistema de valores, (Tamayo, 1994, citado em Roazzi, Dias & Silva, 2000) valores estes que, por sua vez, podem orientar explícita ou implicitamente a conduta humana (Horrocks, 1976; Kluckholm, 1951; Rokeach, 1973; Smith, 1963; Williams, 1968, citados em Roazzi, Dias & Silva, 2000), e que seria esperado que o nível socioeconômico afetasse, de alguma forma, o tipo de juízo moral.

No estudo de Justo (Mimeo) foi observado que crianças de instituições para menores carentes, dão acentuado valor aos conceitos de “bom” ou “mau”, e constantemente se percebem como obedientes ou não obedientes, disciplinadas ou indisciplinadas. Isto poderia acarretar uma maior incidência de crianças que contariam a verdade à professora na resolução de dilemas entre crianças de classe baixa do que entre crianças de classe média. Isto se daria por um maior reconhecimento de autoridade na pessoa da professora.

Perguntamos então: Será que jovens adultos, universitários (de nível socioeconômico médio) e jovens do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (de nível socioeconômico baixo) também apresentariam diferença de julgamento moral?

Com relação ao aspecto escolaridade, este também poderia constituir um fator de diferenciação uma vez que argumentam Rest e Thoma (1985, citados em Davidoff, L. 2001) que a educação formal estaria vinculada a um maior desenvolvimento moral, embora não haja uma razão clara para que este evento se dê.

No presente estudo, os grupos de crianças dos níveis socioeconômicos baixo e médio, foram alunos de escolas públicas e particulares respectivamente e os grupos de jovens adultos de níveis socioeconômicos baixo e médios, alunos da EJA e de universidade respectivamente, uma vez que, de acordo com Roazzi, Dias e Silva (2000), o tipo de escola que alunos brasileiros freqüentam configura bem o *status* familiar sócio-cultural dos cursantes.

Consideramos, portanto, os alunos de escolas públicas que fazem parte do curso convencional bem como da EJA, como integrantes do grupo de participantes de nível socioeconômico baixo; e os alunos de escola particular e de faculdade particular como de nível socioeconômico médio.

Tendo como base o trabalho realizado por Dias, Saltzstein e Miller (1999) que concluiu que julgamentos morais refletem a interação entre os processos morais da criança, as características do dilema e a situação social na qual o julgamento moral é expresso, este estudo destinou-se utilizar novos dilemas com grupos de participantes de mesma idade e com grupos de participantes mais velhos, de diferentes níveis socioeconômicos, a fim de reavaliar os resultados obtidos anteriormente com um novo

enfoque e tentando demonstrar e esclarecer a maneira como se dá o raciocínio moral em crianças e jovens adultos de idades e níveis socioeconômicos diferentes.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivos

A presente investigação objetivou:

1.1 – Verificar se existem ou não diferenças significativas entre as faixas etárias (6 a 8 anos, 10 a 12 anos e 18 a 21 anos) em relação à decisão de cada um dos dilemas: contar a verdade ou manter a promessa.

1.2 – Verificar se existem ou não diferenças significativas entre os dois tipos de escola (pública e privada) em relação à decisão de cada um dos dilemas: contar a verdade ou manter a promessa.

1.3 – Para cada dilema determinar se existe ou não interação entre faixa etária e tipo de escola em relação à resposta do dilema e qual a que influenciou de forma significativa na proporção dos que contariam a verdade.

4 MÉTODO

4.1 Participantes

Foram entrevistadas crianças e jovens adultos de ambos os sexos ($n = 72$) com idades variando entre 6 a 8 anos, 10 a 12 anos e 18 a 21 anos, divididos em três grupos de vinte e quatro participantes de acordo com a faixa etária e estes se subdividiam em dois grupos, cada um com 12 participantes, de acordo com o nível socioeconômico (baixo e médio) escolhidas aleatoriamente. Os estudantes de 6 a 8 anos e de 10 a 12 anos eram alunos do ensino fundamental de duas escolas, uma pública e uma particular, da cidade de Recife em Pernambuco. Os estudantes de 18 a 21 anos eram de uma faculdade particular que atende a alunos de nível socioeconômico médio e do projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola pública. Todos os participantes eram de Recife, PE, Brasil.

De acordo com o parecer do CME (Conselho Municipal de Educação) (Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos, 2002), alunos que se dirigem às ações educativas deste campo educacional (a EJA):

São homens e mulheres, trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais sociais comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formado pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca

foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem. (Parecer/CME)

4.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram: entrevista estruturada (ver anexos), materiais para registro, lápis e gravador de áudio.

Na entrevista foram abordados inicialmente aspectos como iniciais, idade, e escolarização dos participantes. Depois, com o objetivo de obter informações acerca do julgamento moral dos participantes, foram apresentados três dilemas de origem moral, especialmente criados para esta pesquisa, envolvendo situações que ferem princípios morais. Foram eles:

1) “Márcio lembrou que não tinha uma caneta quando estava indo para a escola, mas ele não tinha dinheiro para comprá-la. Então ele pegou uma caneta de um colega de classe e colocou na sua bolsa sem que ninguém notasse. Márcio conta a Daniel que promete não contar a ninguém. Durante a aula a professora pergunta aos alunos se alguém teria visto a caneta que o colega não estava encontrando em sua bolsa. O que Daniel deveria fazer?”.

2) “Ana estava participando de um jogo, juntamente com outras colegas, durante a aula de educação física e ao perceber que estava perdendo, ela foi até a colega e empurrou a mesma sem que a professora visse. Paula é amiga de Ana e viu o que aconteceu. Ela prometeu a Ana que não contaria à professora o que tinha visto. A professora foi até Paula para saber o que tinha realmente acontecido. O que Paula deveria fazer?”.

3) “Rodrigo estava com muito medo da prova, pois não havia estudado para a mesma, e então filou do seu amigo João. Rodrigo pede a João para não contar a ninguém e João promete guardar segredo. No dia da entrega das provas, a professora suspeita que Rodrigo havia filado e pergunta a João se Rodrigo filou. O que João deveria fazer?”.

Foi questionado, após a apresentação em ordem randomizada de cada dilema, se os participantes escolheriam entre cumprir uma promessa de guardar um segredo para um colega ou dizer a verdade à professora.

Com a finalidade de verificar a adequação desse instrumento para a efetivação do objetivo do trabalho, foi feito um estudo piloto antes da pesquisa definitiva. Neste estudo, a entrevista constou ainda de 2 perguntas, a respeito da opção que cada participante fez entre contar a verdade ou cumprir uma promessa diante de cada dilema com o objetivo de avaliar a possível sugestionabilidade dos participantes. As perguntas foram: Você tem certeza que você faria isto? Por quê? Foram entrevistadas 24 crianças de idades entre 6 a 8 anos e de nível socioeconômico baixo e médio.

Os dados obtidos no estudo piloto indicaram que não houve sugestionabilidade alguma por parte dos entrevistados e isto pode ter se dado devido ao não estabelecimento de uma relação de autoridade por parte da pesquisadora (aluna do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco). Assim sendo, essas perguntas foram excluídas da pesquisa e o propósito da mesma restringiu-se a avaliar as

semelhanças e diferenças no julgamento moral dos participantes de idades e nível socioeconômicos diferentes.

4.3 Procedimento

Antes da realização da coleta de dados, a pesquisadora procurou a diretoria das duas escolas e da Faculdade onde os dados seriam coletados, para apresentar a proposta do estudo e solicitar a autorização e colaboração para a realização da pesquisa. Tendo obtido a autorização das escolas e da Faculdade, foi encaminhado aos pais de alunos e aos alunos maiores de 18 anos, um termo de consentimento livre e esclarecido (ver anexo), que explicava todos os objetivos e procedimentos a serem adotados durante a investigação. Após a autorização dos pais dos participantes e dos participantes maiores de 18 anos, deu-se início a coleta dos dados.

Os participantes foram entrevistados individualmente em um ambiente reservado na instituição em que os mesmos estudavam. Antes de dar início à entrevista, a entrevistadora se apresentava e procurava estabelecer um bom *rapport* com os participantes.

Ao final da leitura de cada dilema era perguntado ao participante o que ele (a) faria naquela situação: se guardaria o segredo para o(a) colega ou se contaria a verdade à professora; e perguntava-se também a razão dessa escolha.

No final, era pedido a cada participante que não comentasse com os colegas que ainda iriam ser entrevistados sobre o conteúdo da entrevista, a fim de evitar que as respostas dos próximos entrevistados fossem influenciadas.

Para análise dos dados foram obtidas distribuições absolutas e percentuais bivariadas (técnicas de Estatística Descritiva) e utilizado o teste Qui-quadrado (Pearson) de independência ou o teste Exato de Fisher quando as condições para utilização do teste Qui-quadrado não foram verificadas e a inclusão do *odds ratio* (OR) ou razão das chances e de intervalo com 95,0% de confiança para a referida medida.

Para o objetivo 1.3 ajustou-se um modelo de regressão logístico com as variáveis: faixa etária e tipo de escola para cada dilema. Este modelo foi realizado através do procedimento de seleção das variáveis passo a passo para trás (*backward*), mantendo-se no modelo variáveis com significância até o nível fixado (20,0% ou $p < 0,20$). Inicialmente foi ajustado um modelo envolvendo as duas variáveis e a interação e como a interação não foi significativa em qualquer dos dilemas, ajustou-se o modelo com as duas variáveis sem interação. Pelo processo *backward* ajusta-se um modelo inicial envolvendo as duas variáveis independentes a cada passo uma variável não significativa é removida e um novo modelo é ajustado até o ponto que a(s) variável(is) não excluída(s) do modelo tenham contribuição significativa ao nível de significância escolhido previamente (0,20) para explicar a probabilidade de um aluno contar a verdade. O processo utiliza sempre o mesmo critério para determinar a significância (mesmo valor de p), e a cada passo, a variável com a menor contribuição para o modelo (ou a variável com o maior valor de p) é removida e um novo modelo é ajustado com as variáveis que restaram no modelo. Este procedimento é repetido até que não tenha variável que possa ser removida. Através do modelo são obtidas as estimativas do valor

do OR (*Odds ratio* ajustados pelo modelo), a significância dos parâmetros e intervalo de confiança para o OR.

A margem de erro utilizado na decisão dos testes estatísticos foi de 5% (0,05).

Os dados foram digitados na planilha Excel e o *software* utilizado para a obtenção dos cálculos estatísticos foi o SAS (*Statistical Analysis System*) na versão 8.

4.4 Análise estatística

DEFINIÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DA AMOSTRA (n = 72)

Todos os participantes residiam na Zona Sul da cidade de Recife/PE, Brasil e eram de dois grupos socioeconômicos: os de nível socioeconômico baixo encontravam-se matriculados na rede de ensino pública, em uma escola que durante o dia se destina ao ensino de crianças e adolescentes e à noite se destina aos alunos adultos da EJA (Educação para Jovens e Adultos). Já os alunos de nível socioeconômico médio encontravam-se matriculados em duas instituições particulares, uma escola para crianças e adolescentes e uma faculdade.

Quanto ao grau de escolarização, os participantes estavam divididos da seguinte maneira: o grupo de 6 a 8 anos dos dois níveis socioeconômicos, o grupo de 10 a 12 anos dos dois níveis socioeconômicos bem como o grupo de 18 a 21 anos de nível socioeconômico baixo estavam matriculados no 1º segmento do ensino fundamental,

enquanto que o grupo de 18 a 21 anos do nível socioeconômico médio encontrava-se matriculado no 3º grau.

O sexo dos participantes deste estudo não foi levado em consideração uma vez que já existem estudos como os de Gibbs *et al.*, 1984; Walker *et al.* 1984, (Citados em Davidoff, 2001) que indicam que homens e mulheres, de uma forma geral, não parecem diferir no que diz respeito ao nível moral. (Davidoff, 2001)

4.5 Aspectos éticos

Em cumprimento ao que determina a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, em consonância com a 18ª Assembléia Médica Mundial, Helsinki, Finlândia (1964), alterada na 29ª Assembléia, em Tóquio, Japão (1975), 35ª em Veneza, Itália (1983), 41ª em Hong Kong (1989), 48ª Somerset West/África do Sul (1996) e 52ª em Edimburgo/Escócia em outubro de 2000, todos os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos da presente pesquisa, assim como de seu direito de não participar ou dela desistir, em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Concordando, solicitou-se a cada participante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Para os participantes que concordaram em participar, foi-lhes assegurado o sigilo, em todas as oportunidades em que os dados viessem a ser divulgados, devendo ficar os protocolos de pesquisa sob a guarda da pesquisadora por tempo mínimo de cinco anos.

Da mesma forma, foi solicitada à Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, autorização para realização da coleta de dados nas escolas e universidade onde os participantes estudavam.

5 RESULTADOS

5.1 Análise Bivariada

5.1.1 Faixas etárias *versus* dilemas

Na **Tabela 1** apresentam-se os resultados da avaliação do *dilema de roubar* segundo a faixa etária dos pesquisados. Nesta tabela verifica-se que no grupo total pesquisado a maioria (88,9%) informou que contaria a verdade, sendo que este percentual decresceu com o aumento da idade, sendo 95,8% entre os pesquisados da faixa de 6 a 8 anos, 91,7% na faixa de 10 a 12 anos e 79,2% na faixa de 18 a 21 anos. Para a margem de erro fixada (5,0%) comprova-se diferença significativa entre as faixas etárias em relação aos resultados do referido dilema ($p < 0,05$).

Comparando-se as faixas duas a duas, não se comprova diferença entre a primeira e a segunda ($p = 1,000$ pelo teste Exato de Fisher), nem entre a primeira e a terceira ($p = 0,1882$ pelo teste Exato de Fisher) e nem entre a segunda faixa e a terceira ($p = 0,4158$ pelo teste Exato de Fisher).

No que se refere à análise da diferença entre as três faixas etárias em relação à decisão no *dilema de roubar* entre contar a verdade ou manter a promessa, observa-se que esta se mostra significativa, entretanto analisando-se duas a duas não se comprova a diferença. Este fato acontece porque a significância no teste não foi tão forte (quando $p < 0,01$); as frequências da categoria “manter a promessa” foram baixas; o resultado do teste na comparação leva em consideração seis parcelas enquanto que quando se

comparam apenas duas categorias o teste é baseado em apenas quatro parcelas; neste caso foram comparadas as três categorias e não duas a duas. Esta análise entre as categorias foi realizada através dos percentuais.

Diante do fato de não ter havido diferenças significativas entre as faixas etárias duas a duas, e de a grande maioria dos participantes dos três grupos de faixas etárias terem escolhido contar a verdade, poderíamos sugerir que mesmo crianças mais novas podem entender a idéia de obrigação objetiva, como observado por autores como Turiel, Nucci e Smetana (Turiel 1979, 1980; Nucci & Turiel 1978; Nucci 1981, 1982; Nucci & Nucci 1982; Smetana 1981a, 1981b, 1982, 1983. Citados em Sweder, Mahapatra & Miller, 1987). Essas crianças poderiam perceber o ato de roubar como algo errado em sua essência independentemente da punição, ou ainda um ato ao qual não se deve acobertar, nem mesmo para proteger um amigo, assim como ocorreu com a grande maioria dos jovens adultos.

Tabela 1 – Distribuição dos pesquisados para o dilema de roubar segundo a faixa etária.

Faixa Etária (em anos)	Dilema do “roubo”				TOTAL		Valor de p	OR e IC ⁽¹⁾
	Contar a verdade		Manter a promessa		N	%		
	n	%	N	%				
6 a 8	23	95,8	1	4,2	24	100,0	p ⁽²⁾ = 0,0235*	**
10 a 12	22	91,7	2	8,3	24	100,0		
18 a 21	19	79,2	5	20,8	24	100,0		
Grupo total	64	88,9	8	11,1	72	100,0		

(*) – Diferença significativa ao nível de 5,0%.

(**) – Não foi determinado devido à ocorrência de frequências muito baixas.

(1) – OR e IC significam *odds ratio* e intervalo de confiança para o OR.

(2) – Através do teste Exato de Fisher.

Em relação ao *dilema da agredir* constata-se na Tabela 2 que a maioria (76,4%) afirmou que contaria a verdade, sendo que este percentual foi mais elevado (91,7%) entre os pesquisados com idade de 6 a 8 anos e menos elevado (66,7%) entre os que tinham de 10 a 12 anos, entretanto ao nível de 5,0% não se comprova diferença significativa entre as faixas etárias ($p > 0,05$).

Na comparação entre pares de faixas etárias verifica-se diferença significativa entre as duas primeiras faixas etárias ($p = 0,0330$ pelo teste Qui-quadrado de Pearson). Não se encontraram diferenças entre as faixas de 6 a 8 e de 18 a 21 anos ($p = 0,1365$ pelo teste Exato de Fisher) e como também entre as duas últimas faixas etárias ($p = 0,755$ pelo teste Qui-quadrado de Pearson).

No que se refere à análise da diferença entre as três faixas etárias em relação à decisão no *dilema de agredir* entre contar a verdade ou manter a promessa aconteceu o contrário do que havia acontecido no dilema de roubar. Comparando-se as três faixas etárias conjuntamente não se verifica diferença, entretanto na análise das comparações entre pares de faixas etárias comprova-se diferença significativa entre um dos pares.

Neste dilema, observou-se que a faixa etária de 10 a 12 anos apresentou o menor percentual de participantes que contariam a verdade, o que vai de encontro com o estudo realizado por Dias, Saltzstein e Miller (1999), no qual foi argumentado que manter uma promessa seria uma atividade mais complexa cognitivamente que falar a verdade. No entanto, o percentual de sujeitos que contariam a verdade foi um pouco mais alta entre os jovens adultos que entre os participantes de 10 a 12 anos e essa diferença não foi significativa. Isto pode ter ocorrido devido ao número total de participantes entrevistados ($n=24$) de cada grupo. De qualquer modo as crianças mais

novas foram as que mais optaram por dizer a verdade como no estudo de Dias et al. (1999).

Tabela 2 – Distribuição dos pesquisados para o dilema de agredir segundo a faixa etária.

Faixa Etária (em anos)	Dilema da agressão				TOTAL N %		Valor de p	OR e IC ⁽¹⁾
	Contar a verdade n	%	Manter a promessa n	%				
6 a 8	22	91,7	2	8,3	24	100,0	$p^{(2)} = 0,0919$	**
10 a 12	16	66,7	8	33,3	24	100,0		
18 a 21	17	70,8	7	29,2	24	100,0		
Grupo total	55	76,4	17	23,6	72	100,0		

(**) – Não foi determinado devido à ocorrência de frequências muito baixas.

(1) – OR e IC significam odds ratio e intervalo de confiança para o OR.

(2) – Através do teste Qui-quadrado de Pearson.

Em relação ao *dilema de filar* é possível notar que o percentual dos que contariam a verdade sobre a fila variou bastante entre as três faixas etárias e decresce quando a idade aumenta. Na faixa etária de 6 a 8 anos todos (100,0%) afirmaram que contariam a verdade, enquanto que na faixa de 10 a 12 anos o referido percentual foi de 62,5%, e na faixa de 18 a 21 o percentual foi de 25,0%, diferenças estas que revelam diferenças significativas entre as faixas etárias em relação aos resultados da questão.

Analisando-se as faixas etárias em pares, apurou-se: existe diferença entre a primeira e a segunda faixas ($p = 0,0016$ pelo teste Exato de Fisher), entre a primeira e a terceira faixas ($p < 0,0001$ pelo teste Qui-quadrado de Pearson) e entre a segunda e a terceira faixas etárias ($p = 0,0088$ pelo teste Qui-quadrado de Pearson) existindo diferença entre as três faixas etárias e entre os três pares.

Essa tendência das crianças mais novas em contar a verdade pode demonstrar uma certa conformidade e adesão às regras e poderia estar ligada à fase da heteronomia de Piaget (1932).

Tabela 3 – Distribuição dos pesquisados para o dilema de filar segundo a faixa etária.

Faixa Etária (em anos)	Dilema de fila						Valor de p	OR e IC ⁽¹⁾
	Contar a verdade		Manter a promessa		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%		
6 a 8	24	100,0	-	-	24	100,0	p ⁽²⁾ < 0,001*	**
10 a 12	15	62,5	9	37,5	24	100,0		
18 a 21	6	25,0	18	75,0	24	100,0		
Grupo total	45	62,5	27	37,5	72	100,0		

(*) – Diferença significativa ao nível de 5,0%.

(**) – Não foi determinado devido à ocorrência de frequência nula.

(1) – OR e IC significam odds ratio e intervalo de confiança para o OR.

(2) – Através do teste Qui-quadrado de Pearson.

Esses resultados também coincidem com os de Dias, Saltzstein e Miller (1999) no que se refere à tendência de crianças mais novas a contar a verdade com maior frequência que crianças mais velhas quando confrontados com dilemas morais.

Os resultados também apresentam similaridades com as teorias de desenvolvimento moral de Piaget (1932) e Kohlberg (1927) que estabelecem que o desenvolvimento se dê em estágios que estariam vinculados à idade, com exceção do dilema de agressão, no qual crianças de 10 a 12 anos mantiveram a promessa em maior percentual que os jovens adultos que de acordo com as teorias acima citadas, deveriam estar em um estágio de maior autonomia que essas crianças.

5.1.2 Tipo de escola *versus* dilema

Nas Tabelas 4 a 6 são apresentados os resultados dos dilemas segundo o tipo de escola, que configura o nível socioeconômico dos participantes.

Na **Tabela 4** verifica-se que o percentual dos que contaria a verdade diante de um “roubo” foi mais elevado entre os alunos da escola pública do que entre os alunos da escola particular (97,2% versus 80,6% respectivamente), entretanto ao nível de 5,0% não se comprova diferença significativa entre os dois tipos de escola em relação à decisão do dilema ($p > 0,05$). Esse dado pode demonstrar uma maior autonomia por parte dos alunos de escola particular coincidindo com os resultados apresentados por Beber, Koller e Gocks (1990), que indicaram que ambientes socioeconomicamente desfavorecidos limitariam a estruturação cognitiva e a capacidade de adquirir valores mais elaborados.

Tabela 4 – Distribuição dos participantes para o dilema de roubar segundo o tipo de escola.

Tipo de escola	Dilema do roubo				TOTAL		Valor de p	OR e IC ⁽¹⁾
	Contar a verdade		Manter a promessa		N	%		
	N	%	n	%				
Pública	35	97,2	1	2,8	36	100,0	$p^{(2)} = 0,055$	**
Particular	29	80,6	7	19,4	36	100,0		1,00
Grupo total	64	88,9	8	11,1	72	100,0		

(*) – Diferença significativa ao nível de 5,0%.

(**) – Não foi determinado devido à ocorrência de frequências muito baixas

(1) – OR e IC significam odds ratio e intervalo de confiança para o OR.

(2) – Através do teste Exato de Fisher.

Na **Tabela 5** verifica-se que o percentual dos que contaria a verdade diante de uma agressão foi apenas 2,8% mais elevado entre os alunos da escola pública do que entre os alunos da escola particular (77,8% versus 75,0%, respectivamente) e não se comprova diferença significativa entre os dois tipos de escola em relação à decisão do dilema ($p > 0,05$ e intervalo para o *odds ratio* (OR) ou razão das chances é igual a 1,17 e o intervalo para a referida medida inclui o valor 1,00).

Tabela 5 – Distribuição dos participantes para o dilema de agredir segundo a faixa etária.

Tipo de escolar	Dilema da agressão				TOTAL		Valor de p	OR e IC ⁽¹⁾
	Contar a verdade		Manter a promessa		N	%		
	n	%	n	%				
Pública	28	77,8	8	22,2	36	100,0	$p^{(2)} = 0,781$	1,17 (0,39 a 3,47)
Particular	27	75,0	9	25,0	36	100,0		
Grupo total	55	76,4	17	23,6	72	100,0		

(1) – OR e IC significam *odds ratio* e intervalo de confiança para o OR.

(2) – Através do teste Qui-quadrado de Pearson.

Na **Tabela 6** verifica-se que o percentual dos que contaria a verdade sobre a fila do amigo foi bem mais elevado entre os alunos da escola pública do que entre os alunos da escola particular (77,8% versus 47,2% respectivamente), diferença esta que se revela significativa entre os dois tipos de escola em relação à decisão do dilema ($p < 0,05$). O valor do OR é igual a 3,91 e o intervalo para a medida exclui o valor 1,00.

Esses resultados indicam uma maior tendência dos alunos de escola pública a contar a verdade que dos alunos de escola particular, sugerindo uma maior passagem da

moral heterônoma para a moral autônoma em crianças e jovens adultos de nível socioeconômico médio que nas de nível socioeconômico baixo.

Tabela 6 – Distribuição dos participantes para o dilema de filar segundo o tipo de escola.

Tipo de escola	Dilema da fila				TOTAL		Valor de p	OR e IC ⁽¹⁾
	Contar a verdade		Manter a promessa		N	%		
	n	%	N	%				
Pública	28	77,8	8	22,2	36	100,0	p ⁽²⁾ = 0,007*	3,91 (1,41 a 10,87)
Particular	17	47,2	19	52,8	36	100,0		
Grupo total	45	62,5	27	37,5	72	100,0		

(*) – Diferença significativa ao nível de 5,0%.

(1) – OR e IC significam odds ratio e intervalo de confiança para o OR.

(2) – Através do teste Qui-quadrado de Pearson.

5.2 Análise Multivariada

Na **Tabela 7** analisam-se os resultados do ajuste do modelo logístico para cada um dos dilemas para explicar a probabilidade de um aluno contar a verdade. Nesta tabela verifica-se que: para cada um dos dilemas não se comprova interação entre faixa etária e tipo de escola, sendo que por este motivo, todos os modelos foram ajustados com as duas variáveis sem interação ao nível de 20,0%; a faixa etária foi mantida no modelo em cada um dos dilemas, enquanto que para a variável tipo de escola, foi mantida para o dilema roubo e de fila; ao nível de 5,0%; as variáveis tipo de escola nos

Resultados

dilemas roubo e fila e faixa etária 10 a 12 anos no dilema da agressão foram significativos ao nível de 5.0%.

Tabela 7 – Resultados da regressão logística para explicar a probabilidade de um participante contar a verdade para a professora.

Dilema	Valor de p para a interação faixa etária e tipo de escola	Variáveis Seleccionadas p/modelo sem interação	OR ajustado	Valor de p
Roubo	p = 0,880	Idade (anos)		p = 0,180
		6 a 8	1,00	
		10 a 12	2,16	0,550
		18 a 21	6,96	0,098
		Tipo de escola	9,383	0,045*
Agressão	p = 0,942	Idade (anos)		p = 0,126
		6 a 8	1,00	
		10 a 12	5,50	0,046*
		18 a 21	4,52	0,081
Fila	p = 0,993	Idade (anos)		0,027*
		6 a 8	1,00	
		10 a 12	**	0,747
		18 a 21	**	0,691
		Tipo de escola	13,93	0,002*

6 DISCUSSÃO

Analisando-se os dilemas uma a um, observamos que no *dilema de roubar* obteve-se um percentual de 95,8%, 91,7% e 79,2% de participantes dos grupos de 6 a 8 anos, 10 a 12 anos e 18 a 21 anos respectivamente e 97,2% e 80,6% de participantes de escolas pública e particular respectivamente, que contariam a verdade à professora e não manteriam a promessa feita ao amigo.

No *dilema de agredir* obteve-se um percentual de 91,7%, 66,7% e 70,8% de participantes dos grupos de 6 a 8 anos, 10 a 12 anos e 18 a 21 anos respectivamente e 77,8% e 75,0% de participantes de escolas pública e particular respectivamente, que contariam a verdade à professora e não manteriam a promessa ao amigo.

No *dilema de filar* obteve-se um percentual de 100,0%, 62,5% e 25,0% de participantes dos grupos de 6 a 8 anos, 10 a 12 anos e 18 a 21 anos respectivamente e 77,8% e 47,2% de participantes de escolas pública e particular respectivamente, que contariam a verdade à professora e não manteriam a promessa que fizeram ao amigo.

Dois dados gerais surgiram deste estudo. Primeiro, observou-se nos três dilemas uma maior tendência dos participantes mais novos a contar a verdade (o que implicaria em um descumprimento de uma promessa feita a um amigo) o que estaria relacionado à moral da heteronomia (Piaget 1994/1932) e, gradualmente, a manter a promessa entre as crianças mais velhas, bem como dos jovens adultos revelando uma maior autonomia (Piaget 1994/1932) por parte desses participantes.

Contudo, no dilema da agressão houve um número maior de participantes de 10 a 12 anos que escolheu manter uma promessa que entre os participantes jovens adultos, no entanto esta diferença não foi estatisticamente significativa. Seria interessante que

fossem realizados mais estudos neste sentido, e, se possível, com um número maior de participantes para que se compreenda melhor essa discrepância.

Segundo, que crianças e jovens adultos de nível socioeconômico baixo quando confrontados com dilemas morais responderam, com um maior percentual que contariam a verdade (o que implicaria em um descumprimento de uma promessa feita a um amigo) nos três dilemas, observando-se, no entanto, uma diferença muito pequena (77,8% *versus* 75,0%) no dilema de agredir. Portanto, é preciso, que em futuras investigações, se dê maior atenção às variáveis diferentes idades e diferentes níveis socioeconômicos em estudos envolvendo dilemas de agressão. Também se sugere que outros tipos de dilemas sejam avaliados, como de zoar (zombar) de um colega, por exemplo.

Analisando as características de cada dilema, pode-se observar que no dilema de roubar, quebra-se uma regra social evidente, o que pode ter motivado o alto número de participantes que contariam a verdade, uma vez que se trata de uma transgressão que tem punição prevista inclusive pela lei. No dilema de agredir, observa-se também uma transgressão a uma regra social, no entanto, na história a agressão sofrida pela menina seria um ato sem maiores conseqüências, com o intuito claro, porém de provocação por parte da agressora. Em oposição, na história de filar, a transgressão se dá a uma regra escolar que parece ser bem mais respeitada por participantes mais jovens. Isto pode ser fruto do fato da entrevista ter se dado no ambiente escolar, onde a autoridade da entrevistadora pode-se confundir com a da professora ou mesmo pelo medo das conseqüências deste ato diante do contexto social no qual o participante se encontrava no momento da entrevista.

Concluindo, os principais objetivos deste trabalho foram: verificar se existe ou não diferença significativa entre as faixas etárias (6 a 8 anos, 10 a 12 anos e 18 a 21 anos) em relação à decisão de cada um dos dilemas: contar a verdade ou manter a promessa; verificar se existe ou não diferença significativa entre os dois tipos de escola (pública e privada) em relação à decisão de cada um dos dilemas: contar a verdade ou manter a promessa. E para cada dilema determinar se existe ou não interação entre faixa etária e tipo de escola em relação à resposta do dilema e qual a que influenciou de forma significativa na proporção dos que contariam a verdade.

Observou-se que os resultados obtidos foram parecidos com os encontrados em estudos prévios como, por exemplo, o de Dias, Saltzstein e Miller (1999) sobre o raciocínio moral em interação social, uma vez que os autores concluíram que crianças mais novas escolheriam dizer a verdade mais frequentemente que as mais velhas.

Com relação à diferença de nível socioeconômico, Beber, Koller e Gocks (1990) sugeriram que uma diferença neste aspecto poderia interferir no julgamento moral entre adolescentes. Os resultados obtidos no presente estudo, demonstraram haver uma diferença na escolha entre dizer a verdade e manter uma promessa entre os participantes dos três grupos de idade nos dois grupos de nível socioeconômicos. Estes dados parecem com o argumento das autoras acima citadas, que sugere que ambientes socioeconômicos desfavorecidos viriam a limitar a estruturação cognitiva e a capacidade de adquirir valores mais elaborados.

Os dados obtidos neste trabalho com relação ao dilema de roubar, entre os participantes de nível socioeconômico baixo, indicaram que 97,2 % dos participantes contariam a verdade à professora, fato que também nos leva a refletir sobre a influência da dicotomia entre “bom” e “mau” que Justo (Mimeo) mencionou em seu estudo, ao

falar da auto-responsabilização a que crianças estão sujeitas enquanto membros de um grupo mantido na marginalidade, que no caso do presente estudo seria nas esferas socioeconômica e educacional.

Seria pertinente um maior aprofundamento em estudos futuros da variável nível socioeconômico, especialmente com jovens adultos, para que se pudesse entender ainda mais, como se dá o raciocínio moral destes dentro de ambientes desfavorecidos. Também se sugere a inclusão de grupos de adolescentes em futuros estudos, para que se possam observar as diferenças na maneira como se dá o raciocínio moral em uma maior variedade de grupos de faixas etárias.

Por fim, o presente estudo sugere que quanto mais novos os participantes, mais tenderão a contar a verdade. Pôde-se observar, também, que os participantes de escolas públicas, nos três grupos de idades, tenderão a contar a verdade em maior grau do que os de escola particular.

7 CONCLUSÕES

Diante dos objetivos da presente investigação, os resultados sugerem uma coincidência com a perspectiva das teorias cognitivas do desenvolvimento moral, que consideram o desenvolvimento moral um processo no qual seria o indivíduo que construiria gradualmente seu conhecimento, através de estágios em uma seqüência pré-definida e relacionada ao desenvolvimento biológico, ou ainda à idade.

Quanto ao nível socioeconômico, pode-se observar que a situação de marginalização socioeconômica e educacional, e o ambiente cultural e social no qual o sujeito está inserido são fatores de influência na maneira como se dá o raciocínio moral tanto em crianças como em jovens adultos.

Entretanto, vale ressaltar que a análise do contexto em que os dilemas são apresentados e os próprios dilemas colocados para crianças e jovens adultos, deve ser feita de forma ampla para que não ocorram concepções equivocadas, uma vez que, diante dos resultados obtidos no dilema de agressão e das situações em que as diferenças encontradas nas respostas não se mostraram significativas, recomenda-se uma maior e mais detalhada investigação.

No que se refere aos aspectos metodológicos, se pode considerar que a opção pela apresentação dos dilemas aos participantes foi favorável uma vez que possibilitou uma interpretação dos mesmos a três situações iguais de dilemas morais, enriquecendo a análise dos dados.

Finalmente julga-se que esta pesquisa contribuiu com a psicologia cognitiva para uma melhor compreensão do desenvolvimento moral, mais especificamente na área do raciocínio moral.

8 REFERÊNCIAS

BEBER, L. C.; KOLLER, S. H.; GOCKS, A. **Diferenças de julgamento moral entre adolescentes de alto e baixo nível sócio-econômico**. In: 1st ISSBD Interamerican Symposium, 1990, Recife. Anais do 1 ISSBD Interamerican Symposium. Recife, PE, Brasil : ISSBD, v. 1. p. 153-153, 1990.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 2.ed.São Paulo: Habra, 1984.

BIAGGIO, A.M.B. e BARRETO, M.S.L. Adaptação brasileira de uma medida objetiva de julgamento moral. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 43, 107-119, 1991.

DAVIDOFF, L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001.

DIAS, M., SALTZSTEIN, H.D., AND MILLER, M. Raciocínio moral em interação social: um estudo sobre sugestibilidade. **Estudos de Psicologia**, v.4, n.2, p.199-219, 1999.

FREITAS, L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 303 - 308, 2002.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

GIBBS, J.C., ARNOLD, K.D., MORGAN, R.L., SCHWARTZ, E.S., GAVAGHAN, M.P., & TAPPAN, M.B. Construction and validation of a multiple-choice measure of moral reasoning. **Child Development**, 55, p. 527-536, 1984.

JUSTO, J. Imagens da institucionalização imersas na percepção da criança de orfanato. Mimeo.

KAVATHATZOPOULOS, L. Kohlberg and Piaget: differences and similarities. **Journal of Moral Education**, v. 20, n.1, p. 47 - 54, 1991.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development**: the psychology of moral development. New York: Harper and Row, 1984/1927. 2v.

KOHLBERG, L. Stage and Sequence: the cognitive-development approach to socialization. In: D. A. Goslin. **Handbook of Socialization Theory and Research**. New York: Paulist Press, 1969.

KOHLBERG, L. From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: T. Mischel. **Psychology and Genetic Epistemology**. New York: Academic Press, 1971.

KOHLBERG, L. Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. In: T. Lickona. **Moral Development and Behavior**: Theory, Research and Social Issues. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

LECIONA, T. **Moral development and behavior**: theory, research and social issues. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

LOURENÇO, O. **New ideas in psychology**. Lisboa: Pergamon, 2003.

MARTINS, R. Concepções sobre regras morais e convencionais em crianças de pré-escola e do primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 203-211, 1995.

O'CONNOR, J. Moral judgments and behavior. In: **Social Psychology**. 2. ed. California: Wadsworth Publishing Company, 1972/ 1977, 243-275 p.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. Tradução E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994/1932. Título original: Le jugement moral chez l'enfant.

REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS/CME – Abril de 2002 – Conselho Municipal de Educação.

ROAZZI, A. e DIAS, M.G.B. A distinção entre regras morais e sociais: questões metodológicas e conceituais. Em T.P.L. Mettel e M.A.G. Feitosa (orgs.). **IV Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico**. Brasília: ANPEPP. p.100-101, 1992.

ROAZZI, A.; DIAS, M.; SILVA, A. R. O juízo moral da criança com relação aos transgressores e às vítimas de injustiças: estudo em crianças de diferentes meios socioculturais. **Temas em psicologia da SBP**. v. 8, n.1, p. 21-34, 2000.

SALTZSTEIN, H. D. The relation between moral judgment and behavior: A social-cognitive and decision-making analysis. **Human Development**, 37, p. 299-312, 1994.

SIMPSON, E. Moral development research: A case study of scientific cultural bias. **Human Development**, v. 17, n. 2, p. 81-106, 1974.

SWEDER, R.A., MAHAPATRA, M., AND MILLER, J.G. Culture and moral development. In J. Kagan and S. Lamb (eds.), **The Emergence of Morality in Young Children**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TURIEL, E. **The development of social knowledge**: morality and convention.

Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

9 APÊNDICE

Anexo1

Iniciais:
Idade:
Escolaridade:
Escola que frequenta:
Grupo:
Sujeito:

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Solicitamos a sua autorização para utilizar os dados obtidos na pesquisa **“JULGAMENTO MORAL: UMA ANÁLISE DE RESOLUÇÃO DE DILEMAS MORAIS POR CRIANÇAS E JOVENS ADULTOS”**, realizada pela aluna do mestrado da Universidade Federal de Pernambuco MARTHA AZEVEDO DE SIQUEIRA para a dissertação de conclusão do curso.

O objetivo desse estudo será verificar se crianças e jovens adultos escolherão entre cumprir uma promessa ou dizer a verdade em três dilemas morais hipotéticos. A influência de duas variáveis nas resoluções dos dilemas morais serão estudadas: diferenças de idade (sujeitos de 6 a 8 anos, de 10 a 12 anos e de 18 a 21 anos) e de classes sociais (níveis socioeconômicos baixo e médio). Os dados serão discutidos em termos das características significantes dos dilemas apresentados, bem como das diferenças nas respostas obtidas nos diferentes grupos de sujeitos dentro da cultura brasileira.

As entrevistas não envolvem risco aos participantes, podendo, no entanto gerar certo desconforto aos participantes, uma vez que estes serão convidados a participar nos momentos de intervalo e descanso entre aulas.

Acreditamos que essa pesquisa trará por benefício o fato de os participantes estarem colaborando para uma melhor compreensão a respeito da maneira como se dá o raciocínio moral nas crianças e em jovens adultos de idade e nível socioeconômico diferentes.

Todo participante terá o direito a perguntas e respostas em qualquer momento, assim como retirar o consentimento dado sem nenhum prejuízo para si. Também não haverá custos de sua parte. Não serão divulgados dados de identificação dos voluntários envolvidos no presente trabalho, temos o compromisso com o sigilo quanto a esta identificação. O pesquisador responsável compromete-se em suspender a pesquisa em caso de riscos ou danos ao sujeito participante.

Declaro que li e entendi o exposto acima. Autorizo a utilização dos dados obtidos na pesquisa para elaboração deste trabalho.

Recife, _____ de _____ de _____

Participante	Iniciais: _____	Ass: _____
Pesquisadora	Nome: _____	Ass: _____
Testemunha	Nome: _____	Ass: _____
Testemunha	Nome: _____	Ass: _____

Se menor de 18 anos:

Responsável	Nome: _____	Ass: _____
-------------	-------------	------------

Anexo 3

História de Roubar

Márcio lembrou que não tinha uma caneta quando estava indo para a escola, mas ele não tinha dinheiro para comprá-la. Então ele pegou uma caneta de um colega de classe e colocou na sua bolsa sem que ninguém notasse. Márcio conta a Daniel que promete não contar a ninguém. Durante a aula a professora pergunta aos alunos se alguém teria visto a caneta que o colega não estava encontrando em sua bolsa. O que Daniel deveria fazer? Por quê?

Anexo 4

História de Agredir

Ana estava participando de um jogo, juntamente com outras colegas, durante a aula de educação física e ao perceber que estava perdendo, ela foi até a colega e empurrou a mesma sem que a professora visse. Paula é amiga de Ana e viu o que aconteceu. Ela prometeu a Ana que não contaria à professora o que tinha visto. A professora foi até Paula para saber o que tinha realmente acontecido. O que Paula deveria fazer? Por quê?

Anexo 5

História de Filar

Rodrigo estava com muito medo da prova, pois não havia estudado para a mesma, e então filou do seu amigo João. Rodrigo pede a João para não contar a ninguém e João promete guardar segredo. No dia da entrega das provas, a professora suspeita que Rodrigo havia filado e pergunta a João se Rodrigo filou. O que João deveria fazer? Por quê?
