



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Loos, Helga; Ferreira Ataíde, Sandra Patrícia; Vasconcelos, Fabíola C.
Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade
de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 12, núm. 1, 1999, p. 0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812104>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa¹

Helga Loos²

Sandra P. A Ferreira

Fabiola C. Vasconcelos

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

A culpa, um importante aspecto afetivo do desenvolvimento moral, tem sido utilizada como um de seus principais indicadores. Nas crianças, a culpa aprimora-se gradualmente, sendo influenciada pelos modelos de moralidade e métodos disciplinares aos quais estão expostas (Harris, 1989). O presente estudo buscou verificar possíveis diferenças na emergência do sentimento de culpa entre 32 meninos (6-12 anos) provenientes de grupos distintos, sendo 16 de comunidade carente e 16 de instituição que atende crianças sob risco e abandono. Utilizaram-se tarefas de checagem do reconhecimento de emoções, julgamento de personagem em situação de dano acidental e intencional, e relato de episódio pessoal envolvendo culpa, além de entrevista exploratória dos modelos de moralidade com os quais convivem as crianças. Encontraram-se concepções distintas de culpa, classificadas nos níveis "ser apontado como culpado", "ter culpa" e "sentir culpa". A idade parece determinar tais concepções, enquanto o grupo de origem não se mostra significativamente influenciador, talvez porque os dois grupos compartilhem diversas características.

Palavras-chave: Julgamento moral; sentimento de culpa; modelos de moralidade; vínculo afetivo.

Moral judgement: a comparison of guilt feeling between children of orphanage and low income background

Abstract

Guilt, an important affective aspect of moral development, has been used as one of its principal measures. In children, guilt perfects gradually being influenced by morality models and disciplinary methods to which are exposed (Harris, 1989). This study tried to verify possible differences in the emergence of guilt feeling among 32 male children (6-12 years old) coming from distinct groups, which 16 are from low income background and 16 from an institution that takes care of children under risk and abandoned children. We used tasks of emotion recognizement checking, judgement of character in case of intentional and accidental damage, description of personal episode involving guilt and also exploratory interview of morality models to which they are exposed. Different conceptions of guilt were found and classified in the following levels: "to be pointed as guilty", "to be guilty" and "to feel guilt". The age seems to determine such conceptions. The source groups, however, does not seem to influence significantly, maybe because the two groups share several features.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Keywords: Moral judgement; guilt feeling; morality models; affective link.

Na busca do entendimento de como se dá a evolução do desenvolvimento moral, tão decisivo à interação de um indivíduo com os demais membros do seu grupo social, um grande número de pesquisas tem sido realizado, dando suporte ao surgimento de diversas teorias sobre o assunto. Segundo Bee (1984), o desenvolvimento moral é um tema que pode ser subdividido em três subtemas referentes a aspectos particulares do desenvolvimento da consciência. O primeiro é o *comportamento moral* e diz respeito ao direcionamento do próprio comportamento pela criança a partir do acatamento de regras internalizadas. O segundo trata dos *sentimentos morais*, ou seja, da parte afetiva da moralidade. Refere-se aos sentimentos negativos envolvidos na transgressão e dela decorrentes, como a vergonha e a culpa, e diz respeito também aos sentimentos positivos envolvidos em situações que estão de acordo com os padrões morais ou normativos vigentes ou que os sobrepõem, como a satisfação, o auto-respeito e o orgulho. O último é o *juízo moral* e envolve o elemento cognitivo do desenvolvimento da moralidade. Trata de aspectos como a capacidade da criança determinar se alguma ação é certa ou errada, se alguém é culpado ou não. Envolve a investigação do desenvolvimento desta habilidade e das mudanças dos padrões aplicados pelas crianças às ações com o avanço da idade. Frequentemente, os estudos sobre o desenvolvimento moral têm tratado estes três elementos da moralidade separadamente, porém, defende-se que o juízo, os sentimentos e os comportamentos morais estão intrinsecamente relacionados entre si.

Piaget foi um dos primeiros estudiosos do pensamento moral e, inicialmente, dedicou-se à análise do desenvolvimento das regras em jogos infantis, buscando compreender um pouco o comportamento das crianças diante de um sistema de regras. Segundo ele, "toda 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, 1977, p.11). Posteriormente, dedicou-se à análise do juízo moral, estudando os efeitos da coação adulta em problemas relativos às mentiras, roubos e desajeitamentos praticados pelas crianças. Neste âmbito, observou como elas se posicionam diante de situações envolvendo acidentes ou danos intencionais, no papel de avaliadoras do ato do personagem e do prejuízo causado. Utilizou-se de entrevistas, nas quais apresentavam-se às crianças pares de histórias (dilemas), onde os personagens deveriam ser comparados e julgados no sentido de saber se ambos os personagens eram igualmente culpados ou se um era mais culpado do que o outro e porque. A partir disso, Piaget propôs a existência de dois estágios evolutivos no desenvolvimento do raciocínio moral da criança, a saber:

Estágio 1: Heteronomia - Caracteriza-se pelo predomínio do respeito unilateral, do realismo moral e da responsabilidade objetiva. Nesta fase, a criança possui uma concepção de regra como algo exterior à consciência e imposto pelo adulto. O bem é definido pela obediência rigorosa às regras. O juízo das ações é realizado em função da responsabilidade sobre a gravidade ou o prejuízo causado.

Estágio 2: Autonomia - A moral autônoma possui como elemento essencial a cooperação, possibilitadora do surgimento do respeito mútuo e da responsabilidade subjetiva. As crianças começam a intensificar os julgamentos de acordo com as intenções e não somente pelas consequências. Envolve a noção de justiça, a mais racional das noções morais.

A posição de Piaget deu origem a diversas outras teorizações, na verdade reelaborações, que mantêm alguns pontos em conexão, mas reconsideram outras questões. Um destes autores é

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Kohlberg (1971) que, como Piaget, atribui um papel fundamental à subjacente construção das estruturas *cognitivas* no que diz respeito à progressão moral, bem como propõe uma sequência invariante de estágios que caracterizam esta evolução. Neste sentido, a evolução do pensamento lógico subsidia o desenvolvimento moral (a consolidação das operações formais tem se mostrado uma condição necessária à emergência dos princípios morais). Para ele, contudo, teorias puramente cognitivas são limitadas, pois não levam em conta aspectos do desenvolvimento *social* do indivíduo, como, por exemplo, o *role taking skill*, ou seja, a habilidade de considerar o ponto de vista do outro, que pode ser diferente do seu, e de coordenar estas duas perspectivas.

Diferentemente das explicações que consideram a internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do desenvolvimento moral, para Kohlberg a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que justiça não é a mesma coisa que lei, que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que foi socializado, ao invés de incorporar passivamente esses valores. Esta pressuposição teórica, como aponta Barreto (1989), apresenta afinidade com teorias sociológicas cujo objetivo é a transformação da sociedade. Kohlberg elaborou uma tipologia de estágios que se originam em respostas dadas por sujeitos a dilemas hipotéticos, tendo constatado três níveis básicos de raciocínio sobre aspectos morais, a saber, pré-convencional, convencional e pós-convencional, sendo que a cada um destes níveis correspondem dois estágios. Cada estágio se caracteriza por uma maneira específica do indivíduo selecionar e definir os elementos mais significativos em uma situação problemática e de tomar alguma decisão relacionada à mesma (ver Biaggio, 1983; 1987, e Kohlberg, 1971, para uma descrição completa dos seis estágios).

- Quanto à noção de justiça, enfatizada por Kohlberg e associada ao nível mais elevado do desenvolvimento moral, pode-se fazer um paralelo com as idéias piagetianas acerca desta questão. Para Piaget, a noção de justiça surge relacionada às concepções da criança sobre as regras, os tipos de respeito (unilateral ou mútuo) e as sanções ou recompensas associadas aos comportamentos. Há uma evolução desta noção, dentro da qual se distinguem dois tipos de justiça: *justiça retributiva* (baseada na idéia de sanção – definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção atribuída) e *justiça distributiva* (baseada na idéia de igualdade – definida a partir da noção de igualdade de direitos ou de tratamentos). Esta evolução, de acordo com Piaget (1977), caracteriza-se por três períodos:

- Primeiro período (até os 7/8 anos): ausência de diferença entre justo/injusto e dever/desobediência. Falta de relação entre a sanção e a natureza da falta cometida.

- Segundo período (entre 8 e 11 anos): desenvolvimento progressivo da autonomia e primazia da igualdade sobre a autoridade. Através de atividades cooperativas, as crianças compreendem que as regras ligam as pessoas por um elo de reciprocidade. Transgredir tais regras rompe o elo e traz consequências ao culpado.

- Terceiro período (a partir dos 11/12 anos): valorização da equidade e consideração dos direitos iguais dos indivíduos. Através do exercício da cooperação, a justiça torna-se igualitária e autônoma.

Diferentemente de Piaget, Kohlberg verifica que nem todos os indivíduos parecem alcançar essa noção aprimorada de justiça, pois entre muitos adultos prevalece o respeito às regras fixas e à manutenção da ordem social. Os problemas existentes na conciliação destas idéias parecem dever-se a diferentes enfoques na noção de 'justiça' para ambos os autores. Enquanto Piaget,

PSICOLOGIA REFLEXÃO E CRÍTICA

mesmo nas relações cooperativas, sustenta o caráter fundamental do respeito às regras, Kohlberg acentua justamente a capacidade de transcender a regra como tal, refletindo sobre os princípios éticos nela contidos, privilegiando, assim, a *transformação* da sociedade pelos indivíduos.

Kohlberg dá especial atenção ao desenvolvimento social, salientando o papel do *role-taking* como elemento que possibilita ao indivíduo colocar-se no lugar de outra pessoa e, assim, melhor entendê-la. Flavell, Botkin, Fay, Wright e Jarivis (1968; citados em Camino, Camino & Leyens, 1996), inclusive, diferenciam dois domínios do *role-taking*: *role-taking perceptivo* e *role-taking conceitual*, sendo este último visto como a capacidade de tomar a perspectiva mental do outro. Já Selman (1971, 1974, 1976; citado em Camino, Camino & Leyens, 1996), apoiando-se na distinção feita por Flavell e colaboradores aponta a *estrutura* e o *conteúdo* como dois aspectos distintos do *role-taking*. Enquanto a estrutura refere-se ao grau de diferenciação entre as perspectivas mentais próprias e alheias que a criança atinge e à capacidade de coordenar tais perspectivas, o conteúdo diz respeito à compreensão (conceitualização) da criança sobre os aspectos subjetivos de si e do outro, compreensão esta baseada na experiência social e determinada pelo estágio de *role-taking* em que a criança se encontra.

O *role-taking* diferencia-se, até certo ponto, da empatia, pois esta privilegia a capacidade de *sentir* o que o outro sente, o que é diferente de *compreender*, cognitivamente falando, a perspectiva alheia. No entanto, poder-se-ia argumentar que há um aspecto de continuidade entre tais habilidades, podendo a empatia ser considerada como o aspecto emocional do *role-taking*. Existem, entretanto, controvérsias a esse respeito.

Hogan (1975) por exemplo, vê a empatia como a disposição e a capacidade do sujeito para regular suas próprias ações segundo as expectativas de outros. Assim, trata-se mais de uma atitude do que de uma resposta emotiva. Sua visão, no entanto, como a de Selman, postula como relevante para o julgamento moral apenas a capacidade do sujeito conhecer as perspectivas de si e do outro, deixando de lado o sentimento deste sujeito ao conhecer tais perspectivas.

Quanto às relações entre empatia e moralidade, Hoffman (1990), dentro da perspectiva da Teoria da Aprendizagem Social, acredita que, durante o desenvolvimento, os afetos empáticos tornam-se parte de muitas estruturas motivacionais e afetivas, antes mesmo da elaboração dos princípios morais. Para Hoffman, a escolha de um princípio moral, sobretudo quando se trata da escolha entre princípios conflitantes, é ativada pela empatia. Desta forma, a empatia é anterior aos princípios morais e tem um certo poder de determinação em relação a eles.

Apesar de Piaget e Kohlberg não enfatizarem o plano afetivo, como o faz Hoffman (1990), consideram-no ao falarem em *descentração afetiva*. Para ambos, o desenvolvimento cognitivo é paralelo ao desenvolvimento afetivo, existindo certa interdependência entre estes processos. Segundo Kohlberg (1971), "... todos os eventos mentais têm aspectos cognitivos e afetivos, e o desenvolvimento de disposições mentais reflete mudanças reconhecíveis tanto nas perspectivas cognitivas quanto nas afetivas" (pp. 181-189).

A descentração afetiva é fundamental no desenvolvimento do *role-taking*, pois é uma aquisição que permite à criança "sair de si própria", tornando-a capaz de manter relações de reciprocidade e de igualdade, necessárias, como vimos, à elaboração dos princípios de justiça. Esta capacidade de abandonar temporariamente o seu próprio referencial para a compreensão da posição de outra pessoa é também investigada pelos estudiosos da Teoria da Mente, que têm como objetivo, justamente, estudar nas crianças a capacidade de levar em consideração os seus próprios estados mentais, como também os das outras pessoas, a fim de fornecer explicações acerca do comportamento destas e fazer predições sobre suas ações, recorrendo às crenças e desejos que têm e ao que pensam, sabem, esperam ou querem. De acordo com a Teoria da Mente, esta habilidade começa a desenvolver-se desde muito cedo, pois é essencial à interação

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

humana. Nas palavras de Dias ... "para haver interação, temos de julgar e prever o que as pessoas pensam ou querem" (Dias, 1993, p. 94).

Piaget e Kohlberg acreditam ser improvável que este intercâmbio de estados mentais possa emergir antes dos 6 anos de idade. Entretanto, resultados baseados na Teoria da Mente têm confirmado que aos 4 anos as crianças já apresentam primórdios desta capacidade, sendo capazes de fazer inferências acerca do estado mental de outras pessoas. Turiel (1966, 1969, 1976; em Camino, 1979) também defende que as crianças têm, desde cedo, a capacidade de raciocinar sobre questões morais. Contudo, Turiel restringe o papel da transmissão cultural no que diz respeito ao acesso racional das crianças às regras, desconsiderando a influência que os adultos possam ter sobre este domínio. Por outro lado, Haidt, Koller e Dias (1993), concordando com a Teoria da Comunicação Social (Shweder, Mahapatra & Miller, 1987; conforme Dias, em preparação), enfatizam que as regras vigentes em um determinado contexto cultural, sejam elas morais ou convencionais, são transmitidas pelos adultos.

A absorção das regras e a consideração das conseqüências de um evento são ainda fatores importantes nas emoções associadas à moralidade. Crianças pequenas vêem as pessoas como agentes que perseguem objetivos e que se sentem felizes ou tristes, dependendo de estes objetivos terem sido realizados ou não. No entanto, à medida que crescem, observam que a vida emocional das pessoas não é somente regulada pelas conseqüências de suas próprias ações, mas também pela consciência das emoções que outras pessoas expressam sobre estas ações, particularmente, da aprovação ou reprovação, e por sua vez, o impacto que esta percepção causa no indivíduo.

Nunner-Winkler e Sodian (1988), por exemplo, observaram que as crianças em torno dos 8 anos já conseguem ver as pessoas como agentes que se comportam em conformidade com certos padrões normativos ou morais. Através do uso de histórias onde o personagem principal deliberadamente roubava, mentia ou atacava outra criança, constataram que as crianças mais velhas referiam-se à possibilidade do protagonista estar se sentindo mal ou triste, enquanto as mais novas (4 ou 5 anos) traziam à tona a questão de que a personagem poderia estar feliz com o seu ato por ter conseguido o que queria. Observa-se, assim, que as explicações dadas pelas crianças mais velhas já eram orientadas moralmente, refletindo a possibilidade da ocorrência de "dramas de consciência" advindos da quebra de alguma regra ou da violação da moral.

Para Harris (1989), duas questões são vitais neste âmbito: (1) em que medida o indivíduo foi responsável pela ação e, conseqüentemente, por seus efeitos; (2) se as conseqüências de sua ação se confrontam com os padrões normativos vigentes. Isto determina, em grande parte, o estado afetivo de alguém após determinado ato. Assim, podemos entender sentimentos tais como *orgulho*, *vergonha* ou *culpa*, por exemplo. Geralmente, nós sentimos *orgulho* quando acreditamos que somos responsáveis, direta ou indiretamente, por algo que está de acordo com ou sobrepuja um certo padrão. Por outro lado, sentimos *vergonha* ou *culpa* quando acreditamos que fizemos ou permitimos que acontecesse algo que não atinge um padrão ou que fere uma regra moral.

Graham e Weiner (1986) argumentam que, ao atribuímos estas emoções a alguém, nossa análise passa por dois níveis: (1) o resultado é desejável ou não? (2) por que este resultado ocorreu? Dependendo da conclusão obtida, diferentes emoções serão apropriadas. Estas considerações causais permitem-nos avaliar o *grau de controle* que alguém teve sobre o acontecimento, isto é, se o evento desagradável poderia ou não ter sido evitado. Esses autores realizaram um estudo (Graham & Weiner, 1986) com crianças de 6 a 12 anos pedindo-lhes que descrevessem um episódio passado no qual tivessem sentido culpa e que avaliassem em que medida tinham sido responsáveis pelo acontecimento. Observaram que a sensibilidade ao papel da responsabilidade pessoal transforma-se notavelmente com a idade, especialmente entre os 6 e os 9 anos. Enquanto as crianças de 6 anos descreviam episódios que as faziam sentir culpa, embora reconhecendo que tivessem pouco controle sobre o acontecimento, as crianças mais

PSICOLOGIA REFLEXÃO E CRÍTICA

velhas referiam-se a fatos que estavam mais sob o seu controle. Dessa forma, distinguem-se situações em que o dano ocorreu intencionalmente daquelas em que o acontecimento foi acidental. Como salientamos no início, grande parte dos estudos de Piaget na área de julgamento moral exigia da criança entrevistada a comparação simultânea de duas situações: uma onde um grande dano é causado acidentalmente e outra onde um pequeno dano é causado propositadamente. Levar em conta essas duas variáveis, a intenção e o dano, pode ser difícil para a criança, como demonstram os resultados de Piaget, que sugere que as crianças somente são capazes de raciocinar adequadamente sobre conteúdos relativos à moralidade aos 9 anos de idade.

Com a finalidade de avaliar a questão da responsabilidade sobre um determinado ato, Graham (1988) realizou um outro estudo no qual apresentou às crianças duas versões de uma mesma história: numa delas, o acidente dificilmente poderia ter sido evitado, na outra, não. As crianças pedia-se para fazer dois tipos de julgamento: como o protagonista poderia ter evitado o acidente e quanta culpa ele sentiria. Descobriu que mesmo as crianças de 5 e 6 anos distinguiram adequadamente entre o inevitável e o que poderia ter sido prevenido. Porém, atribuíram a ambos os personagens a mesma quantidade de culpa, focalizando, ao atribuir este sentimento, basicamente o resultado, ignorando a intenção.

O desenvolvimento moral das crianças é fortemente influenciado pelo comportamento dos pais ou dos adultos que desempenham o papel de modelo e pelo impacto das técnicas disciplinares que utilizam. Para Mussen, Conger e Kagan (1977, p. 373), "os padrões dos próprios pais e a natureza do relacionamento pais-criança desempenham um papel crucial na determinação de se o desenvolvimento da consciência numa dada criança será fraco, normal ou excessivamente rígido e punitivo". Segundo estes autores, muitos estudos têm demonstrado uma relação entre o tipo de práticas que os pais exercem e a tendência de uma criança a sentir culpa por "ter feito algo errado". Um nível de consciência elevado e reações internalizadas às transgressões se desenvolvem como resultado de relacionamentos íntimos e afetuosos estabelecidos pelos pais com a criança, bem como do uso de técnicas educativas que gerem nesta sentimentos desagradáveis decorrentes de pequenas infrações. Harris (1989) afirma que quando os pais apontam para a criança o dano subjacente à quebra de uma regra, ela aprende mais cedo a antecipar culpa após uma transgressão e espera dos outros o mesmo sentimento. Desta forma, sentir culpa diante de transgressões é um aspecto utilizado como índice do desenvolvimento da consciência e da internalização dos padrões morais.

Alguns trabalhos sobre o desenvolvimento moral que se centram no aspecto afetivo do processo baseiam-se na abordagem psicanalítica, envolvendo a questão da culpa ou da sua ausência, e considerando como aspecto fundamental no desenvolvimento da moralidade o processo de *identificação*. Freud acredita que, inicialmente, a criança incorpora idéias e comportamentos paternos, inclusive as regras dos pais acerca do certo e do errado. A identificação da criança com os pais se fortalece quando ela, ao adotar os padrões daqueles, sente-se semelhante a eles e passa a se punir quando acredita ter feito algo que os desagradaria, com vistas a satisfazer sua necessidade de ser amada pelos pais, por si mesma e de receber proteção. Posteriormente, em função do desenvolvimento do seu superego, ela internaliza tais regras, passando a avaliar por si própria o caráter bom ou mau do seu comportamento, sentindo culpa quando transgredir aquelas regras e tornando-se também capaz de julgar o comportamento dos demais.

Sapiro (s.d.) também salienta que os indivíduos estruturam conceitos morais com base em suas experiências de relações interpessoais, estabelecidas a partir de uma rede de laços afetivos que geralmente se produz, primariamente, na *família*. Nestes relacionamentos, os indivíduos experimentam expectativas e obrigações mútuas em diferentes graus ou níveis de reciprocidade, o que a autora denomina *investimento interpessoal*. A estrutura da família varia de cultura para cultura e dentro de uma mesma cultura, variando também a natureza e a qualidade do investimento interpessoal aí envolvido.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Na família nuclearizada, constituída basicamente pelo casal e filhos, característica da nossa cultura neste dado momento histórico, as interações precoces de uma criança com seus pais são de importância capital. A formação do *vínculo afetivo* (ou apego, para alguns autores), isto é, o que acontece em termos de fenômenos interativos durante o primeiro ano de vida da criança, com os pais e, restritivamente, com a mãe, determina, em grande parte, a qualidade do desenvolvimento da criança em todas as áreas, e de suas relações posteriores. Como já dizia Winnicott (1952; em Farinatti, Biazus & Leite, 1993, p.4), "... é do estabelecimento dos primeiros laços que dependem o desenvolvimento equilibrado da personalidade da criança, a sua capacidade de manter laços afetivos com os outros, sua competência pessoal e social e, finalmente, no futuro, sua aptidão para ser uma mãe ou um pai *suficientemente bom*". Erik Erikson (1963; citado em Bee, 1984), em sua evolução psicossocial do ser humano, aponta que durante o primeiro ano de vida desenvolve-se o sentido da "confiança básica", facilitado por pais amorosos e que respondem previsível e prontamente à criança. Bebês que viveram um relacionamento com alguém oscilante ou áspero, por sua vez, freqüentemente desenvolvem a "desconfiança". Todas essas crianças, portanto, irão para os outros relacionamentos humanos levando confiança ou desconfiança consigo.

A finalidade do apego, na verdade, é o seu contrário, ou seja, a *autonomia* num momento posterior da vida. Esta se fará tão mais solidamente quanto o primeiro se fez de maneira adequada, como mostram Farinatti, Biazus e Leite (1993). As crianças com ligações afetivas seguras também parecem ser mais "protegidas" contra tensões emocionais futuras (Rutter, 1979; em Bee, 1984) e são menos propensas a exibir problemas de comportamento ao atingirem a idade escolar ou a adolescência.

As distorções do vínculo, quando este se realiza de modo frouxo, ansioso ou evitante, acarretará uma série de distúrbios na relação familiar, inclusive *abusos* infantis de diversas ordens: físicos, emocionais e sexuais, e ainda, negligência às necessidades físico-psicossociais da criança. Nessas situações, encontramos sempre como pedra angular uma família disfuncional. A disfuncionalidade da família revela-se através de diversas características psicológicas encontradas freqüentemente nos pais abusivos (suas histórias de vida revelam, geralmente, terem sido, eles próprios, crianças maltratadas, o que pode significar que seus próprios vínculos tenham sido frágeis; ou ainda outras, como imaturidade ou rigidez excessiva). Estas podem associar-se a outros fatores de risco, tais como álcool ou drogas, situações importantes de stress que os deixam fragilizados (perdas de emprego ou de entes queridos, grandes mudanças e seus períodos de adaptação) e outros de origem social e econômica. A família, através de interações anômalas entre os seus membros, e de papéis não adequadamente estabelecidos, passa a estruturar-se em torno da ação maltratante, constituindo-se o abuso uma relação necessária ao equilíbrio precário que a segura. Com a agravante de que nossa sociedade, tradicionalmente, aplica o método disciplinar do desforço físico e verbal, em vez da persuasão, do diálogo e do exemplo, o que cria uma imprecisão na linha divisória entre a indispensável imposição de limites à criança e as ações maltratantes. Assim, baseado na coerção e no poder, o modelo parental agressivo é internalizado pelas crianças, que freqüentemente tornam-se também agressoras, perpetuando um ciclo intergeracional de manutenção da violência.

A qualidade das interações existentes na família, como vimos, agirá de forma direta sobre o desenvolvimento moral da criança. Torna-se, portanto, importantíssima a investigação sobre como ocorre este desenvolvimento em crianças oriundas de famílias altamente problemáticas, das quais são, inclusive, muitas vezes afastadas.

A violência vivenciada dentro das famílias, que afeta direta ou indiretamente as crianças, colocando-as em situações de risco, vem se mostrando uma das principais causas que promovem a institucionalização infantil. Assim, a criança acaba por ser subtraída do seu meio familiar como alternativa que visa a sua proteção.

PSICOLOGIA REFLEXÃO E CRÍTICA

Ao ser inserida numa instituição destinada a acolher menores afastados de suas famílias por força da lei, há um rompimento, geralmente brusco, com seus vínculos anteriores que, mesmo perturbados, serviam como referencial para a criança. Nesse novo meio, faz-se necessária a construção de novos vínculos e referenciais, através de novas interações. Porém, para estas a criança traz várias seqüelas sociais e emocionais, oriundas da *disfunção do apego* criada em sua dinâmica familiar. Algumas características verificam-se entre crianças que vivenciaram repetidas agressões, as quais desenvolveram atitudes defensivas contra um ambiente inseguro e ameaçador, o que determina dificuldades em estabelecer novos vínculos, pela desconfiança básica que a acompanha, e ainda, freqüentemente, agressividade, sentimentos de culpa, baixa auto-estima, necessidade de falhar e conduta auto-destrutiva.

Já a instituição, por sua vez, oferece um ambiente psicossocial determinado por uma certa estrutura, por um tipo específico de relações que se estabelecem entre as crianças, seus companheiros e as pessoas encarregadas de cuidar deles, e ainda, pelos valores que são veiculados, envolvendo expectativas, normas, interdições e incentivos, ao longo de um cotidiano, por assim dizer, monótono e "artificial", o que não propicia a criação de novos vínculos qualitativamente importantes. Isso ocorre porque a criança passa a viver em um meio extremamente coletivizado, onde:

"todas as atividades são realizadas na companhia imediata de um grupo relativamente grande de pessoas, todas elas são tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto...Todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários...toda a seqüência imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas de um grupo de funcionários" (Goffman, 1974; em Campos, 1984, p. 20).

Campos (1984) explica que esse vazio de experiências individuais, peculiares, cria na criança um enorme desejo de *individualizar-se*, de um ato referido apenas a ela (nem que seja para ser repreendida, em certos casos). O tipo de relacionamento concretizado dentro das instituições, em geral, foi analisado por Goffman (1974; conforme Campos, 1984), verificando que tanto as crianças e jovens internos, quanto os funcionários concebem uns aos outros através de estereótipos limitados e hostis. Estes contatos são, na maioria das vezes, caracterizados pela quase ausência de afetividade, que se expressa pela maneira fria, autoritária e mesmo violenta de tratamento. Estes aspectos dificultam o desencadeamento de um novo processo de identificação da criança com uma figura adulta que atue como modelo positivo para o seu desenvolvimento.

São verificados também problemas no relacionamento entre os menores institucionalizados, que os incapacitam de estabelecer laços profundos de amizade. A visão negativa que têm de si próprios e do "outro" restringe as relações de aceitação social, sendo reforçada pelas características do sistema institucional.

Apesar do grande número de pontos negativos apontados contra a instituição, existe uma unanimidade em considerá-la como sendo "boa", na medida em que é vista como um órgão provedor, supridor das necessidades básicas, de segurança material e proteção contra o mundo externo.

Na tentativa de minimizar as conseqüências adversas da institucionalização, deveria ser dada preferência à colocação das crianças, por ocasião do seu afastamento da família de origem, em famílias substitutas. Estas podem ser membros de sua família ampliada, quando conveniente, ou as chamadas casas-lares, com poucas crianças e figuras materna e paterna de referência.

Mas o que dizer das crianças que foram expostas a um alto grau de violência em suas famílias originais e que, ao serem afastadas destas, inserem-se em um contexto difícil como o da instituição? Como elas desenvolvem os seus conceitos morais? Quais as conseqüências da

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

exposição a estes tipos de modelos sobre o seu desenvolvimento moral e a emergência do sentimento de culpa? Haveria alguma diferenciação entre grupos expostos a modelos de moralidade distintos?

Entendendo culpa como o sentimento proveniente de um comportamento que transgredir o que é usualmente considerado como correto, que fere as normas convencionais ou morais, pretendemos, neste estudo, explorar a possibilidade da existência de um desenvolvimento paralelo entre os aspectos afetivos e cognitivos envolvidos na moralidade. Foi investigado, especificamente, se a evolução da concepção de culpa está diretamente relacionada à evolução da capacidade de elaborar julgamentos morais.

Método

Participantes

Foram entrevistadas 32 crianças na faixa etária de 6 a 12 anos, do sexo masculino, oriundas de famílias de baixa renda da cidade do Recife. Deste total, 16 pertenciam a uma comunidade situada na zona norte da cidade, e os outros 16, a uma instituição pública estadual que faz atendimento a crianças de ambos os sexos, em situação de abandono, risco social e pessoal, na faixa etária de 0 a 10 anos, em regime de abrigo provisório/ triagem (Araújo, Paz e Silva, Martins & Araújo, 1994). Visto que esta instituição não abrange a totalidade da faixa etária considerada neste estudo, foram entrevistadas, neste grupo, crianças de até 10 anos de idade.

Material

Para a tarefa de treinamento, foram utilizadas quatro histórias com suas respectivas figuras (Anexo A), e quatro pares de fichas contendo, cada par, o nome de um dos quatro sentimentos básicos considerados: *alegria, tristeza, raiva ou culpa*. Foram usadas mais duas histórias com suas respectivas figuras (Anexo B), e uma escala com cinco níveis de culpa para a realização da tarefa de julgamento da culpa do personagem envolvido em situação de acidente ou dano intencional. Foram usados, ainda, roteiros para a realização das entrevistas, e um gravador para registrar as sessões com cada sujeito.

Procedimento

Todas as crianças foram entrevistadas individualmente, em seu próprio ambiente social. No caso daquelas da comunidade, as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, uma vez que o acesso a elas ocorreu por intermédio de duas escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental, situadas no seio da própria comunidade.

Cada criança foi entrevistada uma única vez, e solicitada a realizar três tarefas ligadas, basicamente, ao julgamento do sentimento de culpa e a responder questões em uma situação de entrevista não-diretiva, adequada às peculiaridades psicossociais de cada grupo estudado (instituição x comunidade) e que teve, como objetivo comum, explorar os modelos de moralidade aos quais as crianças estudadas estão expostas.

As sessões foram sempre iniciadas com uma tarefa de treinamento, que tinha como objetivo verificar o conhecimento que as crianças possuíam em relação aos sentimentos básicos de alegria, tristeza, raiva e, especialmente, culpa; e de explicitar para elas, quando necessário, as situações nas quais a emergência de cada um desses sentimentos torna-se mais provável.

PSICOLOGIA REFLEXÃO E CRÍTICA

Nesta tarefa de treinamento, o experimentador (E) lia quatro histórias contendo, cada uma, uma situação que sugeria a emergência de um (ou mais) dos sentimentos básicos considerados nesta atividade, mantendo sempre a mesma ordem de apresentação (alegria, tristeza, raiva e culpa). A leitura era sempre acompanhada pela apresentação da respectiva figura, que era disposta sobre a mesa, de modo a auxiliar a memória da criança em relação ao conteúdo dessas mesmas histórias. Depois de ler todas elas, e com todas as figuras dispostas sobre a mesa, o E mostrava e lia fichas contendo o nome dos quatro sentimentos básicos acima citados, mantendo-se sempre uma mesma ordem de apresentação (alegria, tristeza, raiva e culpa). Vale salientar, ainda, que todas as fichas tinham pares correspondentes, já que as histórias podiam sugerir, cada qual, mais de um sentimento possível.

Após a leitura de cada ficha, o E pedia à criança que associasse cada uma delas a um dos personagens das quatro histórias. Quando ela atribuía um sentimento possível, mas não o esperado para um dos personagens de uma das histórias, o E perguntava se aquele personagem poderia ter experienciado outro tipo de sentimento; e quando ela não era capaz de julgar adequadamente o sentimento do personagem, o E tentava estabelecer relações entre a experiência pessoal da criança e a situação vivida pelo personagem, a fim de promover a compreensão daquela em relação à natureza de cada um dos sentimentos trabalhados.

No que se refere às outras duas tarefas subsequentes, a ordem de apresentação foi controlada. Deste modo, metade dos participantes de cada grupo, após o treinamento, foi solicitada a realizar a tarefa de julgamento da culpa do personagem envolvido nas situações de acidente e de dano intencional; e a outra metade, solicitada a contar uma história pessoal envolvendo o sentimento de culpa. Essas duas tarefas foram sempre intercaladas pela entrevista, pois pensou-se que a realização da entrevista neste momento permitiria uma investigação mais detalhada dos dados obtidos, uma vez que o *rappport* já deveria ter-se estabelecido. Além disso, pensou-se que a introdução da entrevista entre essas duas tarefas, diminuiria o efeito de "contaminação" que as histórias da tarefa de julgamento do sentimento de culpa do personagem poderia exercer sobre o conteúdo das histórias contadas livremente pelos sujeitos.

A tarefa de julgamento teve o objetivo de verificar como a criança avaliava a responsabilidade de uma personagem dentro da situação proposta, no caso, se ele teve ou não a intenção de praticar o ato e a relação desta com a intensidade da consequência. A partir do tipo de julgamento feito pela criança, foi possível identificar em que estágio do desenvolvimento do raciocínio moral ela se encontrava. Nesta tarefa, o E lia para a criança o par de histórias, mostrando-lhe suas respectivas figuras e dispondo-as sobre a mesa. Após a leitura, explorava a compreensão daquela em relação ao conteúdo das histórias para, então, poder prosseguir, perguntando-lhe se o personagem havia sentido mais culpa em uma delas e em qual seria. Por fim, o E apresentava uma escala com cinco níveis de culpa, solicitando que a criança apontasse o tamanho da culpa atribuída ao personagem. É importante ressaltar, ainda, que a ordem de apresentação dessas duas histórias também foi controlada, com a finalidade de se evitar que a escolha do personagem a quem era atribuída a culpa fosse aleatória, ou seja, baseada, apenas, na ordem de apresentação daquelas.

Quanto à tarefa de contar livremente uma situação particular envolvendo culpa, as crianças eram instruídas a contar uma história baseada em sua vida pessoal na qual tivessem sentido culpa após terem feito algo. Tal tarefa foi proposta com a finalidade de explorar a concepção destas acerca da culpa e de verificar se a culpa já emergia nelas enquanto sentimento propriamente dito. Quando elas contavam uma história com conteúdo similar ao de uma das duas histórias usadas na tarefa de julgamento ou ao da história envolvendo culpa usada na tarefa de treinamento, o E repetia as instruções, explicitando, de forma ainda mais clara, que a história deveria ser original e baseada na sua própria experiência de vida.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Resultados e Discussão

Procurou-se analisar os dados obtidos qualitativa e quantitativamente, utilizando-se como critérios de análise as relações entre idade, grupo de origem dos participantes, seu desempenho nas tarefas de julgamento dos personagens e relato de episódio pessoal envolvendo culpa. Objetivou-se ainda encontrar as relações existentes entre determinados aspectos de sua vivência pessoal concernentes aos modelos morais aos quais foram e estão sendo expostos, obtidos através das entrevistas, e o desempenho apresentado por eles nas tarefas das quais participaram.

Numa análise preliminar dos protocolos das crianças na tarefa de treinamento, onde se buscou verificar o entendimento destas acerca do termo *culpa* (checagem semântica), observou-se o surgimento de escolhas inadequadas, onde a criança atribuía culpa ao personagem punido e não àquele que praticou a infração. Esta análise nos permitiu constatar, nos relatos de episódios pessoais, três possibilidades de uso do termo *culpa*, expressando significados distintos, que foram, então, classificados em três níveis: "ser apontado como culpado", "ter culpa" e "sentir culpa". *Ser apontado como culpado* envolve a existência de uma outra pessoa que atribui culpa à criança, tendo ela cometido ou não uma infração (papel da audiência), como demonstram os exemplos abaixo, extraídos dos protocolos obtidos:

"A gente fica culpado quando faz uma coisa que os outros vê e joga a culpa na gente e aí vai dizer à mãe da gente, aí ela dá-lhe na gente" (7 anos).

"É quando eu fico na rua, os meninos brigam e dizem que é eu. Aí o povo bota a culpa pra cima de mim. Eu não gosto de quando eles fazem as coisas e dizem que é eu, que vai dizer à minha mãe, aí eu apanho" (7 anos).

Ter culpa diz respeito à criança ter, de fato, cometido algo considerado "errado" e ter consciência disso, embora não "se sinta" culpada pelo ocorrido, como demonstra o relato de um menino de 6 anos que contou ter apanhado uma caixa de fósforos, ido para o quarto e ateado fogo atrás da cama. Disse que *"ficou culpado porque era uma coisa errada"*. Depois disso, apanhou da avó e ficou de castigo.

No nível *sentir culpa*, a criança já se refere à culpa como um sentimento, uma experiência interior desagradável que a acomete após ter feito ou deixado acontecer algo que vai de encontro ao que é valorizado. Um menino de 8 anos contou que, às vezes, quando está brincando com os amigos, bate, sem querer, no "ponto fraco" deles e sai muito sangue. Então, sente culpa: *"é porque entra uma dor dentro de mim e eu sinto culpa"*.

Já outro relata: *"empurrei o menino no recreio, aí ele quebrou o óculos dele, aí eu chorei e fiquei culpado"... "Culpa é uma coisa ruim, que fica dentro, dá um aperto e a gente chora" (12 anos).*

Não se pode afirmar ainda que, necessariamente, exista um caráter evolutivo entre esses níveis.

Essa classificação foi utilizada como critério para agrupar os participantes em duas categorias, sendo que a primeira envolve os dois primeiros níveis (ser apontado como culpado e ter culpa) e a segunda considera o último nível (o sentir culpa, propriamente dito).

O tratamento dos dados obtidos na tarefa de julgamento baseou-se na análise feita por Piaget, que considerava dois aspectos principais capazes de determinar o tipo de julgamento feito pelo indivíduo: as consequências decorrentes do ato e a intenção de quem o praticou.

Como forma de facilitar a análise estatística, as crianças foram classificadas, segundo a sua idade, em dois grupos: de 6 a 8 anos e de 9 a 12 anos.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Utilizou-se, dessa forma, o teste Qui-Quadrado, relacionando-se as variáveis idade/culpa, grupo/culpa, idade/julgamento, grupo/julgamento e culpa/julgamento.

Para a relação idade/culpa obteve-se uma diferença significativa entre os dois grupos etários quanto ao nível de culpa apresentado ($\chi^2 = 6,111$; $df = 1$; $p = 0,01$), havendo uma clara predominância do nível "sentir culpa" entre as crianças de maior faixa etária.

Percebe-se também que os níveis "ter culpa" e "ser apontado como culpado", característico das crianças mais novas (menores de 8 anos), expressam a necessidade de um observador externo que avalia e reage de uma determinada maneira ao comportamento da criança, aprovando-o ou reprovando-o. Aos poucos, a criança passa a reconhecer que a culpa pode emergir como um sentimento, sem precisar de uma audiência exterior. Ela própria começa assumir este papel, funcionando não só como agente, mas também como observadora e avaliadora dos seus próprios atos.

Estas pessoas que apontam para a criança as conseqüências de suas ações e a responsabilidade que tem sobre elas desempenham um papel crucial, pois a idéia inicial do que é certo ou errado e, portanto, passível de despertar culpa, é decorrente de um dado comportamento ser ou não punido. Inclusive, observou-se claramente entre as crianças mais jovens participantes desta pesquisa que a concepção de culpa está intimamente associada à existência ou não da punição, ou seja, para elas "só é culpado quem apanha".

No que se refere à relação idade/julgamento, não foi demonstrada diferença significativa entre os grupos ($\chi^2 = 3,137$; $df = 1$; $p = 0,07$), havendo, porém, uma tendência ao julgamento pela intenção entre as crianças mais velhas, como mostra a tabela 1. Tal resultado confirma as conclusões obtidas por Graham (1988; conforme Harris, 1989), que verificou que as crianças menores baseiam seu julgamento nas conseqüências de um determinado evento, em detrimento da intenção do agente que o provocou.

Tabela 1. Percentagem do tipo de julgamento por grupo de idade

Idade	pela conseqüência	pela intenção
6 a 8 anos	31,3%	15,6%
9 a 12 anos	18,8%	34,4%

Verificou-se que já a partir dos 8 anos as crianças da comunidade julgam pela intenção, fato que não ocorre entre as crianças institucionalizadas, que permanecem julgando pela conseqüência em idades mais avançadas. Estas crianças justificam seu julgamento considerando o tipo de dano ocasionado no personagem em uma das histórias, o qual sofreu um grande ferimento "saindo muito sangue".

Isso foi particularmente relevante para as crianças deste grupo, o que parece ter relação com sua história de vida, que envolve, na maioria das vezes, situações de violência ocorridas em sua família de origem, conforme observou-se em seus relatos obtidos durante a entrevista. Isto parece indicar uma sutil diferenciação entre os grupos, apesar de não ter sido constatada uma diferença significativa entre as variáveis grupo/julgamento pelo teste utilizado ($\chi^2 = 0,500$; $df = 1$; $p = 0,47$).

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

É curioso ressaltar que a maioria destas crianças mais velhas da instituição, apesar de, na tarefa de julgamento, situarem-se no estágio menos avançado do desenvolvimento do raciocínio moral segundo Piaget (heteronomia), demonstraram, ao relatarem episódios de sua vida que envolveram culpa, um entendimento bastante aprimorado desta, sendo capazes de referir-se a ela como "sentimento", enquadrando-se no nível *sentir culpa* já a partir dos 8 anos.

Outro aspecto também verificado no tocante à idéia de culpa apresentada por algumas crianças diz respeito à emergência do sentimento de culpa, mesmo quando a ocorrência foi acidental, pois apontam que, de alguma forma, o acidente poderia ter sido evitado, evidenciando a sua parcela de responsabilidade sobre este. Um menino de 11 anos explica que sentiu culpa quando foi brincar de teco-teco e bateu o brinquedo na cabeça da irmã. Considera ter tido culpa, mesmo tendo sido um acidente que, não fosse a falta de cuidado, poderia ter sido evitado: *"deixei escapulir porque estava com a mão molhada"*. Essa mesma criança julgou o personagem da história envolvendo um dano acidental como culpado por *"não ter mandado o amigo se afastar"* quando foi atirar a pedra na manga. Tais constatações estão de acordo com os resultados obtidos por Graham e Weiner (1986; em Harris, 1989), que acentuam a evolução da sensibilidade ao papel da responsabilidade pessoal com o avanço da idade.

O nível *sentir culpa* também foi apresentado pelo grupo da comunidade desde os 8 anos, estando os dois grupos equiparados quanto à relação entre os aspectos grupo e culpa, tal como comprovado no teste aplicado ($\chi^2 = 0,010$; $df = 1$; $p = 0,91$). Tais resultados parecem indicar que o grupo de origem exerce menos influência do que a idade sobre o desenvolvimento moral das crianças analisadas.

Na tentativa de explicar essa ausência de uma diferenciação nítida entre os dois grupos estudados, recorreremos a alguns dados obtidos através de entrevistas realizadas com as crianças. Nenhuma outra fonte foi possível de ser consultada acerca da vida atual e pregressa destas. Portanto, as informações de que dispomos nos foram, exclusivamente, fornecidas pelas próprias crianças.

Um dos aspectos escolhidos para tentar estabelecer um contraste entre os dois grupos envolvidos na presente pesquisa foi o método disciplinar ao qual as crianças estão expostas no momento atual e, no caso das crianças institucionalizadas, também aquele que se fazia presente enquanto elas estavam sob a guarda de sua família. Utilizou-se este referencial pois acredita-se que seja um dos fortes indicadores do modelo de moralidade cultivado no ambiente em que vivem as crianças. Constatou-se não haver diferenças neste sentido pois a grande maioria das crianças relatou ser punida fisicamente ao fazer algo "errado", tanto no grupo familiar quanto no institucional. Verificou-se também que as crianças da comunidade, assim como as da instituição, estão expostas a um certo nível de violência doméstica, tendo sido encontradas em seus relatos alusões à ocorrência freqüente de brigas na família, associadas, muitas vezes, ao uso de álcool por seus membros.

Um segundo fator que, possivelmente, explicaria a semelhança entre os grupos diz respeito aos modelos de moralidade com os quais as crianças de ambos os grupos tiveram contato no início de suas vidas, uma vez que nenhuma delas foi privada deste. Embora tenha havido por parte de ambos os grupos de crianças contato com as famílias neste período e de estas compartilharem características semelhantes, tais como, nível sócio-econômico, nível de instrução, método disciplinar e de educação dos filhos, não se pode desconsiderar que as crianças institucionalizadas advêm de uma estrutura familiar mais comprometida do que as da comunidade, fato este que resultou no seu afastamento do convívio com a família. Apesar disso, parece que aquele contato inicial com modelos de moralidade familiares, onde se estabeleceram os vínculos primários, foi determinante do desenvolvimento moral destas crianças.

Uma forma de melhor avaliar a influência do modelo de moralidade ao qual as crianças estão expostas, incluindo o papel de diferentes métodos disciplinares utilizados com elas e dos

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

vínculos familiares primários, seria diversificar a amostra, replicando este estudo com grupos que tivessem outras características, tais como o uso do diálogo como método disciplinar principal e a ausência do contato familiar nos anos iniciais da vida (orfanato).

Os critérios básicos adotados no presente estudo para avaliar o desenvolvimento moral das crianças foram a sua capacidade de julgamento e de contar uma história pessoal envolvendo culpa (julgamento/culpa). Com base no desempenho de todos os sujeitos da amostra, em relação a estes dois aspectos, observou-se que estes dividem-se em dois grandes grupos: o dos que julgam ela consequência e que não apresentam ainda uma concepção de culpa bem elaborada e o dos que julgam pela intenção e que demonstram um entendimento apropriado do "sentir culpa". Relacionando-se estas duas variáveis através do teste estatístico utilizado, constatou-se uma diferença altamente significativa ($\chi^2 = 9,853$; $df = 1$; $p = 0,001$) entre estes dois grupos.

Um fator que poderia justificar esta delimitação seria a idade, elemento que se tem mostrado de considerável relevância no presente estudo. Verificou-se que a idade de 10 anos parece ser uma espécie de linha demarcatória entre a capacidade de julgar pela consequência e "ter culpa" ou "ser apontado como culpado" e a capacidade de julgar considerando a intenção e perceber a culpa enquanto sentimento. Foi observado que as crianças mais velhas de toda a amostra (a partir de 10 anos) parecem já ter conquistado estas capacidades em um nível mais aprimorado. A maioria das crianças desta faixa etária julgou considerando a intenção do personagem e apresentou uma concepção de culpa elaborada (nível "sentir culpa"). No entanto, como já foi descrito anteriormente, houve casos de sujeitos que, mesmo pertencendo ao grupo de faixa etária mais elevada, demonstraram uma concepção de culpa elaborada aliada ao julgamento baseado na consequência. No que se refere às crianças mais novas (até 9 anos), observou-se um certo desequilíbrio entre estes fatores. Algumas crianças são capazes de conceber culpa como um sentimento, isto é, demonstram já terem internalizado o papel de avaliadoras de suas próprias transgressões e destas lhes despertarem uma reação emocional, mas, freqüentemente, ainda baseiam na consequência seus julgamentos morais em relação ao ato praticado por outra pessoa, desconsiderando a sua intencionalidade. Outras crianças, por sua vez, consideram a intenção mas apresentam níveis menos elaborados acerca da culpa. A partir destas considerações, poderíamos questionar: estaria o desenvolvimento destas duas capacidades diretamente relacionado? O desequilíbrio entre estas capacidades, particularmente entre as crianças mais novas, poderia sofrer influência de sua inserção em diferentes ambientes e das experiências delas com distintos modelos de moralidade? Que tipo de experiências poderia agir como facilitador do estabelecimento do equilíbrio? Seria possível a criança perceber culpa nela própria mais facilmente do que no "outro"? Os critérios por ela utilizados nesta avaliação seriam os mesmos?

A contribuição mais importante deste trabalho talvez tenha sido possibilitar a discussão em torno das diferentes concepções de culpa mostradas pelas crianças e que aponta para a possibilidade de uma evolução destas concepções. Fazem-se necessárias investigações mais aprofundadas que possibilitem averiguar o caráter progressivo (ou não) dos níveis de culpa aqui descritos.

Referências

Araújo, F.A., Paz e Silva, N.G., Martins, S.J.L. & Araújo, U.V. (1994). *Estudo do processo de institucionalização das crianças da Casa de Carolina/Fundac.* Trabalho de Conclusão de Curso Não-Publicado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco.

Barreto, M.S.L. (1989). Julgamento moral de meninos de rua. *Educação*, Ano XII, 16, 67-78.

Bee, H. (1984). *A criança em desenvolvimento*. (3ª edição). São Paulo: Harbra.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

- Biaggio, A.M.B. (1983). Desenvolvimento de valores: um estudo piloto. *Educação e Realidade*, 8,1, 25-33.
- Biaggio, A.M.B. (1987). Relações entre maturidade, julgamento moral e ansiedade traço-estado. *Stress and Emotion*, (vol. 13). Kulesar, N. Y.: Hemisphere.
- Camino, C. P. S. (1979). Determinants cognitifs et sociaux du jugement moral. Tese de Doutorado Não-Publicada. Universidade de Louvain, Bélgica.
- Camino, C., Camino L. & Leyens, J. (1996) Julgamento moral, emoção e empatia. Em Z. Trindade & C. Camino (Orgs.), *Cognição social e juízo moral*. (pp. 109-135). Coletâneas da ANPEPP, vol 1, 6.
- Campos, A. V. D. S. (1984). *O menor institucionalizado: um desafio para a sociedade*. Petrópolis: Vozes.
- Dias, M.G.B.B. (1993/94). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 587-600.
- Dias, M.G.B.B. (Em preparação). Fatores culturais na avaliação do desenvolvimento moral. UFPE.
- Farinatti, F., Biazus, D. & Leite, M.B. (1993). *Pediatria social: A criança maltratada*. Rio de Janeiro: MEDSI.
- Graham, S. & Weiner, B. (1986). From an attributional theory of emotional developmental psychology: A round-trip ticket? *Social Cognition*, 4, 152-79.
- Graham, S. (1988). Children's developing understanding of the motivational role of affect: An attributional analysis. *Cognitive Development*, 3, 71-88.
- Haidt, J., Koller, S. & Dias, M.G.B.B. (1993). Affect, culture and morality, or, is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 613-628.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hoffman, M.L. (1990). The contribution of empathy to justice and moral judgement. Em N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development*. (pp.47-80), Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1975). Moral development and the structure of personality. Em D. De Palma & J.M. Soley (Orgs.), *Moral development*. Current and Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the field of moral judgement. Em T. S. Mischel (Org.). *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press.
- Mussen, P., Conger, J.J., & Kagan, J. (1977). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-38.

Piaget, J. (1977). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou.

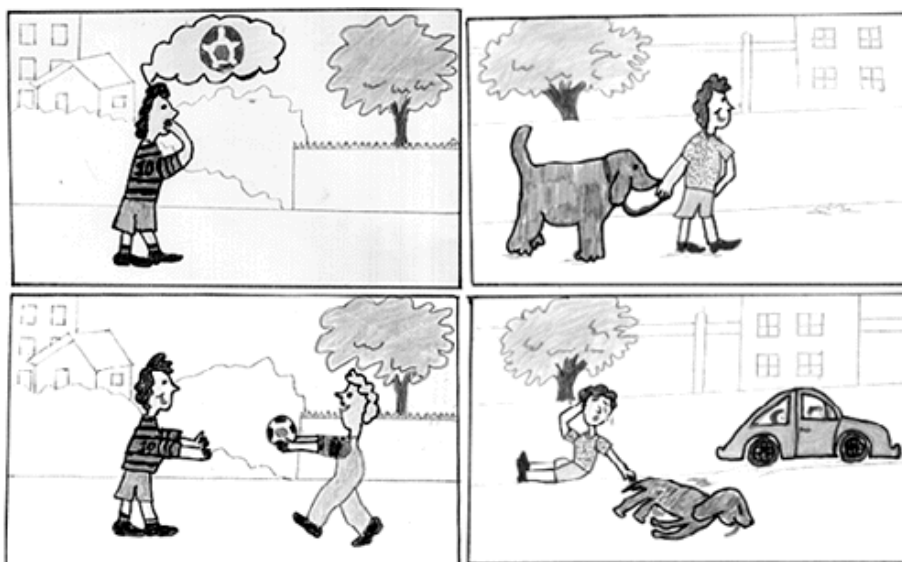
Sapiro, C. (s.d.). Aspectos culturais na estrutura da família e desenvolvimento sócio-moral. UFRGS (manuscrito sem especificação bibliográfica).

¹ As autoras agradecem a orientação da Profª Dra. Maria da Graça B. B. Dias, a colaboração do Prof. Dr. Jorge T. Falcão e a participação de Aurino Lima Ferreira na coleta dos dados, à comunidade e à instituição que permitiram a realização desta pesquisa, e ao CNPq.

² Endereço para correspondência: Rua Delfino Cintra, 107, ap. 33, Centro, Campinas, SP, 13020-100. E-mail: helgaloos@zipmail.com.br.

Anexo [A](#)

Histórias e figuras sobre sentimentos



PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Joãozinho gostava muito de futebol e queria ganhar uma bola. No dia das crianças, teve uma grande surpresa. Ele ganhou o presente que tanto queria!

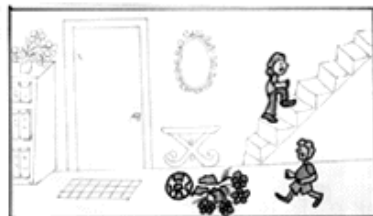
(julgamento esperado: sentimento de alegria)

Paulinho tinha um cachorro chamado Totó. Paulinho gostava muito dele. Um dia, Totó foi atravessar a rua e um carro o atropelou. Totó morreu.

(julgamento esperado: sentimento de tristeza)

Anexo [A](#)

Histórias e figuras sobre sentimentos (continuação)



André tinha um carrinho. Ele gostava muito de brincar com ele. Um dia, o filho do vizinho pisou porque quis no carrinho de André. O carrinho ficou estragado.

(julgamento esperado: sentimento de raiva)

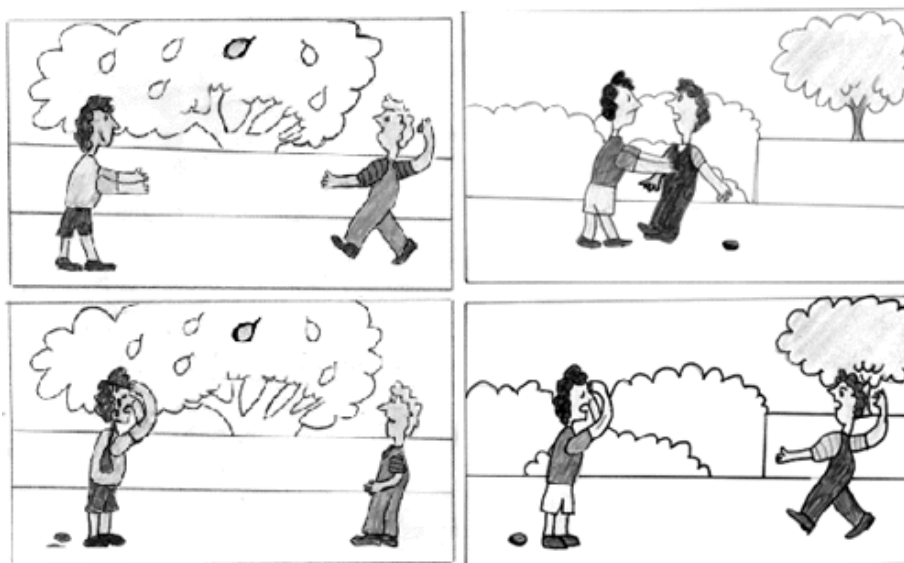
Pedrinho e José são irmãos. Um dia, a mãe deles saiu de casa e eles ficaram sozinhos. Pedrinho quebrou o jarro de flores da sua mãe. Quando ela chegou, Pedrinho disse que José tinha quebrado o jarro e, por isso, José apanhou no lugar do irmão.

(julgamento esperado: sentimento de culpa)

Anexo [B](#)

Histórias e figuras dos danos

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA



Joãozinho e Marcos são amigos. Um dia, eles estavam passeando e viram uma manga bem madurinha na árvore. Joãozinho quis derrubar a manga e jogou uma pedra. A pedra, sem querer, bateu em Marcos, cortou a cabeça dele e saiu muito sangue.

(grande dano, porém acidental)

Joãozinho e Marcos são amigos. Um dia, eles estavam passeando e começaram a brigar. Joãozinho ficou com muita raiva, pegou uma pedra e jogou em Marcos. Mas a pedra só bateu de raspão, arranhou o braço dele, sem sair sangue.

(pequeno dano, porém intencional)