



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia

Escolar e Educacional

Brasil

Pedro-Silva, Nelson; Rondini, Carina Alexandra
Lealdade a um acordo estabelecido entre os escolares
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 20, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 197-208
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282347789002>

- 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

Lealdade a um acordo estabelecido entre os escolares

Nelson Pedro-Silva

Universidade Estadual Paulista – Assis – SP – Brasil

Carina Alexandra Rondini

Universidade Estadual Paulista – Assis – SP – Brasil

Resumo

Com o presente estudo objetivamos saber se os alunos consideravam a lealdade um valor mais importante do que a honestidade e a veracidade. O universo pesquisado foi composto de 40 estudantes matriculados no Ensino Fundamental II de uma cidade do interior paulista. Para a coleta de informações, empregamos duas historietas sobre a *lealdade*, que serviram de ponto de partida para a entrevista, segundo o modelo piagetiano. Os resultados apontaram os seguintes aspectos: a) a *lealdade*, para ser concebida como valor, não depende do conteúdo, mas das consequências geradoras a outrem; b) ela parece ser independente da experiência escolar; e c) as meninas se inclinam a ver, mais do que os meninos, a lealdade a *um acordo estabelecido* como um valor, apesar de condenarem seu conteúdo e serem mais sensíveis aos seus resultados. Concluímos que, a despeito dos resultados, a lealdade deve ser concebida como um valor importante para os estudantes.

Palavras-chave: Juízo Moral; lealdade (Ética); educação.

Loyalty to an agreement between students

Abstract

With this study we aimed to find out if students considered loyalty more important value than honesty and truthfulness. The group studied was comprised of 40 students enrolled in Elementary Education II in a city in São Paulo state. To collect information, we use two short stories about loyalty, which served as the starting point for the interview, according to Piaget's model. The results showed the following: a) loyalty, to be conceived as value does not depend on the content, but the generating consequences to others; b) it appears to be independent of the school experience; and c) the girls are inclined to see, more than boys, loyalty to an agreement as a value, while condemning its content and be more sensitive to its results. We conclude that, despite the results, loyalty must be conceived as an important asset for students.

Keywords: Moral Judgment; Loyalty (Ethics); Education.

Lealtad a un acuerdo establecido entre los escolares

Resumen

Con el presente estudio se tuvo como objetivo saber si los alumnos consideraban la lealtad un valor más importante que la honestidad y la veracidad. El universo investigado fue compuesto de 40 estudiantes matriculados en la Enseñanza Primaria II de una ciudad del interior paulista. Para la colecta de informaciones, empleamos dos historietas sobre la lealtad, que sirvieron de punto de partida para la entrevista, según el modelo piagetiano. Los resultados apuntaron los siguientes aspectos: a) la lealtad, para ser concebida como valor, no depende del contenido, sino de las consecuencias generadoras a otros; b) ella parece ser independiente de la experiencia escolar; y c) las niñas se inclinan a ver, más que los niños, la lealtad a un acuerdo establecido como un valor, a pesar de condenar su contenido y ser más sensibles a sus resultados. Se concluye que, a pesar de los resultados, la lealtad debe ser concebida como un valor importante para los estudiantes.

Palabras clave: Juicio Moral; lealtad (Ética); educación.

Introdução e justificativas

O presente artigo tem como propósito apresentar os resultados de um estudo desenvolvido a respeito dos julgamentos de estudantes do Ensino Fundamental II (5^a a 8^a séries – atual 6º ao 9º ano) sobre a *lealdade a um acordo estabelecido*.

A razão que nos levou, inicialmente, a realizar esta investigação, dizia respeito ao nosso interesse em verificar se os estudantes considerariam tal *lealdade* uma virtude, independentemente do seu conteúdo do contrato e das suas consequências. Assim, para o seu desenvolvimento, baseamo-nos no estudo de Silva (2002) sobre a fidelidade a um acordo estabelecido entre escolares matriculados no Ensino Infantil e no Fundamental I. O referido autor apontou que cerca de 40% dos 200 sujeitos pesquisados se manteriam fiéis ao acordo, mesmo que isso significasse prejuízo a si e a outrem. Contudo, nossas observações assistemáticas, feitas em uma escola de Ensino Fundamental II, não pareciam coincidir com os referidos resultados. Diante dessa constatação, começamos a nos indagar se entre os estudantes do Ensino Fundamental II encontraríamos resultados semelhantes.

A *lealdade* – nomeada por Comte-Sponville (1995) de fidelidade – não é uma **virtude qualquer**, mas a base que torna possível a existência das demais. Podemos ser generosos, por exemplo, somente se formos fiéis à virtude da generosidade. A *lealdade* virtuosa, porém, apresenta outra característica, que é a de não se traduzir na obediência desmesurada a qualquer valor. Ela só pode ser concebida uma virtude se for contrária a todos os tipos de excessos, como o de ficar atada a um acordo que possa significar prejuízo a outrem. Seria possível, desse modo, como fez Aristóteles (1996), referir-se a dois tipos de *lealdade*: a boa (virtuosa), por basear-se no equilíbrio, e a má, que se ampara na ausência ou no apego desmedido a um valor.

Não se pode conceber, assim, a conduta obstinada de *lealdade* a qualquer conteúdo como uma virtuosidade. Para Kant (1786/1960), a *lealdade* como virtude depende dos valores a que se é leal. Assim, podemos conceber a amizade uma virtude, mas não os amigos, uma vez que eles só serão dignos de serem considerados dessa forma em função do conteúdo a que são leais.

A tessitura de tal indagação sobre a influência da *lealdade* se justifica, além desses motivos, pelo fato de autores contemporâneos assinalarem que moralmente as pessoas agem influenciadas por valores. Todavia, não apenas pelo *valor justiça*, como sustenta Kohlberg (1981/1992). Esta é, em essência, a tese defendida por Campbell e Christopher (1996), Flanagan (1991), Gilligan (1982), Taylor (1989) e Tugendhat (1996). Com efeito, entre outros, os valores *lealdade*, coragem, generosidade e amizade podem ser fortes influenciadores das condutas morais.

Além da justificativa de ordem filosófica, estudos psicológicos sobre os valores são importantes pelo fato de que o homem sempre faz uma leitura valorativa de si. Logo, a imagem que temos de nós mesmos se constitui num valor

a ser mantido, pois é vista como uma *imagem positiva de si* (Perron, 1991). Segundo La Taille (1998, 2000), tal valor pode ser moral. Neste caso, ter a imagem de honesto e/ou de corajoso é visto como algo positivo e, como tal, o indivíduo buscará manter em sua personalidade. Pode, ao contrário, ser não moral. Nesse sentido, beleza e riqueza passam a ser os valores buscados. A presença de um ou de outro tipo de valor é central para a construção da personalidade moral. Caso os valores morais sejam centrais, a pessoa poderá, por exemplo, sentir vergonha ou indignidade, se for medrosa ou desonesta; se forem periféricos, é provável que esses sentimentos apareçam quando, por exemplo, não se possuir riqueza ou o padrão de beleza almejado.

Movimento semelhante pode ser pensado no interior do próprio campo moral: o indivíduo pode priorizar alguns valores muito mais do que outros. Assim, “uma pessoa poderá associar sua personalidade [identidade] a alguns traços morais (como coragem e lealdade) e não a outros; ou mais a uns do que a outros” (La Taille, 1998, p. 10). Além disso, a mesma pessoa poderá agregar à sua personalidade mais valores públicos (isto é, relacionados ao *como se deve agir*) ou privados (*como se deve ser*).

Outra justificativa refere-se à existência de poucos estudos científicos sobre a psicologia e a psicopedagogia das virtudes, opinião compartilhada por La Taille, Souza e Vizioli (2004). No levantamento bibliográfico efetuado em 2012, na base de dados eletrônicos *Dedalus* da Universidade de São Paulo (USP) e na biblioteca da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), encontramos 299 pesquisas por meio dos unitermos “psicologia moral” e “psicologia da moralidade humana” e, apesar de 1.500 menções à palavra “virtude”, só 12 dos estudos se referiam à “psicologia das virtudes”. Entre os achados, destacamos pesquisas que investigaram as seguintes virtudes: a ‘coragem’ (Dias, 2002); a ‘polidez’ (La Taille, 2001), a ‘solidariedade’ (D’Áurea-Tardeli, 2006; Tognetta & Assis, 2006); a ‘generosidade’ (Dias, 2002; La Taille, 2006; Lima, 2000; Tognetta, 2006); a ‘fidelidade à palavra empenhada’ (Silva, 2002); a ‘honestidade’ (Freller, 2001) e a ‘tolerância’ (Carneiro, 2006). Identificamos, ainda, estudos que buscaram investigar as virtudes morais em obras literárias, como o de Souza (2007). Deparamo-nos, igualmente, com escritos que versaram sobre a relação dos valores com o sentimento de vergonha (La Taille, 2000).

Os demais estudos objetivaram, principalmente, os seguintes aspectos: a) discutir do ponto de vista teórico a ‘psicologia moral’ (Souza & Vasconcelos, 2009); b) ‘o juízo moral de estudantes de Psicologia’ (Bataglia, 1996); c) as ‘relações entre a ciência psicológica e a moralidade’ (Carbone & Menin, 2004); d) as ‘representações e valores de estudantes universitários cotistas’ (Menin, 2008); e) o ‘desenvolvimento moral’ (Branco, 2006; La Taille, 2007); f) a relação entre ‘gênero e desenvolvimento moral de mulheres’ (Montenegro, 2003; Testoni & Tonelli, 2006); g) a vinculação entre ‘homossexualidade e moral’ (Lacerda, Pereira, & Camino, 2002); h) o campo da ‘bioética’ (Marcolino & Cohen, 2008); i) ‘o autorrespeito na escola’ (Souza & Placco, 2008);

e e) a relação entre tipo de família e moral (Barboza, Chic, Martines, & Nascimento, 2009; Longo, 2007).

Os demais estudos são, em sua maioria, baseados na ética da justiça e objetivaram investigar a relação entre o ambiente proporcionado pelas escolas e o tipo de raciocínio moral (Araújo, 1993; Menin, 1985); a relação entre julgamento moral e certas condutas, como a do uso abusivo de álcool (Martins, 2006) e o nível de desenvolvimento moral de jovens, segundo o referencial kohlbergiano (Biaggio, 1994; Freitag, 1984).

Quanto aos valores de estudantes do Ensino Médio, o estudo mais próximo que encontramos foi o de Guará (2002), sobre os padrões morais de adolescentes autores de infração. Deparamo-nos, também, com a pesquisa de Noguchi (2006) acerca da análise do universo moral dos adolescentes internos na FEBEM-SP, evidenciando que essa instituição legitima um tipo de educação heterônoma, ou seja, que não propicia o desenvolvimento moral e contribui para a naturalização de relações autoritárias e violentas. Destacamos, também, o estudo de Branco (2006), a propósito das representações de violência em jovens da periferia de São Paulo, chegando à conclusão de que as várias ações violentas a que são expostos interferem nas suas representações éticas e do autoconceito. Por fim, na pesquisa desenvolvida por La Taille (1998) sobre as virtudes segundo as crianças, e na produzida por ele e Harkot-LaTaille (2006), acerca dos valores dos jovens matriculados em escolas privadas do Ensino Médio da cidade de São Paulo, os autores concluíram que o jovem

elege a moral como essencial para a sociedade, com particular destaque para a justiça, a honestidade e a humildade... Quanto aos desejos, eles recaem sobre ser tratado de forma justa e viver uma vida que "vale ser vivida". Ter filhos e reconhecimento social são vistos como importantes, mas menos do que ter emprego e amigos (p. 108).

Quanto à *lealdade* dos estudantes do Ensino Fundamental II, o estudo mais próximo que encontramos foi o de Pereira (1998), sobre *uma situação de conflito entre a fidelidade [lealdade] e a justiça em crianças e adolescentes*. A amostra foi composta de 60 estudantes, de ambos os sexos, distribuídos equitativamente entre a 2^a, 5^a e 8^a séries do Ensino Fundamental II de uma escola cooperativa, localizada na cidade de Jundiaí (SP). Para a coleta de dados, os pesquisadores utilizaram um dilema moral, contendo questões relacionadas à ação da criança de dizer quem fora o responsável pela travessura e a postura do amigo que presenciara a ação.

A historieta contada foi a seguinte:

Durante o recreio, Carlos quis pegar um jogo que estava na classe. Ao chegar lá, viu que o jogo estava no alto do armário. Para alcançá-lo, o garoto subiu numa mesinha em que se encontrava o aparelho de som. A mesinha tombou com seu peso e o aparelho de som caiu e se quebrou. Carlos, com

medo de ser castigado, saiu rapidamente da sala e contou ao seu melhor amigo, o Lucas, o que tinha acontecido, pedindo para guardar segredo. Quando a professora entrou na classe, viu o aparelho de som quebrado e perguntou quem o tinha derrubado, mas ninguém respondeu. A zeladora disse ter visto Felipe, um garoto muito bagunceiro, saindo da sala na hora do recreio. Felipe disse que realmente entrou na classe, mas que não tinha sido ele. Ninguém acreditou e todos o acusavam de ter quebrado o aparelho de som (Pereira, 1998, p. 26).

Em seguida, os autores fizeram as seguintes indagações:

1. O que você acha do que o Carlos fez? Por quê? 2. Você acha que Lucas deveria contar o que Carlos fez? Por quê?
3. Se Felipe fosse punido pelo que aconteceu, Lucas deveria contar o segredo do amigo? Por quê? 4. E se fosse você o melhor amigo de Carlos, o que faria? Por quê? (p. 27).

Os resultados mostraram que todos os sujeitos julgaram condonável a atitude do responsável, de não ter contado ter sido ele o autor do dano material: os menores (sete e oito anos), por argumentos concernentes ao *realismo moral* (por obediência à lei, ele deve confessar); a quase totalidade dos maiores (14 e 15 anos), porque o responsável deveria confessar para que um inocente não fosse punido injustamente e cerca de metade dos sujeitos de 11 e 12 anos foi guiada por motivos ligados à necessidade de confissão ("é o certo"), enquanto os demais, pelos mesmos argumentos apontados pelos sujeitos maiores: não culpar um inocente.¹

Quanto à necessidade de o amigo, depositário do segredo, contar quem fora o responsável pelo dano, os autores verificaram que mais de 70% dos sujeitos de sete, oito, 11 e 12 anos consideraram que o amigo deveria contar, ao passo que somente 50% dos maiores defenderam atitude semelhante. As razões foram as mesmas da situação anterior: os menores, porque é a lei; os maiores, para que um inocente não fosse considerado culpado injustamente.

No tocante aos sujeitos que avaliaram como errada a delação, os menores justificaram mais pela *lealdade* ao amigo. Os maiores, ao contrário, referiram-se ao fato de não ser um problema deles, muito embora alguns tenham argumentado que tentariam convencer o amigo a assumir sua responsabilidade.

Depreende-se, desse estudo, que o juízo sobre a *lealdade* evolui durante a infância. As crianças menores, por serem ainda heterônomas, tendem a guiar seus juízos morais mais por uma espécie de lei exterior – a emitida pelos adultos. Os sujeitos mais desenvolvidos procuram analisar os diferentes pontos de vista e parecem mais preocupados em não serem injustos ou inviabilizarem a amizade, já que, para a sua existência, é condição fundamental a confiança

¹ Informamos que, a nosso ver, o autor desse estudo deveria ter utilizado a proporção, em vez da porcentagem, pois só cabe o uso dessa medida – a porcentagem – a partir de 100 dados (e o autor analisou 60).

mútua, não dirigindo sua atenção para o cumprimento da lei. Conclui-se, então, que a *lealdade à amizade* foi concebida – pelos “maiores” – como um valor mais “forte” do que o cumprimento da lei. Em outros termos, eles preferem ficar calados do que correrem o risco de perder os amigos ou deixar de acreditar neles.

Silva (2002, 2004) investigou a influência da *lealdade à palavra empenhada* nos julgamentos morais feitos por escolares. Adotou como referencial de análise a teoria dos valores sistematizada por La Taille (1998). Os dados foram coletados junto a 186 estudantes de escolas públicas da região oeste do Estado paulistano, de ambos os sexos, com idade de seis, nove e 12 anos, de nível socioeconômico desfavorecido [sic] e que estavam matriculados no Ensino Fundamental I e II. Empregou como instrumento de coleta nove histórias, que confrontaram a *lealdade* a três contextos morais: furto, mentira e generosidade.

Os resultados possibilitaram concluir os seguintes aspectos: a) a idade interfere no julgamento moral (sobretudo quando a comparação se dá entre os sujeitos de seis e de 12 anos); b) há predomínio de uma visão moral mais circunscrita ao universo masculino e outra ao feminino; c) os julgamentos não se subordinam ao tipo de envolvimento entre os personagens (é indiferente o fato de eles serem irmãos ou amigos); d) o “raciocínio moral” é influenciado pela natureza do conteúdo envolvido; e) a manutenção da *lealdade*, quando confrontada com a prática de um ato censurável (assim como a deslealdade), produz consequências negativas para os relacionamentos interpessoais; f) a maioria dos escolares opta pela ética da justiça.

Por esta razão, o autor chegou à conclusão de que, para a maioria dos sujeitos pesquisados, a prevalência da ética da *lealdade* é dependente do conteúdo a que se combinou ser leal. Em outras palavras, não basta empenhar a palavra para que os estudantes sejam leais a ela. Apesar disso, é digno de nota que, em torno de 35% dos sujeitos optaram pela *lealdade à palavra empenhada*, mesmo perante situações condenáveis – como a de manter silêncio diante de um furto feito pelo amigo ou outra pessoa ser injustamente condenada em seu lugar.

Em síntese, os poucos estudos empíricos sobre a *lealdade* – como valor moral – produzidos no Brasil, apesar de exploratórios, oferecem as seguintes informações: a) a influência da *lealdade* está associada ao desenvolvimento moral dos sujeitos. Assim, quanto mais desenvolvidos moralmente forem os indivíduos, maior a possibilidade de apresentarem juízos morais guiados por esse valor; b) a maioria dos estudos aponta que a emissão de juízos alicerçados na *lealdade* não é dependente do tipo de relação existente entre as personagens. Dessa forma, os indivíduos se inclinam a apresentar julgamentos semelhantes, mesmo quando o protagonista da ação é irmão ou é amigo; c) igual dado pode ser depreendido quanto ao sexo. Os autores mostraram que, apesar de diferenças nesse quesito, elas não são estatisticamente significativas, a ponto de se corroborar a tese de que as mulheres julgam situações morais diferentemente dos homens; d) nem toda ação de *lealdade* é vista

como uma excelência moral, pois ela depende do conteúdo do ato cometido e das consequências para os não envolvidos.

Proposição do problema e objetivos

Considerando esses indicadores, analisamos o valor dado pelos alunos do Ensino Fundamental II à *lealdade a um acordo estabelecido* entre seus pares. Buscamos saber se a manutenção desse valor é considerada correta, independentemente das consequências provocadas a si e a outrem, bem como se sua manutenção é subordinada ao sexo e ao grau de escolaridade.

Ao obter tais informações, esperamos: a) subsidiar a discussão sobre os princípios que dirigem a moralidade; b) dar a conhecer a importância do valor *lealdade* para escolares brasileiros; c) divulgar aspectos da moral dos estudantes investigados; e d) oferecer subsídios científicos à construção de uma filosofia moral.

Metodologia

Sujeitos. Participaram do estudo 40 estudantes do Ensino Fundamental II (5^a a 8^a séries – atual 6º ao 9º ano), metade de cada sexo, com idade entre 11 e 14 anos, pertencentes às classes sociais D e E segundo os critérios da Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (Abepe, 2012). Eles se encontram matriculados numa escola pública do oeste do Estado de São Paulo. O motivo que nos levou a escolher jovens dessa Instituição se deu pelas constantes queixas feitas pelos professores, pelo coordenador e pelo diretor, acerca das condutas de indisciplina e de violência manifestadas por eles.

Instrumento

Empregamos como objeto, para a coleta de informações, duas pequenas histórias sobre o tema da *lealdade a um acordo estabelecido*, as quais serviram de ponto de partida para a *entrevista clínica*, feita posteriormente, de acordo com o modelo utilizado por Piaget (1957).

Na história I, narramos:

Numa escola de São Paulo chamada Monteiro Lobato havia uma sala de aula com 25 alunos. No fundo dessa sala sentavam-se três amigos, que nunca se separavam. Certo dia, eles combinaram fazer uma travessura com a professora. Sem que ninguém visse, grudaram chicletes na cadeira da professora e combinaram que nenhum dos três poderia contar quem havia feito a travessura. A docente, por ter sujado a saia quando se sentou na cadeira, perguntou quem tinha colocado ali os chicletes. Como ninguém respondeu, ela suspendeu, por três dias, os 25 alunos da sala.

Quanto à história II, contamos assim:

Certa vez, um grupo de amigos combinou que sairia à noite para “pichar” um muro pintado naquele mesmo dia. Eles prometeram, uns aos outros, não contar a ninguém, mesmo que um deles fosse descoberto. Quando eles estavam terminando a pichação, o dono da casa abriu o portão. O grupo de amigos correu, escondendo-se, de forma que o dono da casa somente conseguiu pegar um deles. Furioso, o dono exigiu do garoto que ele dissesse quais tinham sido os outros responsáveis pela pichação. O menino disse que não contaria, pois tinha combinado isso com os colegas.

Note-se que, apesar de as historietas envolverem a *lealdade a um acordo estabelecido*, e os atos praticados apresentarem caráter condenável, elas são diferentes quanto aos seus resultados. Na história I (chicletes na cadeira da professora), o resultado da referida ação atingiu outras pessoas não envolvidas, ao passo que, na história II (“pichação” do muro), a ação direcionou-se unicamente aos próprios envolvidos – além, é evidente, da professora e do dono da residência.

Especificamente quanto ao método utilizado, como informamos, adotamos o clínico piagetiano. Antes, porém, de fazer considerações sobre ele, julgamos necessário apontar as pretensões científicas que Piaget buscava atingir com a sua construção e aplicação.

Piaget preocupou-se em verificar como se dava a construção do pensamento racional. Seu objetivo era o de responder às seguintes indagações: Como o sujeito ‘passa’ de um estado de menor para um de maior conhecimento? Como o sujeito se torna capaz de construir o conhecimento objetivo (racional, científico, fundamentado da dedução e na indução)? Como se dá a construção de operações que possibilitam a equilíbrio e a adaptação?

Para isso, ele acabou construindo um método diferente dos empregados pelos psicólogos americanos que visavam mensurar a inteligência. Em outros termos, diferentemente de tais profissionais, Piaget interessou-se em determinar o sujeito epistêmico. Por conseguinte, o método clínico tem como preocupação a investigação das condições internas do sujeito, pois o interesse está na compreensão das respostas dadas às indagações feitas pelo examinador, uma vez que o controle é psicológico. O referido pesquisador procedeu assim porque, às vezes, o sujeito pensa que compreendeu a questão, mas teve um entendimento parcial ou diferente do que foi indagado. Quanto ao tempo, também não era uma das suas preocupações. O interesse não era pela rapidez com que o sujeito respondia, mas, como apontamos, a compreensão do raciocínio empregado. O objetivo do referido método concentra-se, assim, sobre o processo que levou o sujeito a dar determinada resposta. Nesse sentido, as justificativas são mais importantes, pois é graças a elas que se pode compreender o raciocínio empregado pelo sujeito. Isso não significa que se desconsidera a resposta. Pelo contrário! Contudo, ela é vista como ponto de partida para a compreensão do processo.

Quanto aos pressupostos, o referido método concentra-se nos aspectos universais. “Neste sentido, as respostas corretas não são somadas [como ocorre nos testes tradicionais], pois não existe uma noção de correspondência entre número de acertos e quantidade de inteligência (Carraher, 1989). Na verdade, todas as respostas (as corretas e as incorretas) são analisadas, com a finalidade de compreender o processo que as gerou” (Carraher, 1989, p. 22).

Ao aplicarmos o referido método, buscamos ter sempre em mente os objetivos da investigação – no nosso caso, compreender o raciocínio empregado em relação às historietas acerca da *lealdade ao acordo estabelecido*. Agimos assim com a finalidade de definir o âmbito das perguntas colocadas e das situações potencialmente problemáticas. Do ponto de vista prático, durante as entrevistas, buscamos acompanhar atentamente o raciocínio dos entrevistados. Quando não entendíamos ou julgávamos a justificativa insuficiente, pedíamos para que eles explicassem melhor. Nesse sentido, não buscamos corrigir ou sugerir respostas e justificativas aos sujeitos. A nossa preocupação era de não deixar ambiguidades permanecerem como tal, mesmo quando era evidente para nós o que eles queriam dizer. Agimos desse modo, pois, como o próprio Piaget (1926, p. 11) salientou, “não cabe ao examinador escolher qual dos possíveis significados foi o pretendido pelo sujeito”.

Procedimento para a coleta de informações (dados). As histórias e suas respectivas indagações foram expostas, uma de cada vez, aos alunos. Primeiramente, pedimos que eles nos contassem a história por nós relatada. A intenção era de nos ‘certificarmos’ se eles as tinham compreendido. Em seguida, solicitamos seu julgamento quanto à decisão tomada pelos personagens, mediante as seguintes indagações: (**história I**): “Você acha que eles agiram corretamente por não contar, mesmo levando suspensão, já que tinham combinado não contar? Por quê?”; (**história II**): “Você acha que ele agiu certo em não ter falado quais eram os outros colegas que tinham pichado o muro, já que o combinado era de não contar? Por quê?”. Dando continuidade, com o objetivo de verificar a convicção das respostas, usamos contra-argumentos, dizendo aos alunos que tais histórias tinham sido contadas também para mais um estudante de outra escola, e que lá o sujeito entrevistado afirmara o contrário. Na **história I**, por exemplo, se o sujeito considerasse correto o ato dos amigos de não contar, informávamos que o outro estudante tinha dito o contrário, argumentando não entender como certo a sala inteira ser responsabilizada por algo que não fizera. Diante da resposta dada pelo sujeito, observamos sua coerência com a oferecida anteriormente. Quando elas não coincidiam, seguindo o método adotado por Piaget (1957), mostrávamos ao sujeito a contradição e pedíamos que avaliasse novamente a sua resposta, a qual era classificada por nós.

Procedimento para a análise das informações (dados). Em relação à categorização das respostas e das justificativas, inicialmente, levamos em conta os contra-argumentos apresentados. Tendo o sujeito permanecido com as mesmas exposições ou as tendo modificado, mas com justi-

ficativas coerentes, procedemos, em seguida, à transcrição e à categorização das informações. Assim, primeiramente, categorizamos as informações sobre o que achavam da manutenção da *lealdade ao acordo estabelecido* (respostas **certas e erradas**). As justificativas, quando julgaram **certa** a manutenção da *lealdade*, foram categorizadas em ‘lealdade aos amigos’, ‘lealdade ao acordo’ e ‘medo das consequências’. No caso dos que consideraram **errada** a manutenção do acordo, construímos as categorias seguintes para a **historieta I**: ‘ato considerado errado’, ‘assumir os atos mesmo considerados errados’; ‘medo das consequências’; ‘injustiça com a sala’ e ‘injustiça para com a professora’. Em relação à **historieta II**, elaboramos as categorias: ‘ato considerado errado’; ‘assumir os atos mesmo considerados errados’; ‘medo das consequências’ e ‘injustiça por levar a culpa sozinho’.

Tabela 1. Julgamento da manutenção da *lealdade a um acordo estabelecido*, em razão do grau de escolaridade¹ e do sexo² dos participantes.

Manutenção da <i>lealdade</i>	História I		História II	
	n (proporção)		n (proporção)	
	5 ^a e 6 ^a	7 ^a e 8 ^a	5 ^a e 6 ^a	7 ^a e 8 ^a
Certa	5 (0.25)	4 (0.20)	9 (0.45)	14 (0.70)
Errada	15 (0.75)	16 (0.80)	11 (0.55)	6 (0.30)
Total	20	20	20	20
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Certa	3 (0.15)	6 (0.30)	11 (0.55)	13 (0.65)
Errada	17 (0.85)	14 (0.70)	9 (0.45)	7 (0.35)
Total	20	20	20	20

¹História I $\chi^2 = 0.14$; $p = 0.7050$ História II $\chi^2 = 2.56$; $p = 0.1098$

²História I $\chi^2 = 1.29$; $p = 0.2560$ História II $\chi^2 = 0.42$; $p = 0.5186$

Para medirmos a associação entre variáveis, utilizamos o *Teste exato de Fisher* e para duas proporções o *Teste de McNemar*, ambos com nível de significância de 5%.

Resultados

Respostas à História I. Uma proporção de 0.33 dos participantes julgou certa a manutenção da *lealdade ao acordo estabelecido* – o de não contar quem tinha colocado chicletes na cadeira da professora.

Respostas à História II. Na história de não contar para o dono da casa quais foram os outros amigos que ‘picharam’ o muro, a proporção dos que julgaram **certa** a manutenção da *lealdade* foi de 0.58.

Tabela 2. Justificativas apresentadas pelos participantes que julgaram **errada** a manutenção da *lealdade* para a história I segundo a série e o sexo.

Justificativas para a não manutenção da <i>lealdade</i>	n (proporção)	
	5 ^a e 6 ^a	7 ^a e 8 ^a
Ato considerado errado	5 (0.31)	2 (0.13)
Injustiça para com os demais membros da sala	9 (0.56)	9 (0.56)
Outras justificativas	2 (0.13)	5 (0.31)
Total	16	16
	Masculino	Feminino
Ato considerado errado	5 (0.28)	1 (0.08)
Injustiça para com os demais membros da sala	9 (0.50)	10 (0.71)
Outras justificativas	4 (0.22)	3 (0.21)
Total	18	14

Apesar de essas diferenças proporcionais, não é possível garantirmos que a manutenção da *lealdade a um acordo* entre os alunos muda conforme o conteúdo e os personagens das histórias, tendo como base o teste de *McNemar* ($p = 0,1698$).

Nível de escolaridade. Quanto a esse quesito, como se verifica na Tabela 1, nada foi observado nas respostas dos sujeitos que pudesse nos levar a associá-lo à da manutenção da *lealdade*.

Sexo. Conforme se observa na referida Tabela, não podemos, igualmente, verificar uma possível relação desta variável com a *lealdade a um acordo* estabelecido.

Justificativas. Na **história I**, uma proporção de 0.78 sujeitos, em 32 sujeitos, julgou errada a manutenção da *lealdade*: a maioria em virtude de considerar injusto que todos os colegas fossem suspensos por algo que não haviam feito, e outros, por terem julgado errado o conteúdo do ato de colar

chicletes na cadeira da professora (Tabela 2). Na **história II**, por sua vez, 16 respondentes julgaram errada a manutenção da *lealdade*. Aqui – diferentemente do ocorrido na **história I** – houve um equilíbrio entre as respostas dos sujeitos, ou seja, não houve uma justificativa com maior destaque, como indica a Tabela 3.

Justificativas e nível de escolaridade. Como mostra a Tabela 2, notamos que, na **história I**, a proporção de argumentos referente à ‘injustiça para com a sala’ é igual para todas as séries. Contudo, a proporção de argumentos referentes ao ‘ato considerado errado’ diminui com a experiência escolar. Apesar disso, novamente não foi possível atribuir alguma influência do nível escolar às justificativas para a não manutenção da *lealdade*.

Quanto à **história II**, a proporção de argumentos concernentes ao ‘medo das consequências’ foi bem menor, nas séries mais elevadas (Tabela 3).

Tabela 3. Justificativas apresentadas pelos participantes que julgaram **errada** a manutenção da *lealdade* para a história II segundo a série e o sexo.

Justificativas para a não manutenção da <i>lealdade</i>	N (proporção)	
	5 ^a e 6 ^a	7 ^a e 8 ^a
Ato considerado errado	4 (0.40)	2 (0.33)
Medo das consequências	4 (0.40)	1 (0.17)
Injustiça por levar a culpa sozinho	2 (0.20)	3 (0.50)
Total	10	6
	Masculino	Feminino
Ato considerado errado	3 (0.33)	2 (0.29)
Medo das consequências	4 (0.45)	1 (0.14)
Injustiça por levar a culpa sozinho	2 (0.22)	4 (0.57)
Total	9	7

Sexo e justificativas. No que concerne ao sexo, para a **história I**, observamos que tanto os meninos quanto as meninas consideraram errada a manutenção da *lealdade*, pois, ao se ter agido assim, cometeu-se ‘injustiça com os demais membros da sala’. A maior diferença proporcional foi constatada para o ‘ato considerado errado’. Nesse aspecto, a preocupação dos meninos parece estar mais voltada para o *ato em si*, ao passo que as meninas mais com a *pessoa em si*. Com relação à **história II**, proporcionalmente, os meninos não mantêm a *lealdade*, basicamente por ‘medo das consequências’. As meninas, por sua vez, julgaram errada a manutenção da *lealdade*, proporcionalmente, por considerarem injusto um dos autores da infração levar a culpa sozinho.

Considerando que esses resultados possam se repetir com um número maior de sujeitos, somos levados a indagar, entre outras, se a ideia de *lealdade* ao grupo e ao acordo possa ser um valor mais considerado pelos meninos.

No que diz respeito às respostas dos sujeitos que julgaram **certa** a manutenção da *lealdade ao acordo*, as justificativas de maiores proporções dadas na **história I** se relacionaram à *lealdade* aos amigos e ao acordo. Na **história II**, basicamente, a referência é feita ao acordo estabelecido (Tabela 4). Mais uma vez, apesar dessas diferenças, não verificamos uma possível associação entre essas variáveis.

Justificativas e nível de escolaridade. Igualmente, não verificamos associação entre o nível de escolaridade e as justificativas apresentadas para a não condenação da manutenção da *lealdade*.

Justificativas e sexo. O mesmo ocorreu para o sexo. Cabe sublinhar, contudo, que as meninas se apresentaram um pouco mais fiéis ao acordo, tanto na **história I** quanto na **II**, ao passo que os meninos, na **história I**, nem sequer fizeram referência ao acordo estabelecido. Mesmo assim, o *Teste exato de Fisher* indicou que tais diferenças podem ser atribuídas ao acaso.

Tabela 4. Justificativas apresentadas pelos participantes que julgaram **certa** a manutenção da *lealdade* para as histórias, por escolaridade e sexo.

Justificativas para a manutenção da <i>lealdade</i>	História I		História II	
	n (proporção)	n (proporção)	n (proporção)	n (proporção)
Lealdade aos amigos	3 (0.60)	1 (0.25)	0 (0.00)	2 (0.14)
Lealdade ao acordo estabelecido	1 (0.20)	3 (0.75)	7 (0.78)	10 (0.72)
Medo das consequências	1 (0.20)	0 (0.00)	2 (0.22)	2 (0.14)
Total	5	4	9	14
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Lealdade aos amigos	2 (0.67)	2 (0.33)	1 (0.10)	1 (0.08)
Lealdade ao acordo estabelecido	0 (0.00)	4 (0.67)	7 (0.70)	10 (0.77)
Medo das consequências	1 (0.33)	0 (0.00)	2 (0.20)	2 (0.15)
Total	3	6	10	13

Análise

Buscamos saber se a manutenção desse valor é considerada correta, independentemente das consequências provocadas a si e a outrem, bem como se sua manutenção é subordinada ao sexo e ao grau de escolaridade.

Os resultados por nós obtidos não nos possibilitam declarar que o julgamento da *lealdade a um acordo* depende das suas consequências a outrem. A força motriz não estaria, dessa maneira, centralizada unicamente no caráter do ato e nas suas consequências diretas, mas nos seus resultados indiretos. Por esta razão, vamos notar que pouca importância parece ter a natureza condenável dos atos apresentados (colocar chicletes na cadeira da professora ou ‘pichar’ o muro), a ponto de ser julgada **errada** a sua manutenção. A punição de terceiros envolvidos ou não no acordo (por exemplo, a suspensão dos colegas da sala não envolvidos com a travessura e a delação dos demais colegas que picharam o muro) parece ser visto como o aspecto mais importante a ser levado em conta, na emissão de julgamentos.

Igualmente, podemos tomar como hipótese a distribuição das respostas conforme o nível de escolaridade. Parece haver uma baixa associação entre série e julgamento, o que possibilitaria ‘supor’ que o seu tipo independe da experiência escolar. Apesar disso, o nível de escolaridade parece influenciar na distribuição e no tipo de justificativa apresentada. Os resultados, semelhantes aos encontrados por Silva (2002), mostraram que uma maior preocupação com as consequências a outrem aumenta com o nível de escolaridade e diminui em relação a si próprio. Isso nos leva a refletir que, se a experiência escolar não influencia nas respostas, ela exerce importante papel nas justificativas. Contudo, tal fator não chega a interferir nas condutas morais abertas, como na avaliação dos acordos feitos.

Em relação ao sexo, a distribuição dos julgamentos se modificou, apesar de a maioria dos sujeitos ter julgado **errada** a manutenção da *lealdade*, na **história I**, e **certa**, na **história II**. A propósito: foram justamente as meninas que mais se referiram à ‘injustiça para com os colegas da sala de aula’ e para com a ‘professora’, corroborando – como dissemos – os estudos de Gilligan (1982).

De qualquer maneira, é possível de reflexão o fato de as meninas terem sido mais fiéis. Notícias jornalísticas aportam que a *lealdade* é quase considerada um valor masculino em torcidas organizadas de futebol. Até os homens, em épocas não tão distantes assim, diziam: *Por que você está duvidando? Dei a minha palavra e sou homem*. Sabemos, por outra via, que a *lealdade* é compreendida como um valor mais importante; contudo, a conjugal. Indagamos: Será que a educação familiar e religiosa que tende a incutir essa *lealdade* relacionada ao matrimônio influencia em outros tipos de acordos?

Considerações Finais

Como entrevistamos 40 sujeitos de uma escola pública do Ensino Fundamental II, os dados não nos possibilitam, assim, confirmar ou refutar as hipóteses apresentadas no presente estudo. O máximo é que eles nos levam às seguintes reflexões e indicações, que deverão ser vistas, posteriormente, à luz de uma amostra maior:

1) a *lealdade a um acordo estabelecido*, para ser concebida como uma virtude entre os escolares, não depende do conteúdo, aspecto que está, em parte, em desacordo com as reflexões de Comte-Sponville (1995) e o estudo de Silva (2002);

2) apesar de as diferenças não terem sido estatisticamente significantes, depende das consequências a outrem, tal como também foi verificado pelos referidos autores;

3) há pouca associação entre nível de escolaridade e julgamento, o que parece seguir a conclusão de Freitag (1984), de que certos valores societários são independentes da experiência escolar, embora os sujeitos com maior experiência desse tipo tendam a levar mais em conta os outros, mostrando-se mais preocupados com as consequências, na elaboração de seus julgamentos como, por exemplo, ‘injustiça com os colegas’;

4) não foi possível verificarmos a existência de associação entre sexo e julgamento. Porém, quanto à justificativa empregada, as meninas, mais do que os meninos, tendem a se mostrar mais sensíveis aos resultados das ações praticadas, confirmando a hipótese de Gilligan (1982) de que as mulheres julgam amiúde calcadas pela ética do cuidado;

5) como afirmamos no item 1, segundo o teste de *McNemar*, não foi possível verificarmos se as respostas mudam em função do tipo de pacto estabelecido: não assumir que foi um dos responsáveis pela colocação de chicletes na cadeira (**história I**) e não delatar os colegas que participaram da pichação (**história II**). Apesar disso, os dados evidenciaram que mais da metade dos sujeitos julgaram correta a manutenção da *lealdade* na **história II**, ao passo que para a **história I** foi um pouco mais de um terço.

O que esse resultado nos informa? Não delatar alguém, depois de estabelecido o acordo, parece ser um valor extremamente importante para mais da metade dos sujeitos, mesmo julgando condenável o ato praticado (pichar o muro). Tal resultado talvez explique ou até nos ofereça condições para refletir sobre o comportamento das pessoas que foram presas na época da Ditadura Militar no Brasil (1954-1985). As pessoas detidas não delatavam os companheiros, mesmo sendo submetidas a atos de tortura, a ponto de pagarem com a própria vida. Essa situação chegava a acontecer até quando a pessoa presa não concordava com a decisão tomada por suas lideranças e/ou eram sabedoras de que não sofreriam sanção alguma por ter delatado.

Situação semelhante, a nosso ver, é corriqueira nas periferias dos grandes centros urbanos brasileiros, sobremaneira na relação dos seus moradores com os traficantes. Podemos argumentar que essa conduta ocorre, amiúde, porque os traficantes tendem a assumir o papel do Estado na assistência aos seus moradores e acabam, em contrapartida, exigindo como pagamento a *lealdade*. Entretanto, em conversas a esse respeito, feitas assistematicamente com moradores dessas localidades, verificamos que essa *lealdade* é praticada voluntariamente, pois é um valor entre os seus moradores. Formada por pessoas provenientes das regiões Norte e Nordeste do país, os seus residentes têm a palavra dada como um dos seus valores mais caros.

O mesmo ocorre nos presídios. É notório o fato de a *lealdade* ser quase um valor próprio das relações entre os encarcerados e a regra mais valorizada nas prisões. A esse propósito, Varella (1999) afirmou que os homens não se tornam selvagens (desregredidos) quando têm o seu espaço de convívio social diminuído. Ao contrário do que se imagina, eles criam novas regras ou passam a valorizar mais umas do que outras, com a intenção de garantir a sobrevivência

de todos. Esse processo é regido por um ‘código de ética’ não escrito e extremamente rigoroso. Entre as ações consideradas de transgressão tem-se, como a mais importante, a *deslealdade à palavra* hipotecada, a ponto de se pagar com a própria vida.

Pagar a dívida assumida, *nunca delatar o companheiro*, respeitar a visita alheia, não cobiçar a mulher do próximo, exercer a solidariedade e o altruísmo recíproco, conferem dignidade ao homem preso. O desrespeito é punido com o desprezo social, castigo físico ou pena de morte. [Como disse um detento] – ‘No mundo do crime, a palavra empenhada tem mais força do que um exército’ (Varella, 1999, p.10, grifos nossos).

Destacamos, ainda, certas organizações criminosas, como a máfia, cujo valor fundamental é a *lealdade*. Películas como *O último chefão* e a trilogia *O poderoso chefão* mostram que, para os seus integrantes, a *lealdade* à família e à palavra dada são valores mais importantes do que quaisquer outros, inclusive a pátria². Colocam-se, até mesmo, acima da justiça. É o que depreendemos da resposta dada pelo chefe a um dos membros que matou outro para vingar a morte de seu pai: “justo ou não [ter matado o assassino do pai], cometeu um crime contra a Família [isto é, foi infiel à regra de que tal conduta só pode ser realizada com a autorização da organização]”.

Acrescente-se que a *lealdade à palavra*, em si mesma, não é boa e nem ruim. O seu julgamento depende do conteúdo e do contexto. Dessa forma, a *lealdade* apresentada pelos detentos e pelos mafiosos não pode ser vista *a priori* como indesejável. Muito menos deve ser vista como um *valor bandido*. Vimos que, até por Kant (1786/1960), a *lealdade* era um valor estimado.

Ela não deve ser vista, igualmente, como um valor puramente afetivo ou restrito aos interesses de grupelhos. Ser leal à pátria é um valor extremamente importante e necessário para a existência de um povo e para a construção de uma identidade nacional. Certamente, acima desta *lealdade* coloca-se a referente à própria humanidade.

De qualquer forma, algo é certo: assim como não se pode desprezar a força da *lealdade à palavra* empenhada entre escolares, sobretudo se se demanda o desenvolvimento de um trabalho educativo de formação ética, não se pode tampouco rejeitá-la no de reeducação e de ressocialização de menores infratores e de detentos. Como um preso confidenciou a Varella (1999, p. 94) – quando este descobriu que o *Biotônico Fontoura* receitado por ele para os presos, queixosos de fraqueza, era misturado com a *maria-louca* (nome dado à pinga destilada clandestinamente): “– *Doutor, o senhor ajuda nós e nós agimos legal com o senhor. Pode confiar, mas não conta com a gente para entregar os companheiros*”.

2 Cabe lembrar que a organização criminosa *Primeiro Comando da Capital* tem, como uma das etapas no ritual de ingresso, o juramento de lealdade aos seus chefes e aos preceitos defendidos pelo organismo.

É interessante observarmos, ainda, que uma das condições para a admissão do preso como “encarregado” na prisão é exatamente não ter *delatado companheiro* e cumprir os acordos estabelecidos, pois *compromisso assumido* é *compromisso cumprido*³. A delação é considerada um comportamento tão condenável que “a lei diz que é melhor pagar por crime alheio do que delatar o companheiro. Ao acusado é permitido protestar inocência; dar o nome do responsável, jamais” (Varella, 1999, p. 152).

O leitor pode mostrar-se contrariado com a nossa argumentação de que se trata, nestes casos, de *lealdade à palavra dada*. O argumento é o de que tratar-se-ia, muito mais, de uma ação guiada por medo das consequências negativas, caso certas leis não sejam cumpridas. Acreditamos que este elemento de medo comparece e deve ser considerado, sobretudo se atentarmos para aqueles que são obrigados a assumir a culpa por crimes não cometidos (os *laranjas*). Todavia, há na cadeia os que voluntariamente e de maneira solidária assumem a culpa por crimes cometidos pelos colegas (os *sangue-bom*). Com essa conduta, fica evidente, a nosso ver, que eles não delatam por *lealdade*.

Feitas essas considerações, é importante, igualmente, verificar se os dados se modificam, além do grau de escolaridade e do sexo, em função dos seguintes fatores: tipo de escola (pública, estadual ou municipal, particular e confessional); idade; nível socioeconômico; religiosidade e configuração familiar.

Em acréscimo, torna-se imprescindível a inclusão de novos estudos, com uma população numericamente maior e com uso de dilemas diferentes dos empregados nesse estudo, com conteúdos claramente condenáveis, que envolvam consequências negativas a outros personagens que não sejam somente a docente ou as pessoas desconhecidas, bem como a forma de apresentação desses dilemas – por exemplo, a utilização de imagens.

Referências

- Associação brasileira das empresas de pesquisa [Abepe] (2012). *Critério de classificação econômica Brasil*. Recuperado: <http://www.abep.org/novo/FileGenerate.ashx?id=257>.
- Araújo, U. F. (1993) *Um estudo da relação entre “ambiente cooperativo” e julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Aristóteles (1996). Ética a Nicômaco. São Paulo, SP: Nova Cultural.
- Barboza, A. L. A., Chic, E. R. G. A., Martines, E. L. C. D., & Nascimento, 3 “Encarregado” é a maneira como certos detentos escolhidos pelos próprios presos são chamados na cadeia. Por gozarem de prestígio e respeito, eles são responsáveis pela distribuição da alimentação e pela faxina geral. Na prática, a função deles é a de também mediar os conflitos entre os detentos, determinar as penas e quando elas devem ser aplicadas, bem como levar as reivindicações dos presos ao diretor da instituição correcional.
- T. G. do. (2009). Mães de sonhos: uma proposta de reflexão e intervenção nas relações familiares. *Saúde e Sociedade*, 18(1), 57-62.
- Bataglia, P. U. R. (1996). *Estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Biaggio, A. M. B. (1994). Desenvolvimento moral em estudantes de ciências jurídicas e juízes de direito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 7(1), 15-28.
- Branco, T. H. C. (2006). *Relação entre condições de vida e representação da violência em jovens residentes em bairro da periferia de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Campbell, R. & Christopher, J. (1996). Moral development theory: A critique of its kantian presuppositions. *DevelopmentalReview* 16(1), 1-47.
- Carbone, R. A. & Menin, M. S. (2004). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, 2(30), 251-270.
- Carneiro, M. L. T. (2006). A tolerância como virtude. *Revista USP*, 69, 6-13.
- Carraher, T. N. (1989). *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- D'Aurea-Tardeli, D. (2006). *A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dias, A. C. (2002). *Estudo psicológico sobre o lugar das virtudes no universo moral aos 7 anos de idade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Flanagan, O. (1991). *Psychologie morale et éthique*. Paris: Puf.
- Freitag, B. (1984). *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados.
- Freller, C. C. (2001). Moralidade, ética e inclusão escolar: furtos na escola. *Estilos da Clínica*, 6(11), 33-46.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Guará, I. M. F. R. (2002). *O crime não compensa, mas não admite falhas: padrões morais dos jovens autores de infração* (Tese de

- Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Harkot-LaTaille, E. & La Taille, Y. (2006). Valores dos jovens de São Paulo. Em Y. La Taille (Org.), *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas* (pp. 151-189). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Kant, I. (1960). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa, Portugal: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1786).
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Espanha: De Desclée. (Trabalho original publicado em 1981).
- La Taille, Y. (1998). *As virtudes morais segundo as crianças*. Relatório de pesquisa não publicado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- La Taille, Y. (2000). *Vergonha, a ferida moral*. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- La Taille, Y. (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 1(114), 89-119.
- La Taille, Y. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 9-17.
- La Taille, Y. (2007). Desenvolvimento humano: contribuição da Psicologia Moral. *Psicologia USP*, 18(1), 11-36.
- La Taille, Y., Souza, L. S., & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: uma revisão de literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 91-108.
- Lacerda, M., Pereira, C., & Camino, L. (2002) Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 165-178.
- Lima, V. A. A. (2000). *A generosidade segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Longo, C. S. (2007). *Violência doméstica contra crianças e adolescentes (VDCA) e educação da afetividade e da moralidade: expressões de sentidos da palmada na linguagem de desenhos infantis*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Marcolino, J. & Cohen, C. (2008). Sobre a correlação entre a bioética e a psicologia médica. *Revista Associação Médica Brasileira*, 54(4), 363-368.
- Martins, R. A. (2006). *Uso de álcool, intervenção breve e julgamento sócio-moral em adolescentes que bebem excessivamente*. Tese de Livre Docência, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. S. J. do Rio Preto, São Paulo.
- Paulo.
- Menin, M. S. S. (1985). *Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Menin, M. S. S. (2008). Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 255-272.
- Montenegro, T. (2003). Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. *Revista Estudos Feministas*, 11(2), 493-508.
- Noguchi, N. F. C. (2006). *Seguro na FEBEM-SP: Universo moral e relações de poder entre os adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pereira, M. A. C. (1998). Um estudo sobre uma situação de conflito entre a fidelidade e a justiça em crianças e adolescentes. Em: XV Encontro Nacional de Professores do Proepre, 1998, Campinas - São Paulo. *Anais do XV Encontro Nacional de Professores do Proepre*. Campinas -São Paulo: UNICAMP, pp. 84-98.
- Perron, R. (1991). *Les représentations de soi*. Toulouse: Privat.
- Piaget, J. (1926). *A representação no mundo na criança*. Rio de Janeiro : Record, s.d.
- Piaget, J. (1957). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Silva, N. P. (2002). *Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Silva, N. P. (2004). Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada entre os estudantes. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 229-242.
- Souza, L. L. & Vasconcelos, M. S. (2009). Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 21(3), 343-352.
- Souza, M. T. C. C. (2007). As virtudes nos contos de fadas: considerações a partir da teoria de Jean Piaget. Em L. R. P. Tognetta (Org.), *Virtudes e educação: o desafio da modernidade* (pp. 147-157). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Souza, V. L. T. & Placco, V. M. N. de S. (2008). O auto-respeito na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 729-755.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self. the making of the modern identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Testoni, R. J. F. & Tonelli, M. J. F. (2006). Permanências e rupturas: sentidos de gênero em mulheres chefes de família. *Psicologia e Sociedade*, 18(1), 40-48.
- Tognetta, L. R. P. (2006). *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a*

generosidade ligada às representações de si. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Tognetta, L. R. P. & Assis, O. Z. M. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 49-66.

Tugendhat, E. (1996). *Lições sobre ética*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Varella, D. (1999). *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras.

Recebido em: 03/02/2015

Reformulado em: 08/03/2016

Aprovado em: 20/04/2016

Sobre os autores

Nelson Pedro-Silva (nelsonp1@terra.com.br)

Professor Assistente-doutor, Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Assis.

Carina Alexandra Rondini (carondini@gmail.com)

Professora Assistente-doutora, Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Assis.