

LEONARDO LEMOS DE SOUZA

**MODELOS ORGANIZADORES NA
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS MORAIS:
UM ESTUDO COM ADOLESCENTES
AUTORES DE INFRAÇÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Assis, para obtenção do título de Mestre em Psicologia. (Área de Concentração: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Dr. *Mário Sérgio Vasconcelos*

**ASSIS
2003**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

S729m Souza, Leonardo Lemos de
Modelos organizadores na resolução de conflitos morais:
Um estudo com adolescentes autores de infração / Leonardo
Lemos de Souza. Assis, 2003
214 f.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – Universidade Estadual Paulista

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Desenvolvimento
Moral. 3. Cognição. 4. Conflito (Psicologia). I. Título.

CDD155.4
153.4

LEONARDO LEMOS DE SOUZA

**MODELOS ORGANIZADORES NA
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS MORAIS:
UM ESTUDO COM ADOLESCENTES
AUTORES DE INFRAÇÃO**

COMISSÃO JULGADORA
DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador.....

2º Examinador.....

3º Examinador.....

Assis, de de 2003.

DADOS CURRICULARES
LEONARDO LEMOS DE SOUZA

NASCIMENTO 17.11.1975 - SANTOS/SP

FILIAÇÃO José Barbosa de Souza

Elvira Lemos de Souza

1995/1999 Curso de Graduação em Psicologia

Faculdade Ciências e Letras de Assis - Unesp

2000/2003 Programa de Pós-Graduação em Psicologia na F. C. L. de Assis -

Unesp

*Para Glaucia e Natanael,
que me acompanham na busca de uma vida que vale a
pena ser vivida.*

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. Mário Sérgio Vasconcelos que, durante a graduação e pós-graduação, incentivou a minha vontade de pesquisar, oferecendo-me a liberdade e a orientação necessária para iniciar este caminho.

Ao Dr. Ulisses Ferreira de Araújo e à Dra. Valéria Amorim Arantes pelas sugestões sobre o corpo teórico e metodológico do trabalho e pela disponibilização de material escrito sobre a Teoria dos Modelos Organizadores, auxiliando-me no desafio de “sacar” os modelos.

Ao Dr. Nelson Pedro da Silva pelos espaços de trabalho e discussão, nos quais o interesse pelo tema da moralidade surgiu. Não esquecerei sua maneira própria de incentivar e ensinar a pesquisar.

À Dra. Soráia G. F. de Paiva Cruz, por me apresentar outros olhares e caminhos no transdecorrer da pesquisa.

À Ana Vitória Salimon Carlos dos Santos, pelo seu empenho no contato inicial com os sujeitos da pesquisa e pelas discussões sobre o formato desse trabalho.

Aos adolescentes, sujeitos da pesquisa, pela colaboração e disponibilidade para as entrevistas, espaço no qual, muitas vezes, se remetiam às suas experiências de vida, lembrando e refletindo sobre seus conflitos.

Às instituições e seus orientadores de medida sócio-educativa, agradeço a abertura de suas portas para a atividade de pesquisa. Sem eles esse trabalho não seria possível.

À Silvia M. Almeida Mota pela dedicação e preocupação na obtenção do material de leitura que foi indispensável para a confecção desse trabalho.

Aos funcionários da Seção de Pós-graduação da Unesp – Campus de Assis.

À Capes pela bolsa de estudo concedida.

Quando o pensamento científico e filosófico dominante em uma determinada cultura inicia um certo caminho, os pensadores da geração seguinte retomam o fio condutor iniciado por aqueles, seja para continuá-lo ou para opor-se – nesse caso devem demonstrar sua invalidade –, mas, de qualquer maneira, não podem esquivar-se dele e da influência que exerce em seu próprio pensamento.

Monserrat Moreno Marimón (2000)

SUMÁRIO

	Pág.
LISTA DE FIGURAS.....	09
LISTA DE TABELAS.....	10
RESUMO.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
CAPITULO I. MORALIDADE HUMANA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÕES.	24
1.1. Crise ética e moral na contemporaneidade e os adolescentes autores de infração.....	25
1.2. Considerações sobre a moralidade como campo de investigações...	34
CAPÍTULO II. O CAMPO DA PSICOLOGIA MORAL.....	46
2.1. A questão da moralidade na psicologia,.....	47
2.2. Jean Piaget e a psicogênese da moral.....	54
2.3. A teoria cognitivo-evolutiva de Lawrence Kohlberg.....	67
2.4. Algumas críticas às teorias cognitivas da moral: ampliando o conceito de moral e possibilidades de pesquisa.....	77
2.4.1. Carol Gilligan e a psicologia moral das diferenças.....	77
2.4.2. A perspectiva pró-social da moral.....	79
2.4.3. A ética das virtudes e a afetividade no campo da psicologia moral.....	83
2.4.4. Moral e a relação entre raciocínio e ação.....	85
CAPÍTULO III. MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO: NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE O RACIOCÍNIO MORAL.....	91
3.1. Modelos organizadores: forma e conteúdo no funcionamento cognitivo.	92
3.2. Dados, significados e implicações: componentes de um modelo organizador.....	99
3.3. Modelos organizadores, complexidade e mudança.....	103
3.4. Desenvolvimento moral e modelos organizadores.....	106

CAPÍTULO IV. MODELOS ORGANIZADORES, RACIOCÍNIO MORAL E ADOLESCENTES AUTORES DE INFRAÇÃO.....	109
4.1. Estudos sobre o desenvolvimento moral do adolescente infrator.....	110
4.2. Proposição do problema e objetivo.....	116
CAPÍTULO V. MÉTODO.....	120
5.1. Amostra.....	122
5.2. Construção do instrumento.....	125
5.3. Procedimentos para coleta de informações.....	132
5.4. Procedimentos para análise de informações.....	136
5.4.1. Tratamento das informações.....	139
CAPÍTULO VI. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	142
6.1. Organização dos modelos.....	143
6.2. Apresentação dos modelos.....	147
6.2.1. Modelos organizadores relativos à questão 1.....	148
6.2.1.1. Análise dos resultados da questão 1.....	155
6.2.2. Modelos organizadores relativos à questão 2.....	160
6.2.2.1. Análise dos resultados da questão 2.....	167
6.3. Análise dos resultados das duas questões.....	172
6.4. Variação intrapessoal dos modelos organizadores.....	176
CAPÍTULO VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	196
ANEXOS.....	204
<i>ABSTRACT</i>.....	213

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Prática e consciência das regras na teoria piagetiana do desenvolvimento moral..... (p. 56)

Quadro 2 - Níveis e estágios evolutivos do juízo moral segundo Lawrence Kohlberg.....(p.70)

Quadro 3 – Características principais do grupo de adolescentes autores de infração constituintes da amostra.....(p. 123)

Gráfico 1 - Distribuição de sujeitos (em porcentagem) que aplicaram nas questões 1 e 2 as categorias de modelos organizadores (baseada nas Tabelas 1 e 2).....(p. 174)

Gráfico 2 - Distribuição de sujeitos (em porcentagem) que aplicaram nas questões 1 e 2 a mesma categoria de modelos e diferentes categorias de modelos.....(p. 177)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição do total de sujeitos que aplicaram cada uma das categorias e seus respectivos modelos organizadores na questão 1, em números absolutos e porcentagem..... (p. 156)

Tabela 2 - Distribuição do total de sujeitos que aplicaram cada uma das categorias e seus respectivos modelos organizadores na questão 2, em números absolutos e porcentagem..... (p. 169)

Tabela 3 - Distribuição das categorias de modelos organizadores aplicadas nas questões 1 e 2, em números absolutos e porcentagem..... (p. 172)

Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos que aplicaram as mesmas categorias de modelos nas questões 1 e 2, em números absolutos e porcentagem..... (p.178)

Tabela 5. Distribuição dos sujeitos que aplicaram diferentes combinações de categorias de modelos nas questões 1 e 2, em números absolutos e porcentagem..... (p. 179)

Souza, L. L. de *Modelos organizadores na resolução de conflitos morais: um estudo com adolescentes autores de infração*. Assis, 2003, 214p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na área de estudos sobre os raciocínios morais construídos na resolução de conflitos. Teve por objetivo identificar quais os modelos organizadores de pensamento aplicados na resolução de conflitos morais hipotéticos por uma amostra de adolescentes autores de infração. Partiu de referenciais teóricos sobre a moralidade que discutem o envolvimento de conteúdos (valores, regras, princípios) na construção de raciocínios morais, além do desenvolvimento de estruturas cognitivas. Foram realizadas entrevistas individuais com 20 adolescentes que cumprem medida sócio-educativa de Liberdade Assistida e Prestação de serviços à Comunidade. Nessas entrevistas narramos uma situação de conflito moral envolvendo agressão física e roubo. Sobre esta situação solicita-se os pensamentos do protagonista diante dos atos presenciados e as ações que esse protagonista afirmaria como necessárias para ser justo diante do que presenciou. Para elucidar os modelos organizadores, analisamos os raciocínios empregados destacando os *dados*, os *significados* e as *implicações* entre eles. Foram identificados vários modelos organizadores os quais foram agrupados em 3 categorias (A, B e C). Os modelos organizadores refletem

as soluções elaboradas pelos adolescentes para resolver os problemas explicitados pela situação. Nessas soluções foram evidenciados conteúdos presentes na situação e no enunciado das questões, bem como conteúdos que não estavam presentes no contexto nem nas questões formuladas. A variedade de modelos organizadores identificada na resolução de conflitos morais reforçam a idéia da importância dos conteúdos na construção dos raciocínios e, portanto, na maneira de interpretar e conhecer a realidade objetiva.

Palavras-chave: Moral; modelos organizadores; resolução de conflitos morais; adolescentes autores de infração.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se insere na área de Psicologia Moral e de teorias que buscam, na idéia de complexidade, compreender o funcionamento cognitivo na elaboração de raciocínios morais diante de situações de conflito, especialmente dos adolescentes autores de infração.

No cotidiano nos deparamos, muitas vezes, com situações nas quais temos que fazer escolhas. Os critérios com que fazemos essas escolhas as definem como morais ou não. Nas relações sociais as escolhas baseadas em critérios considerados morais podem permitir a manutenção do convívio social, caso contrário a violência e o descaso predominam nas relações.

No bojo dos acontecimentos históricos, a sociedade mundial vive a crise de valores morais e éticos. Para uns, essa crise se expressa pelo predomínio dos valores privados, íntimos, oriundos de interesses individuais, sobre os públicos, comprometidos com o todo social; para outros há invasão dos espaços privados, falta de limites na exposição da vida íntima das pessoas; há constante falta de parâmetros em decisões e ações, principalmente, nas relações familiares; e uma banalização da violência e da injustiça social, como a pobreza e o desemprego.

A violência, de maneira geral, é tema constante nos meios de comunicação, ocupa destaque na sociedade mundial, gera debates em busca de

suas razões e conseqüentes soluções. Assim, campanhas pela paz urbana e entre países têm sido realizadas e divulgadas exaustivamente. O medo da violência materializada, principalmente, em roubos, em seqüestros, em maus-tratos físicos, em chacinas, geram modos de enfrentamento da população que vão desde o isolamento e o controle¹, até o combate da violência com mais violência.

O Brasil não foge a essa regra. Em nosso país, o fenômeno da violência tem aumentado significativamente. Informações coletadas pela Secretaria Nacional de Segurança Pública e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL/MJ/IBGE/SENASP, 2000) indicam que, entre 1990 e 1998, o número de homicídios² aumentou de 22,20% para 25,84%, para cada cem mil habitantes. O Estado de São Paulo, nesse mesmo período, apresentou índices maiores que a média nacional: nele, houve um aumento de 30,75% para 39,65%, para cada cem mil habitantes.

A situação parece mais assustadora quando observamos dados que revelam o aumento deste fenômeno entre as crianças e os adolescentes. Para dar uma idéia do problema, em 1989 foram julgados 11.967 processos e, só no primeiro semestre de 1999, foram 9.892 os processos envolvendo adolescentes na capital paulista (Varas Especiais da Infância e da Juventude SP/OESP, 1999 *apud* Conselho Regional de Psicologia, 6^a Região, 1999).

No entanto, podemos olhar todos esses dados de outra forma. Estudos como o de Volpi (1999) nos alertam que há uma crença no que se refere à

¹ Os condomínios fechados de luxo, as ruas e os quarteirões transformados em áreas restritas e os clubes, seriam exemplos de enclausuramento por medo da violência. Os pagers, os telefones celulares e os sistemas de vigilância pelo vídeo seriam exemplos de controles.

² Nesse período foram cometidos, principalmente, crimes decorrentes de chacinas, roubos e seqüestros.

dimensão dada aos atos infracionais cometidos por adolescentes. Segundo esse autor, ao contrário do divulgado, o número de adolescentes que cometem atos infracionais considerados graves é reduzido quando comparado ao dos crimes cometidos por adultos e, ainda, em relação a outros atos infracionais.

Em 1997, existiam 4.425 adolescentes cumprindo pena em instituições correcionais no Brasil, a maioria por roubo e furto. Na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM-SP), por exemplo, 72% dos internos cometeram roubos ou furtos, 12,6 % praticaram homicídios e os demais, estupros, latrocínios e tráfico de drogas (VOLPI, 1999 e UNICEF, 1997 *apud* NASCIMENTO, 1999). Volpi (1999) ressalta, também, que é possível perceber que os atos infracionais cometidos por adolescentes são desiguais nos diferentes estados brasileiros. É certamente um fato que revela razões de caráter político-econômico e cultural diante da diversidade das realidades nesses estados.

Concordando com Volpi (1999), Adorno (2000) apresenta dados que revelam que os crimes violentos cometidos por adolescentes não são a maioria quando comparados com os cometidos pelos adultos e com outros crimes. Isso não quer dizer que a criminalidade não tenha aumentado entre os adolescentes. Como já apresentamos, ela aumentou na década de 90. Mas a distinção entre crimes violentos e não-violentos mostra um quadro mais claro da transgressão de leis cometida pelos adolescentes. Segundo Adorno, na década de oitenta, 37% dos crimes cometidos por adolescentes eram violentos, contra 63% de não-violentos. Já na década de noventa, 20% eram crimes violentos contra 80% de não-violentos.

Diante dessa realidade existe uma inversão. Apesar de os crimes cometidos por adolescentes terem aumentado, são em sua maioria não-violentos, os quais, segundo Adorno, são furtos³. O restante se refere a roubos, estupros e homicídios que, mesmo assim, são proporcionalmente menores que os crimes violentos da população em geral.

Uma tentativa de transformar o contexto de crise nas relações sociais e educativas e de violência e transgressões cometidas por adolescentes é apostar na educação voltada para a ética e a moral. No Brasil os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) são um retrato do que mais se espera e se propõe em termos educacionais nos dias de hoje: formar cidadãos e consolidar uma sociedade democrática. Um dos temas transversais⁴ incorporados para essa consolidação é a Ética. Assim, os conteúdos propostos se referem a justiça, diálogo e respeito mútuo, nos quais os interesses de outrem, no convívio social, são os princípios norteadores da moral a ser formada.

Essa vertente de trabalho é preventiva. Outras ações estão voltadas para um trabalho remediativo, direcionados àqueles adolescentes que infringiram leis. Com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA, 1990/1997) as medidas aplicadas pelo judiciário são consideradas sócio-educativas, preocupam-se com a inserção do adolescente na sua comunidade e na sociedade através de ações reeducativas, voltadas para a responsabilidade social e pessoal. O

³ Cabe aqui uma distinção entre roubo e furto. De acordo com o *Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa* (1998) roubar, na terminologia jurídica, significa "furto de coisa móvel, alheia, para si ou para outrem, mediante o emprego da violência" (1998, p.1863); diferentemente, o furto significa "apoderar-se (de coisa alheia) contra a vontade do dono sem que este o saiba ..., sem violência" (1998, p. 1002).

caráter sócio-educativo das medidas tem um objetivo em termos de formação moral desse adolescente: como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, objetivam promover condições para uma vida em uma sociedade democrática.

Dentre essas medidas sócio-educativas, além da medida privação de liberdade, existem outras alternativas, denominadas de medidas em meio-aberto. No entanto, com as informações veiculadas ao público sobre as constantes rebeliões na FEBEM-SP, e dos crimes violentos cometidos por adolescentes contra índios, mendigos e seus próprios pais⁵, os debates não fazem cessar as tentativas de propor o empreendimento da privação de liberdade. Uma dessas tentativas se refere a uma das maiores polêmicas em torno dos adolescentes autores de ato infracional: a questão do rebaixamento da idade penal (de 18 anos para 16 anos).

Tal proposta, acreditamos, não se deve somente ao que a mídia veicula acerca dos adolescentes autores de infração como população crescente e altamente perigosa. A prática indiscriminada da aplicação da medida de privação de liberdade como única forma de punição revela dificuldades do poder público (judiciário e executivo) em lidar com as propostas de legislações recentes, como o ECA(1990/1997), as quais prevêem medidas em meio-aberto como a Liberdade Assistida e a Prestação de Serviços à Comunidade. Esse quadro inflaciona os espaços de reclusão como a FEBEM, aumentando a violência expressa pelas

⁴ Outros temas transversais são Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde, Consumo e Trabalho. São chamados de transversais por serem trabalhados no decorrer do desenvolvimento das disciplinas comuns do currículo, não sendo por isso propriamente disciplinas.

⁵ 33,5% das notícias da imprensa são sobre adolescentes como agentes de violência. A maioria delas está nas primeiras páginas de jornais e é matéria principal em noticiários televisivos, com grande repercussão nos dias seguintes. (ANDI, 2000).

rebeliões e tornando a privação de liberdade uma verdadeira escola de crimes (PASSETTI, 1999).

Apesar da análise, realizada pelos autores que citamos (VOLPI, 1999; PASSETTI, 1999; ADORNO, 2000), de que a maioria dos crimes cometidos por adolescentes não são crimes violentos, não se exclui a preocupação com o adolescente que comete atos infracionais, e isso pelo menos por dois motivos. Um deles está relacionado ao fato de que a transgressão aumentou e as transposições dos limites construídos pelas leis públicas são crescentes em grupos de adolescentes. Um outro motivo está ligado às práticas de punição voltadas para esses adolescentes, as quais continuam, como vimos, sendo pautadas pela privação de liberdade. A inclusão de medidas sócio-educativas em meio aberto (ou de práticas efetivamente educativas), no entanto, exige, para sua concretização, um trabalho educativo, ou de reeducação, a partir do conhecimento da realidade subjetiva desse adolescente.

Uma maneira de conhecer a realidade subjetiva desses adolescentes é investigar os seus raciocínios morais. A proposta de pesquisar os raciocínios morais dos adolescentes autores de infração surgiu a partir de debates no grupo de estudos e pesquisa sobre Psicologia Moral e em nossos trabalhos junto às crianças e aos adolescentes, enquanto éramos aluno do curso de graduação em Psicologia⁶.

⁶ Contribuiu para tais reflexões a nossa participação nas pesquisas intituladas *Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada*, coordenada pelo Dr. Nelson Pedro da Silva, do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar, e os estágios profissionalizantes em psicopedagogia e psicologia social, sendo que deste último resultou um artigo publicado em 2000 no n. 1/2, v. 6, da Revista *Doxa - Revista Paulista de Psicologia da Educação / Unesp-Araraquara*, intitulado “Grupos de Expressividade: uma proposta de atuação junto a crianças em situação de risco pessoal e social”, p.113-131.

Em algum momento de suas vidas, esses adolescentes tiveram que transgredir regras e leis válidas coletivamente, por diversas razões. Nosso interesse não era explicar as causas da transgressão - as discussões em torno das relações entre juízo e ação moral estão sendo realizadas, mas muito se tem ainda por fazer nesse campo. A experiência que tivemos com crianças e adolescentes (nas atividades de estágios profissionalizantes e em pesquisas) nos alertava para o que pensavam e como pensavam esses sujeitos sobre problemas morais.

Essa situação nos levou a pensar numa investigação sobre a moralidade do adolescente autor de infração a partir da Psicologia. Pensamos, assim, em investigar o raciocínio dos adolescentes autores de infração na resolução de conflitos morais.. O que nos interessava era investigar, do ponto de vista psicológico, as escolhas e as justificativas dos adolescentes diante de uma situação de conflito moral.

No Brasil foram realizados estudos sobre o raciocínio moral do adolescente autor de infração baseados na perspectiva teórica e metodológica de Kohlberg (BZUNECK, 1979 e KOLLER, 1989). Todavia, teorias como a de Kohlberg (1992), embora tenham avançado muito, não demonstram, a complexidade da moralidade, sobretudo em relação ao raciocínio moral. Elas dão ênfase ao papel das estruturas e, de certa forma, deixam de lado os conteúdos apontados pelos sujeitos na elaboração do raciocínios. Consideramos que a Psicologia deve ampliar os referenciais de investigação e estudar outros elementos psicológicos envolvidos na construção da moral.

A presente pesquisa pretende, por isso, ampliar as vertentes teóricas ao investigar os raciocínios morais de adolescentes autores de infração na

resolução de situações de conflitos a partir da *Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Com essa perspectiva teórica buscamos indícios da realidade subjetiva (representações) dos adolescentes. Como o leitor verá adiante, trata-se de um recorte realizado para o estudo que se preocupa em fornecer dados acerca do conjunto de representações contidas no raciocínio moral de adolescentes em conflito com a lei, que poderá auxiliar no esclarecimento do pensamento e do comportamento desse adolescente.

Apesar dessas considerações, não pretendemos estudar a moralidade do adolescente como um todo. A situação experimental não consegue reunir todos os elementos envolvidos numa situação real, e os métodos de análise ainda não conseguem mapear todos os procedimentos utilizados e os conteúdos em jogo. Não estamos convencidos de que a moralidade humana pode ser guiada por um único princípio ou valor, como podem pensar alguns autores. Nem mesmo que ela é influenciada só pelos afetos ou só pela razão. Tais questões estão em aberto no campo de investigações da Psicologia e da Filosofia Moral (ver por exemplo as discussões contidas em ARAÚJO, 1998; SILVA, 2002; LA TAILLE, 2000 e 2002a).

Por fim, é no sentido colocado por La Taille (1994, p. 20) de que "não basta a sociologia explicar a guerra, é preciso explicar o guerreiro" que se insere essa proposta de pesquisa. Os valores que os adolescentes autores de infração trazem consigo e as representações que constroem são importantes para se conhecer sua moralidade. O que o leitor irá perceber nas páginas seguintes é uma tentativa de chamar a atenção de todos os envolvidos com a questão do

adolescente em conflito com a lei sobre os aspectos de seu desenvolvimento moral.

O capítulo I aborda a relevância do tema sobre adolescentes autores de infração e sua relação com a crise ética e moral na contemporaneidade. Faz uma discussão sobre a questão dos valores na sociedade contemporânea e como esses valores estão presentes nas personalidades dos adolescentes que cometem delitos. Introduce também o tema da moralidade na Filosofia que a trata como especulativa e prescritiva, sendo foi pano de fundo para as posteriores investigações científicas da moralidade em Psicologia.

Adentrando propriamente no campo de investigações sobre a moralidade na Psicologia, o capítulo II, mostra alguns dos objetos de investigação da Psicologia Moral, como os sentimentos e os comportamentos, destacando a abordagem cognitiva que estuda os juízos ou raciocínios morais. Perpassa os principais referenciais teóricos que descrevem o desenvolvimento desses raciocínios, bem como outros referenciais que discutem a necessidade de ampliação na forma que se abordam os raciocínios morais, a partir do redimensionamento da moral.

Na busca de referenciais que ampliem a análise dos raciocínios morais, no capítulo III, apresentamos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e sua leitura sobre o funcionamento cognitivo. É ressaltada, nessa análise, a importância dos conteúdos na organização que o sujeito faz da realidade.

No capítulo IV, é realizado um levantamento dos principais estudos sobre o adolescente autor de infração no Brasil, que revela uma

predominância da abordagem cognitivo-evolutiva de Kohlberg sobre a moral, cuja análises baseiam-se quase que exclusivamente nas estruturas. A partir das considerações realizadas nesse e nos capítulos anteriores, é delineado o objetivo da presente pesquisa.

No capítulo V, descrevemos o plano de investigação do trabalho, o método. Definimos os procedimentos de coleta e de análise de informações, buscando uma articulação coerente com a proposta da Teoria dos Modelos Organizadores.

As informações coletadas são apresentadas e discutidas no capítulo VI. Identificamos os modelos organizadores em cada questão e, com base neles, as categorias de modelos aplicadas pelos sujeitos na resolução da situação de conflito proposta. Identificamos vários modelos organizadores e a partir deles três categorias de modelos (A, B e C). Analisamos as informações a partir de cada questão e depois comparamos, a partir das categorias de modelos, as informações obtidas nas duas questões. Ainda analisamos a variação intrapessoal de cada categoria de modelos organizadores.

Na conclusão (capítulo VII), fazemos considerações acerca do raciocínio moral de adolescentes autores de infração e os modelos organizadores identificados nessa pesquisa, bem como discutimos e apresentamos algumas idéias sobre propostas de trabalho sócio-educativos a partir da resolução de conflitos, com essa população.

*A MORALIDADE HUMANA COMO CAMPO
DE INVESTIGAÇÕES*

1.1. Crise ética e moral na contemporaneidade e os adolescentes autores de infração.

A violência parece fazer parte de uma crise¹ de valores que vem se acentuando nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. A atenção da Psicologia se volta para o tema da moralidade ao empreender estudos que desvelam como é construída a moralidade das crianças e adolescentes inseridos nessa conjuntura, desdobrando-se em ações e práticas que promovam a formação de sujeitos com maior senso ético.

O questionamento de valores se configura no bojo de crises de paradigmas culturais, científicos e políticos. O conhecimento científico baseado exclusivamente na idéia da regularidade e da busca de explicação sobre os fenômenos pela simplicidade (causa e efeito) de idéias e de métodos de investigação se depara com a complexidade dos eventos humanos e naturais. As relações sociais também sofrem mudanças, na medida em que as culturas cada vez mais se aproximam com o processo de globalização². Nesse processo, com o rompimento de barreiras comerciais, rompem-se também as fronteiras culturais, religiosas e sociais.

¹ A crise de que falamos é uma crise generalizada em que os valores morais e éticos assumem destaque, pois são temas que atravessam as esferas científica, política e econômica.

² Ianni (1999) aponta na história que o fenômeno da globalização ou o processo de mundialização do capital, através do rompimento de barreiras geopolíticas e econômicas, vem sendo realizado desde as viagens marítimas do século XV.

Desse modo, as relações humanas deixam de ter parâmetros precisos. As incertezas levam à realização de ações orientadas pelo momento, pela impulsividade, pela ação imediata, que hoje em dia se expressa pelas necessidades do mercado de trabalho e de consumo – rapidez, fluidez e eficiência.

Sennet (1988) desenvolve uma análise histórica dos costumes e das relações sociais, no âmbito dos espaços públicos e privados no Ocidente, revelando como se constituem esses lugares (público /privado) e como eles se relacionam. Sua análise aponta para a configuração de uma crise ética que ele denomina de *tirantias da intimidade*, na qual a personalidade se torna categoria social. Os comportamentos, os desejos e as necessidades pessoais são supervalorizados nas relações sociais. A individualidade como espaço do privado é exercida nele e o extrapola, orientando as relações com os demais. Um exemplo interessante é o caso das eleições de políticos por meio de parâmetros como a personalidade ou os atributos pessoais. As particularidades psicológicas dos indivíduos são os norteadores da formação das instituições e da sociedade. Predomina o revelar-se aos outros nas relações, condição necessária para a felicidade e para viver entre os outros. Isso nos faz lembrar da expressão comum “minha vida é um livro aberto”, tão utilizada e valorizada nas conversas e nos relacionamentos, nos dias atuais.

O resultado disso, para Sennet (1988), é a desvalorização e o descrédito da impessoalidade. Na vida pública, a sociedade é inimiga pois trata com impessoalidade a todos. A tendência é cada vez mais localizar e particularizar as relações, inclusive as relações de poder. O bairrismo e a autonomia local são

então valorizados, em detrimento das relações em sociedade (num sentido mais amplo).

Nessa linha crítica da sociedade contemporânea, Pierucci (1999) analisa as configurações das relações políticas marcadas pelo elogio da diferença. A valorização da intimidade, como analisa Sennet (1988), é ilustrada por Pierucci quando afirma que grupos (guetos) e minorias, ao exigirem a aceitação de sua diferença, exigem também direitos baseados nessa diferença. Para ele, trata-se de um fenômeno que acontece na sociedade mundial em que a igualdade passa a não ser uma exigência e sim o direito de ser diferente e ao tratamento diferenciado. Tal como Sennet, Pierucci aponta para o perigo desse movimento que exalta a subjetivação que pode levar à falta de parâmetros comuns para a vida em sociedade, à barbárie.

Essa configuração mundial coloca em questão as identidades, as normas, as condutas e os parâmetros de uma dada sociedade. A prevalência de incertezas invade as relações humanas, como coloca La Taille:

Alguns diagnosticam de forma pessimista uma situação de anomia, que se traduz pela inexistência de regras ou presença de regras contraditórias para um mesmo tema, falta de disciplina dos jovens, falta de limites das crianças, abandono dos valores cívicos, e assim por diante. (LA TAILLE, 1998, p. 7-8)

Esses fatos contemporâneos sobre as relações sociais, ao mesmo tempo, produzem o processo de socialização pelo qual vêm atravessando adolescentes, inclusive aqueles que cometem delitos.

O processo de socialização infantil, num sentido clássico, é definido como “a *interação* entre a criança e seu meio” (López, 1993), na qual estão em jogo as características da criança e o papel dos agentes sociais. Para López (1993), o processo de socialização é ainda necessário à criança e ao grupo social de origem, porque com tal processo ela supre suas necessidades e pode dominar a cultura à que pertence e, para o grupo social, as vantagens estão na continuidade e no aperfeiçoamento da sociedade.

Dessa forma, a socialização pressupõe a aquisição de valores, normas de conduta, costumes, papéis e conhecimentos necessários para a sua inserção na sociedade de origem. Espaços como a família, a escola, o grupo de amigos e outros³ são mencionados como lugares de produção de valores, normas, conhecimentos e condutas que influenciam também a vida do adolescente que pratica delitos.

Dubet (1992 *apud* GUARÁ, s./d.) ao buscar superar o conceito de socialização, baseado no papel das instituições (família, escola, etc.), amplia-o trazendo à tona a importância da experiência do sujeito diante da realidade social.

Dubet nos mostra que a socialização de hoje não se realiza mais marcadamente pela mediação das instituições mas passa pelo processo de construção de uma experiência individual determinada socialmente. Na realidade social hoje a *experiência*, segundo Dubet, ocupa lugar central mesmo que às vezes essa experiência esteja estilhaçada; sem pontos de referência e marcada pela exclusão e pela alienação (DUBET, 1992). A experiência como eixo, revela o modo como o ator se

³ Lewis (1999) nos informa que os ambientes nos quais se inserem as crianças e adolescentes influenciam seu desenvolvimento social de maneira complexa, dado o grande número e a diversidade na qualidade de interações (pais, irmãos, parentes, amigos e até desconhecidos) que realizam diariamente.

representa e se constrói, gerando lógicas diversas e às vezes contraditórias entre si. (GUARÁ, s./d., p. 5)

De modo a levar em consideração essa perspectiva, Adorno (1993) estuda o relato de detentos adultos que tiveram em sua infância o envolvimento com prática de delitos e passaram pela FEBEM. A história do fracasso escolar e do ingresso na FEBEM se revela atravessada por pressões sociais vivenciadas no cotidiano.

Diante das necessidades sócio-econômicas, o trabalho precoce leva a criança e o adolescente a terem que desistir dos bancos escolares, que ir para as ruas e encarar a vida adulta (sustentar-se materialmente), o que facilita, segundo Adorno (1993), a construção do caminho para a criminalidade.

Uma vez na criminalidade, a criança e o adolescente que passam pela FEBEM afirmam sua condição, pois a instituição de internação desqualifica suas formas de relacionamento interpessoal, seus valores e seus costumes, porque a eles está agregada a idéia de *marginal* e *criminoso*.

Não raro, a introjeção de hábitos de gestão da vida cotidiana e da higiene pessoal, o aprendizado escolar e profissional, o tratamento indiferenciado nas relações de gênero não apenas desconhecem o mundo social e cultural dessas crianças e adolescentes, como também desqualificam seus vínculos de sociabilidade ao associá-lo à desorganização familiar, à suposta inclinação por padrões de organização desintegradores, perversos à formação da personalidade e do caráter social e, nessa medida, contrários à ordem pública. (ADORNO, 1993, p. 184)

Ao contrário de autores que buscam explicar a violência cometida pelos adolescentes como produto da carência social e cultural (degeneração) ou genética/biológica, para Adorno (1993), a delinqüência é decorrente de um processo de desterritorialização vivido pelo adolescente, que se envolve na rede de relações produzidas pela estrutura do sistema social. Pressões

sociais acabam por colocá-lo em situação de definir papéis que incorporam a prática de delitos. Através do exemplo de dois casos, o autor mostra que a entrada no mundo do crime se dá no bojo dessas pressões: numa dessas histórias o caminho da delinquência é traçado em função da situação de rua e de pobreza que marca a vida do adolescente e, em outra, o mundo do crime é visto como única opção de defesa contra as opressões do meio que o rodeia; trata-se de uma forma de salvaguardar sua integridade física e de sua família. Em ambos os casos, o mundo do crime é a forma de socialização diante da pobreza, do trabalho precoce, da prostituição e do tráfico de drogas.

A proposta de autores como Dubet (1992 *apud* GUARÁ, s./d.) e Adorno (1993), então, é entender o processo de produção da violência como determinado por uma interação de fatores definidos pela condição de vida de cada adolescente (dada a estrutura do sistema social e econômico-condições objetivas) e a experiência (realizada também em função das características individuais - condições subjetivas).

A instituição escolar também pode contribuir para que o adolescente enfrente dificuldades características de um processo de exclusão. Segundo Adorno (1991), ao engendrar um discurso que exclui e promove a marginalização, a escola gera a violência. Para ele, muitas vezes a escola impõe relações arbitrárias que reprimem, cercam e impedem o sujeito de estabelecer outro tipo de relacionamento interindividual que não o baseado no autoritarismo e na violência. Essa situação, a nosso ver, leva o adolescente a reconhecer, quase sempre, a infração como a única forma de se colocar no mundo.

O grupo de amigos tem também um papel importante no processo de socialização. Autores como Diógenes (1999) têm se dedicado a compreender a inter-relação entre a prática da violência e a dinâmica da globalização, nas “gangues” de adolescentes. Em seu trabalho, a autora afirma que perpassam por esses grupos alguns elementos inerentes ao processo de globalização como a “fascinação pelo consumo” e a “circularidade” relativa à exposição do seu modo de pensar e agir em diferentes *points*. Ao mesmo tempo, o funcionamento desses grupos revela características marcantes da socialização na adolescência: a luta por uma classificação ou definição, a rede de solidariedade no interior do grupo entre os “iguais” e, ainda, uma falsa autonomia, pregada pelo grupo, mas que se revela como heteronomia no cumprimento e na elaboração das regras diante do sentimento de não-pertencimento que absolutiza o poder do grupo.

A autora analisa a juventude como “o segmento que mais catalisa as tensões sociais como também as exterioriza, a juventude é a vitrine dos conflitos sociais” (DIÓGENES, 1999, p. 165). Dessa forma, a crise ética e de valores na sociedade é expressada pela juventude:

Em nenhum outro segmento social o vazio referente da *autoridade* da *lei* tem efeito tão direto quanto na vivência juvenil. A ausência de valores sociais balizados por uma idéia de consenso, de constituição de referentes capazes de forjar identidades coletivas, parece impulsionar jovens de diferentes cidades do mundo para práticas de violência (DIÓGENES, 1999, p. 168).

Zaluar (1999) também nos chama a atenção para o resultado dessa crise sobre a juventude: a formação moral dos jovens autores de infração na sociedade contemporânea é atravessada pelos valores da glória (fama, dinheiro, beleza). Para ela, esse pode ser um dos analisadores da produção da violência, que não deve ser explicada isoladamente, principalmente pela condição de miserabilidade e de pobreza da população.

A imagem do menino favelado que com uma AR15 ou metralhadora UZI na mão, as quais considera como símbolos de sua virilidade e fonte de grande poder local, com um boné inspirado no movimento *funk*, cheirando cocaína produzida na Colômbia, ansiando por um tênis Nike do último tipo e um carro do ano não pode ser explicado, para simplificar a questão, pelo nível do salário mínimo ou pelo desemprego crescente no Brasil, nem tampouco pela violência costumeira do sertão nordestino. Por um lado, quem levou até ele esses instrumentos do seu poder e prazer, por outro lado quem e como se estabeleceram e continuam sendo reforçados nele os valores que o impulsionam à ação na busca irrefreada do prazer e do poder, são obviamente questões que independem do salário mínimo local. Essas afirmações têm vários desdobramentos. (ZALUAR, 1999, p. 94 – grifos da autora)

As análises precedentes nos permitem refletir que estão implicados na produção da violência cometida por adolescentes, ou nos seus atos infracionais, elementos que se referem a sua condição de socialização, que o colocam sob pressão e acabam agregando valores a sua forma de pensar sobre si e a realidade, conseqüentemente sobre suas condutas. Valores que encontram no delito e na violência (física, principalmente) uma forma de serem afirmados.

A infração cometida pelos adolescentes exige uma análise ampla de sua dinâmica de produção, que deveria considerar as relações entre os aspectos subjetivos do adolescente (seu desenvolvimento) e as condições objetivas

e histórico-culturais do meio social em que vive. Ora, vivemos um contexto marcado por uma crise ética e de valores na sociedade que marcam também a vida do adolescente no seu processo de socialização. Com isso, a busca de uma explicação da infração cometida por adolescentes e de trabalhos de intervenção mais efetivos passa também pela questão dos aspectos psicológicos da moralidade, notadamente as explicações sobre como esse adolescente pensa sobre temas morais.

Como já dissemos, não pretendemos explicar a violência cometida pelos adolescentes, muito menos descrever o contexto de relações vivido por eles, o que já foi discutido por vários estudos sociológicos e psicossociológicos (por exemplo: VIOLANTE, 1989; ADORNO, 1993 e 1991; DIÓGENES, 1999), a partir de perspectivas diversas. Nosso trabalho, que se circunscreve no campo da psicologia da moralidade, busca investigar o raciocínio desse adolescente diante de situações hipotéticas de conflito moral.

Como vimos logo na introdução desse trabalho, o crescente número de infrações cometidas por adolescentes são incluídos no diagnóstico de crise. Entretanto, o que para uns é denominado “crise”, para outros poderia ser um momento de mudança na busca de valores comuns, construídos coletivamente e que proporcionariam harmonia nas relações sociais e na vida em sociedade.

Talvez, como momento de mudança, possamos, na busca desses valores comuns, não recusar a diferença e a complexidade envolvidos na construção das personalidades. O estudo psicológico da moralidade pode contribuir para a reflexão e para a construção de ações sobre a realidade em crise

ao procurar responder questões como: quais são os valores que fazem parte das personalidades e quais são considerados morais? O que pensam diante de situações de conflito moral? Entendemos que as respostas a essas questões e a outras, que ainda poderiam vir a ser formuladas, possivelmente forneceriam subsídios para a elaboração de ações educativas, bem como para uma ética condizente com a realidade das crianças e dos adolescentes e com os preceitos de uma dada sociedade.

1.2. Considerações sobre a moralidade como campo de investigações.

Autores como La Taille (1998) e Freitag (1992) apontam para a necessidade de estudos sobre a moralidade humana diante desse contexto de crise. A busca de explicações sobre as condutas humanas, sobre os valores que as orientam e sobre a sua dinâmica são relevantes. Na perspectiva desses autores, a moralidade tem um caráter interdisciplinar inegável, o que exige a contribuição de estudos antropológicos, psicológicos, filosóficos e sociológicos para o seu esclarecimento.

Procuraremos abordar algumas idéias filosóficas sobre a moral que influenciaram e ainda influenciam o pensamento científico no estudo da

moralidade, notadamente no âmbito dos estudos psicológicos da moral, o que iremos tratar neste trabalho no capítulo II.

No desenvolvimento histórico do pensamento ocidental, a filosofia elaborou tratados de moral, privilegiando o *dever ser* como foco das reflexões sobre a moralidade. Desse modo pretendeu fundamentar e esclarecer os conceitos necessários para a elaboração de um bem viver no momento de julgar e agir moralmente.

As perguntas fundamentais a serem respondidas pela Filosofia Moral são: “como devo agir?” e “como devo ser”, o que resulta na elaboração de valores, de regras e de normas de comportamento.

A sociedade grega não polarizava o indivíduo e a sociedade (FREITAG, 1992). Assim, a diferenciação entre público e privado⁴, tal como concebemos hoje, não existia. Estes dois planos da existência humana eram um só, os comportamentos eram entendidos dentro do contexto da sociedade como um todo, ou seja, do público.

As ações dos cidadãos⁵ eram compreendidas dentro do contexto da *polis*. As encenações das tragédias e as argumentações filosóficas eram formas de discutir e ensinar os costumes, visavam à educação do caráter da pessoa. A formação se voltava para a constituição de membros da coletividade sócio-política. Mas isso não se fazia sem turbulências. As tensões entre as questões

⁴ Sennet (1988) ao esclarecer as transformações das relações no domínio público e privado através da história, destaca o papel das idéias psicológicas, notadamente as da psicanálise, como forma de valorização de um espaço privado relacionando esse à vivência e à resolução da intimidade (sexualidade) na família e nas microrelações.

⁵ Homens livres, não escravos ou trabalhadores, excluindo-se as mulheres.

ligadas às leis da *polis* (Estado), ou do *oikos* (Religião), aconteciam e eram tematizadas nas tragédias, como bem assinalou Freitag (1992) a propósito da tragédia *Antígona*, de Sófocles.

A inauguração de discussões de cunho filosófico sobre a ética ou a moral (*dever ser*) é atribuída a Sócrates (469-399 a.c.). O que sabemos sobre ele se deve aos seus discípulos, como Platão (427-347 a.c.) e Aristóteles (384-322 a.c.). Suas contribuições ao conhecimento humano são inquestionáveis, como ao estabelecer a "doutrina do conceito", sempre buscando a definição das coisas.

Através de seu "método", Sócrates estabeleceu as bases da Filosofia. Ele abordava os cidadãos atenienses travando com eles um diálogo que consistia no questionamento das coisas. Segundo Fontana,

O diálogo, para Sócrates, diferia essencialmente da discussão. Na discussão sofística havia duas opiniões em litígio; no diálogo socrático só uma - a do interlocutor ou a mensagem da própria coisa - pois Sócrates 'só sabia que nada sabia' e isto não se pode considerar uma opinião.

Em seu diálogo havia dois momentos: a *ironia*, que tinha por objeto o exame e a crítica das opiniões admitidas pelo interlocutor ou discípulo. Assumindo a atitude de quem nada sabe, Sócrates, através de perguntas, levava o adversário a evidente contradição, constringindo-o a humilhante confissão de sua ignorância. O segundo momento do diálogo era a *matéria*. Sócrates adotara este nome em homenagem à profissão de sua mãe. Consistia em facilitar a mente na parturição de idéias. Prosseguindo no diálogo e continuando com perguntas, levava o discípulo ao verdadeiro conhecimento da coisa, que podia concretizar-se numa definição. (FONTANA, 1969, p. 28-29, grifos do autor)

Os temas questionados por Sócrates se referiam não só às idéias sobre a Natureza, sobre os fenômenos naturais, sobre o porquê e o como ocorriam, mas principalmente, sobre as coisas do homem, como os costumes, as crenças, as leis a que obedeciam e nas quais acreditavam.

Desde os gregos, a distinção entre Natureza e Cultura se faz presente para explicar as ações humanas. O homem ao mesmo tempo em que sua natureza é passional, instintiva, é dotado de razão. A atividade ou a vida racional dá ao homem a possibilidade da busca da felicidade ou do bem, que é o equilíbrio entre os desejos provocados pelos instintos e a atividade racional.

A atividade racional dá forma à Cultura ao estabelecer valores e obrigações para a convivência mútua e a existência de uma sociedade. A importância de Sócrates na inauguração da Filosofia Moral ou da Ética se deve ao fato, segundo Chauí (1999), de ele definir como fonte de estabelecimento desses valores e dessas obrigações a consciência, isto é, a consciência do agente moral, que ele esclarece através do seu "método" de diálogo.

Em suma, para Sócrates, a felicidade ou o bem é o fim último da ação moral e a virtude máxima (*arete* ou excelência) é a sabedoria (através da vida racional), que esclarece as bases das ações morais. Além da dimensão coletiva/social, referente aos costumes de uma dada sociedade, como o *caráter* (sentimentos, atitudes), que levam o sujeito a respeitar ou não as leis, ele também confere uma dimensão individual ao conceito de ética.

Assim como Sócrates, Aristóteles também propôs questões essenciais: Qual a melhor vida? Como podemos encontrar a felicidade? O que é virtude? Para ele, estas questões eram tão importantes que deveriam ser mais valorizadas que as do mundo físico (DURANT, 1996).

O eudemonismo, que caracteriza a filosofia moral de Aristóteles⁶, se refere à finalidade da vida humana, que é a felicidade:

Ela é buscada sempre por si mesma e nunca no interesse de uma outra coisa; enquanto que a honra, o prazer, a razão, e todas as demais virtudes, ainda que as escolhamos por si mesmas (visto que as escolheríamos mesmo que nada delas resultasse), fazemos isso no interesse da felicidade, pensando que por meio dela seremos felizes. Mas a felicidade ninguém a escolhe tendo em vista alguma outra virtude, nem, de uma forma geral, qualquer coisa além dela própria. (ARISTÓTELES, 2000, p. 25-26).

Assim como Sócrates a filosofia moral de Aristóteles ainda se refere à busca dessa felicidade, que se dá através da vida racional, condição propriamente humana. A razão, através da vontade, pode controlar as paixões e as ações. A excelência moral, ou a virtude, está na boa medida ou meio-termo justo (justiça), que é o caminho apropriado para o bem.

Existem, então, três espécies de disposições; duas delas são vícios que envolvem excesso e carência respectivamente, e a terceira é a virtude, ou melhor, o meio-termo. (ARISTÓTELES, 2000 p. 53)

Assim, estão dispostas qualidades do caráter humano. Os extremos são vícios e o meio termo é a virtude ou a excelência. Entre a covardia e a impetuosidade está a coragem, entre a avareza e o esbanjamento está a liberalidade.

No entanto, se o certo é aquele que é apropriado, que dá o melhor resultado para resolver o problema como na matemática, a boa medida não

⁶ As obras de Aristóteles que versam sobre a ética são: *Ética a Eudemo*, *A grande ética* e *Ética a Nicômaco*.

se realiza num equilíbrio estável, só se adquire com o hábito. Sobre as virtudes: “...a natureza nos dá a capacidade de recebê-las e, tal capacidade se aperfeiçoa com o hábito” (ARISTÓTELES, 2000, p. 40). Aristóteles faz aqui uma oposição entre a moral e as habilidades orgânicas. Somos dotados de visão e audição por natureza, e não porque aprendemos isso; já no caso das virtudes, adquirimo-las por causa do *exercício* ou do hábito.

Efetivamente, as coisas que temos de aprender antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo; por exemplo, os homens tornam-se arquitetos construindo, e tocadores de lira tocando esse instrumento; e do mesmo modo, tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e igualmente com a coragem, etc. (ARISTÓTELES, 2000, p. 40-41)

Mas o hábito não se adquire rapidamente. O caráter do homem é definido segundo as virtudes praticadas ao longo da sua vida. Aristóteles, concordando com Platão, coloca a infância como o lugar privilegiado da aquisição de hábitos virtuosos, que podem ser levados por toda a vida.

A justiça é considerada por Aristóteles a grande virtude o resultado da boa medida.

A justiça é a virtude completa no mais próprio e pleno sentido do termo, porque é o exercício atual da virtude completa. Ela é completa porque a pessoa que a possui pode exercer sua virtude não só em relação a si mesmo, como também em relação ao próximo... Portanto, nesse sentido, a justiça não é uma parte da virtude, mas a virtude inteira.. (ARISTÓTELES, 2000, p.105-106).

No século XVIII, doutrinas morais como as de Jean Jacques Rousseau (1712-1776) e Immanuel Kant (1724-1804) revolucionam as bases das moralidade humana, que estavam, antes do Iluminismo, baseadas em princípios

alicerçadas na religião (desde a Idade Média). Para Freitag (1992), as filosofias morais do século XVIII têm em comum no seu *corpus* o cognitivismo, o individualismo e o universalismo. O cognitivismo se refere à capacidade de fundamentar a moral humana na razão; o individualismo diz respeito à responsabilidade de cada um por seus atos; o universalismo remete à igualdade humana, comum a todos. (Cf. ROUANET, 1988 *apud* FREITAG, 1992, p. 32-33).

Um dos principais representantes dessa filosofia é Rousseau. A influência de suas idéias no pensamento ocidental⁷ é inegável (Cf. FREITAG, 1992).

Sua teoria moral, concentrada principalmente em *O Emílio*, estabelece que existe uma moral inata no homem, que seria naturalmente bom e em cuja natureza estariam contidos princípios de justiça e virtude que ele chama de consciência moral (rejeitando a teoria da Igreja de uma natureza perversa do homem, dado o pecado original). A razão, moldada e fortalecida pela educação, está presente em suas formulações tendo o papel de ser o meio através do qual o homem lidaria com as paixões (fontes internas de perturbação do agir moralmente bem) e com as mentiras e as falsidades da sociedade (fontes externas das perturbações do agir moralmente bem).

Assim, agir moralmente bem implicaria em agir segundo sua consciência moral (que é inata), aperfeiçoada pela razão, que se vale de máximas que levam em consideração a reciprocidade (levar em consideração a

⁷ *O Emílio* (1762) e *O contrato social* (1762).

possibilidade de estar no lugar do outro), a compaixão (pensar na felicidade dos outros) e o respeito à dignidade humana.

A filosofia moral de Rousseau, resumidamente apresentada aqui, difere da de Kant em alguns aspectos, mas se assemelha a ele em outros (Cf. FREITAG, 1992). Rousseau teve influência no pensamento de Kant, principalmente por apostar na humanidade e na vontade livre do ser humano. Ademais, provocou também a germinação, na mente do filósofo prussiano, da necessidade de superação e de aperfeiçoamento da obra de Rousseau no que se refere a outros aspectos da moral.

Para Chauí (1999), a importância de Rousseau, assim como a de Kant⁸ para a filosofia moral, se devem ao fato de estabelecerem que o princípio da moral humana não deve ser buscada fora do homem. A moralidade, ou o dever, não seria definida por um poder externo ou estranho ao homem mas por ele mesmo, senão seria heteronomia. Para Kant, ao mesmo tempo em que somos seres dotados de paixões, desejos, impulsos, egoísmos, somos também dotados de razão. Assim, difere de Rousseau, que entendia a natureza humana como essencialmente boa. A idéia de uma moral baseada na natureza humana, definida pelo coração e pelos interesses de cada um, não era valorizada por Kant.

Apesar de diferenças entre alguns conceitos nas obras⁹ em que Kant desenvolve sua teoria moral, a moralidade kantiana é baseada no uso da razão como orientador das ações humanas. No que se refere ao conhecimento do

⁸ É nas obras *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785) e *Crítica da Razão Prática* (1788) que Kant desenvolve sua teoria moral.

⁹ Para conferir alguns conceitos como os de dever, lei moral e liberdade em Kant, ver o texto de Walker, R. *Kant e a lei moral*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

mundo das leis humanas, Kant afirma que o meio para esse conhecimento é a razão prática pura. Esta vem a ser a forma de análise dos costumes ou das ações humanas a fim de estabelecer o que é certo e errado, justo ou injusto.

O mundo das leis humanas é o mundo do *dever ser*. Somente através do conhecimento *a priori* (isto é, anterior à experiência) é possível agir no mundo das leis humanas, no qual, para terem valor moral, as ações devem ser orientadas *a priori* por princípios formulados pela razão prática pura. A categoria *a priori* para julgar as ações humanas é o que Kant denomina de Imperativo Categórico. Segundo Freitag (1992), o Imperativo Categórico é um marco na Filosofia Moral pois rompe com idéias até então definidas pela Filosofia da Antiguidade Clássica e com a moral cristã, em pelo menos dois aspectos: 1) exclui a felicidade ou o interesse pessoal de cada um como o princípio norteador da ação moral e 2) opõe-se ao Cristianismo, que considera perverso a natureza humana e opõe-se ao próprio Rousseau pois este considera a natureza humana essencialmente boa (Cf. CHAUI, 1999 e FREITAG, 1992). Com o Imperativo Categórico Kant coloca a razão como princípio das ações morais e a natureza humana como essencialmente racional.

O Imperativo Categórico diz: “Age segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1785/1960, p. 56). Agir moralmente bem não é agir conforme a felicidade, que seria agir de acordo com interesses individuais, é agir conforme o dever estipulado pela lei moral do Imperativo Categórico, que pressupõe que a ação, para ser moral, deva ser universalizante e, portanto, baseada na atividade racional. Agir

segundo uma máxima, isto é, um princípio subjetivo de acordo com as condições do sujeito, só pode ser considerada como moral se válida para todo e qualquer ser racional. Daí o caráter prescritivo da lei universal, isto é, estabelecer um comportamento que todo ser racional deve seguir.

Para Kant, a liberdade, a igualdade e a dignidade humana não existem sem o uso da razão. Assim, a sua lei moral é condição para uma sociedade justa e livre. O uso da razão pressupõe a liberdade, a igualdade e a dignidade humana, que são conseqüências de uma moral calcada na razão e que se quer universalizante.

Não compreender a natureza humana da razão é o que gera a violência, pois somos deixados levar por impulsos e paixões. A violência então, na perspectiva Kantiana, tem origem na submissão aos impulsos e às paixões, o que é heteronomia. A autonomia provém do próprio dever, que é interior e definido pela razão prática (vontade) na aplicação do Imperativo Categórico.

Segundo Freitag (1992), da mesma forma que Aristóteles agrupou num sistema filosófico coerente toda a teoria moral da Antigüidade Grega Clássica, Kant o fez com a teoria moral da Ilustração. Reuniu assim as três dimensões características da Ilustração do século XVIII: o cognitivismo (ao alicerçar sua moral na razão), o individualismo (ao inserir a consciência moral subjetiva nos julgamentos) e o universalismo (ao estipular no uso do Imperativo Categórico a generalização como princípio moral básico das ações).

Diante de fenômenos como a violência, as reflexões sobre a moral passam a ser foco de atenção das sociedades humanas. Para Chauí (1999),

os grupos sociais, para se conservarem, buscam a eliminação ou o controle da violência através da regulação das condutas e de uma organização social. A busca dessas normas para a conservação do grupo social leva a questionamentos sobre os meios e os fins dos costumes (enquanto conjunto de regras, leis que compõem as relações interpessoais e intersubjetivas numa dada sociedade).

No âmbito das Ciências Humanas, segundo Freitag (1992), a filosofia não esgota o assunto da moralidade por se concentrar nos critérios que orientam a ação moral, deixando de lado as conseqüências dessa ação. Marcada pelo subjetivismo, pela análise da moral apenas no sujeito, deixou de lado as questões objetivas da moral. A sociologia, apesar de se concentrar nessas questões objetivas, ou nos valores e nas normas de comportamento padronizados e institucionalizados e em suas conseqüências, deixa a desejar sobre o sujeito. Ambas não seriam então capazes de esgotar a problemática da moralidade, mas podem ser aliadas na sua compreensão.

A psicologia, por sua vez, também não totaliza as respostas sobre a questão da moralidade. Coube a ela, na análise de Freitag (1992), investigar as razões ou os motivos conscientes e inconscientes das ações. Para a autora, a perspectiva da psicanálise reduziria o ser humano a um ser biológico, levado pelas pulsões, o que deixa em aberto a questão fundamental da moral: “como devo agir?”, pois torna, de um lado, o indivíduo isento da responsabilidade por seus atos (em razão dos motivos inconscientes) colocando em questão a liberdade de ação. Por outro lado, admitir unicamente a psicogênese da moral, tal como no estruturalismo genético (piagetiano e kohlberguiano), excluiria “a

reflexão sobre a objetivação das ações e suas conseqüências materiais e sociais (objetivações)” (FREITAG, 1992, p. 15).

Sabemos que a Psicologia não esgota as respostas sobre a moralidade, no entanto, defendemos que a ciência psicológica é uma forma de conhecer dados de realidade sobre o fenômeno moral humano. Essa contribuição permite, segundo La Taille (1998), a elaboração de uma ética condizente com a realidade do ser humano (suas motivações e necessidades), alcançando assim seu propósito, que é possibilitar “alguma forma de felicidade e harmonia para os seres humanos” (p. 8), as quais podem ter origens numa moral baseada no outro, como a kantiana, ou no eu (*self*), segundo a perspectiva de algumas virtudes, como propõe Aristóteles.

Por outro lado, tais estudos também contribuiriam com dados para a elaboração de intervenções educativas que se preocupam com a formação ética e moral, e que não se limitam ao âmbito escolar, mas se estendem a espaços educativos como o familiar, ou a programas sócio-educativos dirigidos a adolescentes autores de infração.

O CAMPO DA PSICOLOGIA MORAL

2.1. A questão da moralidade na psicologia.

De acordo com Pérez-Delgado (1991), tem sido grande o interesse pela moralidade humana na comunidade científica a partir da década de 70, o que é expresso pela grande produção (teses, artigos, livros e outros) sobre esse tema.

Um quadro do estudo da moralidade humana na área da psicologia, no Brasil, pode ser visualizado pelo levantamento bibliográfico que realizamos¹ através dos verbetes “Psicologia” e “Desenvolvimento Moral”.

Encontramos na última década (1990-2000) um grande número de produções sob a forma de livros, teses e dissertações acadêmicas, artigos, resumos de pesquisas, relacionadas a esses verbetes. Tais trabalhos concentram-se em estudos sobre os níveis de desenvolvimento moral de escolares, sobre a avaliação de ambientes educativos, notadamente a escola e a sala de aula, sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes; estudos teóricos sobre a moralidade humana (que discutem fundamentos e metodologias diferenciadas na investigação da moralidade); estudos comparativos e interculturais sobre os níveis de desenvolvimento moral procurando validar teorias; pesquisas que investigam práticas e intervenções educativas na promoção do desenvolvimento moral; estudos que discutem os princípios psicológicos da educação moral.

Nesses trabalhos observamos que as pesquisas psicológicas da moral, notadamente as referenciadas em Piaget e Kohlberg, têm servido de marco

¹ Consultamos as bases de dados eletrônicas via Internet e CD-ROM Dedalus (USP), Athena (Unesp), Acervus (Unicamp), e da UFRGs-SABI.

interpretativo para diversos problemas educacionais e sociais da atualidade (ver a esse respeito LA TAILLE, 1998b e 1996; MACEDO, 1996; PUIG, 1998; ARAÚJO, 1996).

Tais referenciais abordam a moralidade através da perspectiva cognitiva, descrevendo os processos conscientes envolvidos no desenvolvimento do raciocínio moral. Contudo, existem outras vertentes teóricas no campo psicológico que estudam a moralidade por outras perspectivas. Consideramos relevante comentar alguns referenciais teóricos, além da via cognitiva, que também são discutidos e utilizados na produção das pesquisas referentes à psicologia da moralidade humana.

Num artigo que descreve sumariamente as principais abordagens teóricas sobre o estudo psicológico da moralidade, Biaggio (1972) também avalia criticamente na intenção de ampliar o debate sobre as pesquisas decorrentes desses enfoques, buscando um diálogo entre as suas principais contribuições.

Em sua análise, ela primeiramente deixa claro que a definição de moralidade adotada pelos investigadores “modernos” da moralidade (cita Freud e Durkheim como os primeiros) se refere a um “conjunto de regras culturais de ação social que foram internalizadas pelo indivíduo” (BIAGGIO, 1972, p. 8). Segundo a autora, essa definição vai orientar os estudos subsequentes sobre a moralidade, buscando investigar como a criança sai de uma condição de ser amoral para um ser moral, ou seja, como a criança passa a internalizar as regras criadas e valorizadas pela cultura em que está inserida, sendo que o respeito a tais regras é considerado importante por uma motivação interna e não por sanções exteriores.

É a partir da década de 30 e 40 que, segundo Biaggio, o estudo teórico sobre a moralidade tem-se desenvolvido. Nesse período, estudos cujo núcleo de interesse são a consciência moral se dividem em três principais abordagens no âmbito da psicologia do desenvolvimento moral: a psicanalítica, a comportamental e a cognitivista.

A preocupação da psicanálise é desvendar os motivos inconscientes das condutas (pensamentos, idéias e ações). Tendo Freud como seu principal representante, essa abordagem se preocupa em investigar as reações de culpa diante da transgressão de um ato. Assim, a culpa, sentimento moral, acontece quando o sujeito realiza (inconsciente ou consciente) um ato que vai de encontro com o conjunto de regras/leis internalizadas e que fazem parte de sua personalidade. A instância psíquica que Freud denomina de Superego é que agrega essas regras. Seu processo de formação está ligado ao complexo edípico, pelo qual o sujeito passa durante a infância. Em *Totem e Tabu* (1913/1990), Freud propõe o construto teórico da formação do Complexo de Édipo como instauração da cultura. Teoriza que a internalização das regras pelo indivíduo reflete o desenvolvimento da raça humana. Em tempos remotos, a violência, o fratricídio e o incesto, ao serem cometidos, originaram o sentimento de culpa pela morte e pela posse dos direitos da figura de autoridade do grupo. Decorre daí a criação dos totens (animal, planta ou elemento da natureza) que serviam de leis proibitivas (tabus), resultando na exogamia, na regulação das relações entre os membros do grupo.

O superego, para Freud, é uma instância psíquica que representa os valores e as normas da sociedade interpretadas para a criança pelas figuras de autoridade próximas a ela. A sua finalidade é atuar como censor moral, sendo a última instância a ser formada depois do ego e do id.

No enfoque comportamental, Biaggio menciona autores como Bandura, Walter, Aronfreed e Skinner no estudo sobre o comportamento moral. Destaca como mais recente o enfoque baseado na teoria da aprendizagem social e que talvez seja Bandura, atualmente, o autor mais importante dessa abordagem.

Nesse tipo de enfoque, o núcleo de interesse no estudo da moralidade é o comportamento moral. As preocupações dos teóricos, segundo Biaggio (1972), inicialmente se voltavam para elaborar e testar técnicas de educação de crianças, na intenção de disciplinar e fazer assimilar hábitos sociais positivos.

A base teórica da teoria da aprendizagem social de Bandura rompe com a visão clássica behaviorista de que o comportamento humano é explicado pelos estímulos ambientais. Para o autor, o comportamento humano só pode ser explicado pela interação recíproca entre ambiente externo e cognição interna. A esse princípio ele dá o nome de determinismo recíproco, a partir do qual estímulos ambientais, o comportamento e os processos cognitivos funcionam em interdependência.

A divergência de Bandura (1978) com as outras teorias de fundamento behaviorista se deve, também, a suas considerações sobre o contexto social na aprendizagem de comportamentos e habilidades e a sua ênfase na

imitação (ou aprendizagem indireta/observacional) na modelagem de comportamentos.

O autor estabelece que são quatro os princípios da aprendizagem observacional: atenção, retenção, produção e motivação. A atenção é manifestada quando o indivíduo é atraído por elementos afetivos, cognitivos, etc; a retenção é o processo conseqüente e dirigida a um traço de memória que foi ou não agradável; a reprodução do comportamento está relacionado à motivação gerada (em função de critérios de aceitação social, de auto-satisfação ou se para o modelo ele foi positivo).

Bandura chama a atenção para o fato de que a cognição não pode ser deixada de lado na explicação dos comportamentos tal como vinha se realizando em sistemas teóricos behavioristas. A cognição ocupa um espaço importante na regulação de condutas, não só quando se refere a experiências anteriores, mas quando se torna fonte de auto-reação. Nesse processo o indivíduo se vale da auto-observação e do processo de julgamento (avaliações).

A imitação, portanto, ou o comportamento observável, pode levar à aquisição de novas condutas, diferentes do repertório do indivíduo ou a reforçar ou suprimir condutas já existentes. A aquisição de comportamentos agressivos e a delinqüência também foram estudados por Bandura (1978). Suas conclusões informam que o indivíduo adquire comportamento agressivo, principalmente através da imitação ou aprendizagem observacional. Experimentos com crianças revelaram que são mais freqüentes o comportamento agressivo emitido pelas crianças quando vêem um adulto sendo agressivo na sua presença.

Esse adulto ao ter uma relação de afeto com a criança, o comportamento emitido pelo adulto tende a ser mais imitado. A imitação para Bandura, se torna um elemento importante para compreender o desenvolvimento da personalidade. Os comportamentos sociais positivos seriam explicados pelos eventos situacionais que a criança presencia e nos quais o adulto atua como modelo positivo.

Bandura (1978) sugere que o termo “reforço” não é adequado para explicar as causas do comportamento e sim “regulação”, que remete ao esquema do determinismo recíproco, pois os comportamentos, o ambiente externo e os processos cognitivos podem atuar como reguladores (mediadores) das condutas.

Além das abordagens que mencionamos, existem outras que, ao empreenderem o estudo psicológico da moral, elegem diferentes construtos como centrais: "o juízo, a conduta, a norma, o valor, a atitude, a internalização" (Pérez-DELGADO, 1991, p. 16). Concordamos com Pérez-Delgado que essas diferenças não devem ser um fator de afirmação de umas em detrimento de outras, portanto, não devem ser excludentes.

Em nosso estudo procuraremos investigar o juízo ou o raciocínio moral, tema abordado pelas teorias cognitivistas, pois não são de nosso interesse outros aspectos como os comportamentos e os sentimentos morais.

Estamos entendendo como raciocínio a atividade do pensamento que procura organizar e explicar a realidade através do estabelecimento de relações entre os dados abstraídos dela pelo sujeito. Quando o sujeito raciocina sobre questões morais, busca a maneira mais adequada de resolução da situação

geradora do conflito, construindo justificativas que têm uma coerência e um sentido dado por ele próprio.

Entre as abordagens cognitivistas destacam-se pesquisadores como Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, os quais tiveram como foco de análise em suas pesquisas os raciocínios morais. Ambos pesquisaram como se dá o desenvolvimento moral voltando-se para a análise da estrutura subjacente aos raciocínios formulados pelos sujeitos em vários experimentos que envolvem decisões morais.

Propomos abordar estas teorias pelo fato de serem referências no campo da pesquisa sobre a moralidade humana. Ambas vêm contribuindo para o debate e seus pressupostos têm gerado questões que deram origem a diversas vertentes de pesquisa que buscam ampliar as investigações teóricas e metodológicas acerca da moralidade humana. É sobre essa última perspectiva que insere-se o presente trabalho.

2.2. Jean Piaget e a psicogênese da moral.

Apesar de sua formação em Biologia, as preocupações intelectuais nutridas por Jean Piaget eram de natureza epistemológica, pretendendo responder principalmente à seguinte questão: Como é possível o conhecimento ?

A pesquisa psicológica foi o campo apropriado que Piaget encontrou para responder a esta questão. Nesta área, seu objetivo era investigar a psicogênese do conhecimento, isto é, universalidades a respeito de como o indivíduo conhece, ou seja, de que estruturas ele se vale para conhecer os objetos, como ele constrói estas estruturas e que mecanismos influenciam nesta construção².

Mesmo não sendo a moralidade o foco principal das suas pesquisas, Piaget investigou o tema em crianças, o que resultou no livro *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994), no qual descreve as bases psicológicas da moralidade infantil, um marco no estudo psicológico da moralidade. Com ele, Piaget inaugurou o estudo científico do tema e fincou raízes conceituais que até hoje são referendadas (LA TAILLE, 1994).

² Estudiosos das idéias piagetianas admitem que a produção do epistemólogo e psicólogo suíço, em função do extenso tempo (mais de 50 anos) dedicado à pesquisa tanto experimental quanto teórica, conferiu à sua teoria do conhecimento um *corpus* teórico consistente e coerente do ponto de vista científico (Cf. FREITAG, 1992 e KESSELRING, 1993).

Podemos considerar, então, que o estudo psicológico da moralidade humana é iniciado por Jean Piaget a partir dessa publicação, que se propõe a abordar cientificamente a moral, retirando-a do campo especulativo no qual até então se encontrava. Inicia essa tarefa a partir do estudo dos jogos de regras, por considerá-los paradigmáticos da moralidade humana³. Como ele afirmou logo na introdução da referida obra, “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras” (PIAGET, 1932/1994, p. 23). A moral é um sistema de regras que respeitamos. Sua preocupação foi a de descobrir o desenvolvimento do respeito a regras, ou o modo como a consciência se obriga a respeitá-las.

Assim, no início de sua obra, Piaget adverte que se propõe a investigar a consciência moral no que diz respeito ao juízo e não os comportamentos ou sentimentos morais. Mesmo assim, encontram-se no texto do autor referências a sentimentos morais, como a culpa (1932/1994, p. 142) ou ainda valores morais como a generosidade e a solidariedade (1932/1994, p. 145) na explicação dos juízos ou dos raciocínios morais verbalizados pelas crianças, além de outros elementos que tais autores já destacaram nessa obra (LA TAILLE, 1994; SILVA, 2002 e FLANAGAN, 1996 *apud* LA TAILLE, 1998).

³ A escolha de Piaget de iniciar o estudo da moral por jogos de regras pode estar relacionada ao fato de que tais jogos envolvem valores como honestidade e justiça sem os quais não há acordos mútuos e conseqüente regulação das atividades interindividuais (Cf. SILVA, 2002).

Investigou o jogo de bolas de gude entre os meninos e, e entre as meninas, o de "pique"⁴. Mediante observação, entrevistas clínicas e mesmo jogando com as crianças, Piaget observou que existem mudanças na maneira como as crianças pensam e praticam as regras do jogo.

Quadro 1. Prática e consciência das regras na teoria piagetiana do desenvolvimento moral.

PRÁTICA DA REGRAS	CONSCIÊNCIA DAS REGRAS
<p>Simple práticas regulares e individuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há regras, portanto não há sentido social das regras; - A criança assimila os objetos novos através de seus esquemas motores anteriores. <p>(menos de três anos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não percebe regras; - Não há consciência de obrigação das regras; <p>(menos de dois anos)</p>
<p>Prática imitativa e egocêntrica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo é individual na presença dos outros. O egocentrismo dificulta as trocas e acordos; - Imita as formas de jogar dos mais velhos, o mais importante é satisfazer a necessidade de jogar e acertar. <p>(três a seis anos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regra é entendida como obrigação; - A origem das regras é divina ou da autoridade adulta; Imutabilidade das regras; <p>(três ou quatro até os dez ou doze anos)</p>
<p>Cooperação nascente</p> <ul style="list-style-type: none"> - As regras são necessárias para a manutenção e efetividade do jogo; - Não há acordos ou discussão sobre a maneira melhor e mais justa de jogar. <p>(sete a dez anos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As regras tem origem no coletivo. É elaborada através do diálogo e do consentimento mútuo; - Elas podem ser mudadas. <p>(por volta dos onze anos em diante)</p>
<p>Codificação das regras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse pela regra em si; - Procuram as regras mais justas para jogar através da discussão e dos acordos mútuos. <p>(onze aos doze anos)</p>	

⁴ Sobre o jogo das meninas, Piaget diz não ter encontrado complexidade e jurisprudência tal como no jogo de bolinhas. Diz o autor sobre o jogo: “é impossível encontrar a seu respeito as belas codificações e as complicadas jurisprudências que caracterizam o jogo de bolinhas.” (PIAGET, 1932/1994, p. 69). O que o levou a concluir que as meninas tinham um espírito de jurisprudência menos desenvolvida, marcadas por “tolerância e polimorfismo” a respeito das regras no jogo.

A partir desses resultados Piaget afirma que o pensamento verbal teórico, resultado das narrações de situações hipotéticas de conflito moral, estão atrasadas em relação ao pensamento moral efetivo, os quais o sujeito realiza diante de situações reais de conflito. A ação é fonte da reflexão moral na criança, que age primeiro para depois compreender que as regras contêm possibilidades de serem modificadas e criadas, que não são cristalizadas, e muito menos que são de origem divina ou de um adulto.

Para prosseguir na investigação, Piaget considera necessário abordar as regras efetivamente morais, baseadas no dever, nas quais as crianças estão inseridas. Entretanto, a observação direta do comportamento das crianças é difícil (dada as dificuldades de controle de variáveis), o que nos resta é a interrogação da criança sobre as obrigações morais. Piaget acredita que a investigação sobre problemas intelectuais são mais fáceis de investigar já que a prática lógica está mais próxima da criança, ou faz parte de seus constantes questionamentos sobre a realidade. Define então que estudará o juízo moral e não o ato moral, dado que, de outra forma, indireta, o ato moral não seria passível de investigação. Apesar de, no jogo de bolinhas, a moral poder ser investigada, dado que reproduz uma realidade. (Cf. PIAGET, 1932/1994, p. 95).

Nesse caso, para Piaget, o pensamento moral verbal teórico seria uma tomada de consciência⁵ das reflexões do pensamento efetivo, na vivência de situações de conflito pelo sujeito. Assim, o pensamento verbal teórico retoma fatos e elementos destacados pelo pensamento no decorrer da ação. A análise dos

⁵ Para Piaget, tomada de consciência “é uma reconstrução, e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação.” (PIAGET, 1932/1994, p.141).

juízos morais não fica assim comprometida, pois, considera que “a reflexão moral consiste numa tomada progressiva da atividade moral propriamente dita” (PIAGET, 1932/1994, p. 140).

Piaget prossegue as pesquisas investigando como as crianças concebem as regras efetivamente morais, por meio de situações hipotéticas sobre deveres morais que resultam em juízos morais verbais teóricos. Por exemplo, colocava às crianças situações sobre a mentira ou o roubo e perguntava-lhes quem deveria ser punido ou era o mais culpado.

A partir da relação entre os resultados que encontrou na maneira como as crianças pensam e praticam as regras do jogo, assim como em relação aos juízos morais diante das situações de mentira e roubo, Piaget definiu que o desenvolvimento moral atravessa três fases, denominadas *anomia*, *heteronomia* e *autonomia*.

Na *anomia* (por volta de zero a seis anos), prevalece a ausência de consciência das regras. Isto significa que as crianças não têm percepção sobre a natureza e a funcionalidade das regras, prevalecendo somente a necessidade de satisfação simbólica e motora. Nesse momento, mesmo a criança estando submetida a uma série de exigências e comportamentos morais, como os relacionados à higiene, não se pode afirmar a existência de uma moral na criança, embora exista uma certa influência de rituais que impõe ao pensamento da criança certa regularidade.

Na *heteronomia* (por volta dos seis a nove ou dez anos), as regras são consideradas como externas ao grupo e devem ser respeitadas sem

discussão. Os motivos que as levam a respeitá-las geralmente estão relacionados aos sentimentos nutridos por aqueles de quem julgam procederem as regras. Podemos ainda dizer que o respeito às regras está ligado às perdas que se têm caso elas sejam desobedientes, portanto, a motivos pessoais. Apesar dessas considerações, elas têm grande necessidade de participar do grupo, querem imitar aquelas maiores, que dominam as regras; no entanto, suas tentativas na prática do jogo (elas jogam para si, não com os outros) é tão somente assimilar as regras, e para isso realizam suas tentativas de maneira egocêntrica.

Moral do dever, na heteronomia o julgamento é orientado pelo resultado aparente, isto é, baseado na responsabilidade objetiva. Diante de um ato considerado digno de uma sanção, o sujeito atribui sanções expiatórias, as quais não têm relação direta com o ato praticado em qualidade e em intensidade; por exemplo, atribuir a uma falta não tão grave uma punição maior em valor (quebrar xícaras sem querer e ser castigado com uma repreensão física/bater).

Quanto à *autonomia* (por volta dos nove ou dez anos em diante), as regras passam a ter sua origem no próprio grupo, e por ele podem ser mudadas, buscando fazer prevalecer regras que sejam válidas para todos, universalizantes e, portanto, justas. Os meninos, nos experimentos de Piaget, efetuam uma atividade legisladora incessante e muitas vezes passam mais tempo elaborando e discutindo as regras que as praticando. A *moral do bem*, ou autônoma, é guiada pelo princípio de reciprocidade (igualdade de oportunidades nas relações e nas condições). Aqui, as regras são vistas como mutáveis e, portanto, as que devem ser construídas pelo próprio grupo podem ser modificadas (desde que por acordos

mútuos); o julgamento é guiado pela intenção do praticante do ato e as sanções se realizam por reciprocidade, de maneira a considerar a proporcionalidade entre a gravidade do ato e a punição.

Piaget não considerou na transição de uma fase para a outra a rigidez das idades, muito menos a demarcação rigorosa de uma para outra. Pelo contrário, diz não ter encontrado estágios mas fases ou tendências, nas quais as características descritas se mesclam, predominando uma ou outra, mas nunca isoladas. Sua postulação é arbitrária, por isso

... não há estágios globais que definam o conjunto da vida psicológica de um indivíduo, num dado momento de sua evolução: os estágios devem ser concebidos como fases sucessivas de processos regulares, os quais se produzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência. (PIAGET, 1932/1994, p. 75).

Piaget investigou também as noções de justiça⁶ que as crianças constróem e encontrou uma evolução dessas noções que se sobrepõe às fases do desenvolvimento moral por ele descritas.

Nas primeiras idades (por volta dos seis ou sete anos), as noções do justo e do injusto estão atreladas às considerações da autoridade (adulta) sobre o que é o dever. Assim, o que é injusto é o que é considerado errado ou contrário aos preceitos adultos sobre os deveres, as obrigações. As sanções aplicadas em função desses atos injustos são baseadas na expiação. Desse modo, para o ato, atribui-se arbitrariamente uma sanção (que pode ser menor ou mais severa do que

⁶ Trataremos aqui das noções de justiça retributiva e distributiva. Piaget (1932/1994, p. 192-200), além dessas duas noções, descreve a *justiça imanente* que aparece nos primeiros anos da criança e que se liga à idéia de sanções automáticas diante da violação de regras, cuja origem é divina ou de poder da autoridade adulta.

a gravidade do ato), não existindo uma relação entre a natureza do ato e o conteúdo da sanção. As *sanções expiatórias* são as mais primitivas das sanções e dão lugar, à medida que a criança vive relações entre iguais, à idéia de igualdade, que vai se tornando necessária à outra forma de sanção: sanção por *reciprocidade*. Ainda permanece, como diz Piaget, no espírito da criança a idéia da necessidade de uma sanção diante do ato injusto.

O pensamento da criança nos esclarece que a violação da regra rompe um elo de solidariedade que agrega os indivíduos em sociedade. A manutenção do elo necessita, na concepção retributiva de justiça, de uma sanção, realizada pela força, para lembrar e reconstituir a ordem. O predomínio da idéia de sanção por reciprocidade mantém o elo de solidariedade, agora baseando-se na igualdade. Existe uma relação entre a natureza do ato e o tipo de sanção que demonstre ao indivíduo a relevância da regra nas relações entre ele e os outros: “basta tirar as conseqüências da violação desta regra, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o restabelecimento das relações normais.” (PIAGET, 1932/1994, p. 162).

Paralelamente a este desenvolvimento dos tipos de justiça retributiva (sanção expiatória e sanção por reciprocidade), a noção de justiça distributiva se fortalece, prevalecendo sobre a anterior (entre sete e oito anos). Resultado do predomínio da igualdade sobre a autoridade, a justiça distributiva se refere ao princípio da igualdade no julgamento de atos que ferem direitos comuns aos atores da situação. Esse princípio (igualdade=identidade) vai dando lugar paulatinamente ao de eqüidade, relativizando as situações e as circunstâncias

vividas por cada indivíduo, o que para Piaget (1932/1994, p. 238) não é privilegiar ninguém, pelo contrário, é “tornar a igualdade mais efetiva do que era antes”.

Encontram-se, nas noções de justiça, referências às duas morais (da heteronomia ou do *dever* e da autonomia ou do *bem*) já descritas por Piaget no desenvolvimento da criança. Mas qual a origem da heteronomia e da autonomia?

Para Piaget (1932/1994), o respeito às regras também está relacionado ao respeito que temos pelas pessoas com as quais nos relacionamos. As idéias de Piaget sobre o respeito vêm das idéias de Durkheim e Bovet sobre a origem da obrigação moral e do sentimento de dever. Se para Durkheim é a sociedade que impõe o sentimento do sagrado, do dever, para Bovet é a pessoa respeitada a origem de uma obrigação moral. Dialogando com essas duas perspectivas, e mais próximo de Bovet, Piaget, considera que primeiramente a criança respeita pessoas para depois respeitar as regras.

Assim, ele afirma que existem dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo. No primeiro, há o predomínio de relações baseadas na coação, pois há uma relação desigual (pais e filhos; professores e alunos), em razão da capacidade intelectual e emocional. A criança imita o adulto ou o mais velho, obedecendo-o sem ter consciência sendo que as regras, então, são colocadas unilateralmente.

É com o estabelecimento de relações de cooperação que pode vir a ocorrer a descentração. Para tanto, deve existir o respeito mútuo, no qual são possíveis as trocas e a igualdade de condições para as relações interindividuais.

A heteronomia é fruto das relações de coação às quais a criança está submetida, mas também tem sua origem na condição de desenvolvimento do

pensamento da criança, ainda marcado pelo egocentrismo. Paulatinamente, sendo inserida em relações, onde se exige a troca de pensamento e de perspectivas – co-operação, que a criança supera a heteronomia: o realismo moral vai dando lugar ao relativismo moral característico do pensamento autônomo.

Sabemos que uma questão central na teoria piagetiana da moral e da cognição é a ação. O agir sobre o mundo, sobre os objetos e com pessoas é para Piaget um importante fator de desenvolvimento. No desenvolvimento moral, a co-operação é fator relevante para que o sujeito alcance a autonomia. É a partir dela que o sujeito pode experienciar as regras de forma diferente da coação e da imposição, vindo a percebê-las como flexíveis e buscando as formas mais justas de funcionamento, ou seja, as que levam em consideração o outro.

Assim, a educação constitui-se um fator relevante para o desenvolvimento moral, já que os tipos de relações interpessoais estabelecidas (de cooperação ou coação) são os que vão dar condições aos indivíduos de se desenvolverem ou não na direção da *autonomia*. É na interação que construirá sua moralidade: “A criança não nasce nem boa nem má, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista moral, mas dona de seu destino.” (PIAGET, 1932/1994, p. 85).

Concluindo, a psicogênese da moral na criança para Piaget é evolutivo e estruturalista, já que descreve o dinamismo e a formação do pensamento moral em três fases: anomia, heteronomia e autonomia, que ele chamou de tendências pois são flexíveis, podem se sobrepor umas às outras.

Influenciado pela filosofia moral kantiana, notadamente os elementos que elege no seu trabalho sobre a moral são centrais à teoria moral de Kant, como a noção da justiça, os deveres e as obrigações morais e a razão como principal aspecto da moralidade.

Piaget atribui um papel essencial da racionalidade no desenvolvimento moral. Assim como Kant, ele afirma a origem do respeito à regra como uma necessidade racional, lógica. A razão daria a liberdade (autonomia), em relação às pressões sociais e grupais, necessária para o sujeito usar sua consciência moral. Em oposição ao filósofo, porém ele considera que essa razão é construída na experiência, na ação e na interação do sujeito e não *a priori*, portanto, as normas e regras decorrentes da utilização da razão são oriundas da cooperação, da elaboração conjunta das mesmas pelos indivíduos, sendo válidas se todos a respeitarem. O paralelismo entre o desenvolvimento moral e a cognição é afirmado na obra piagetiana através da sua fórmula: “a lógica é uma moral do pensamento assim como a moral é uma lógica da ação”. Nesse sentido, segundo Freitag (1992), Piaget procura unir razão prática e razão teórica, cuja divisão foi realizada por Kant. Em sua posição, Piaget afirma a possibilidade de o desenvolvimento do pensamento hipotético dedutivo orientar e esclarecer decisões no âmbito da moral.

O formalismo da teoria psicogenética da moral de Jean Piaget não nega o conteúdo como indispensável à construção da moralidade na criança. As relações sociais, polarizadas nos dois tipos - coação e cooperação, agregam

valores, sentimentos e outros fatores que são próprios à cultura e determinam a qualidade da experiência moral dos indivíduos.

Mas considerar essa diversidade não implica, como diz La Taille (1994), deixar de procurar invariantes (universais), que sejam encontrados em todos os homens. Estamos de acordo com o fato de que a busca de invariantes psicológicas da moral é válida mesmo diante da complexidade e da contraditoriedade humanas. Da mesma forma, o aspecto racional da moralidade não é descartado, já que não somos somente irracionais, a racionalidade nos permite tomar consciência de nossa própria irracionalidade: de nossas próprias contradições. (LA TAILLE, 1994, p. 13).

Assim, no enfrentamento dos problemas como a violência e os atos que ferem o equilíbrio social, sustentação da vida em sociedade, a inteligência é fator necessário, embora não seja suficiente, já que indivíduos intelectual e moralmente desenvolvidos, no plano dos juízos, podem utilizar essa inteligência para interesses próprios. É inegável, portanto, mesmo para a abordagem de Piaget sobre a moralidade, que outros fatores como os valores, as crenças, os sentimentos também estão envolvidos no funcionamento psíquico que atuam sobre os juízos e as ações morais, embora ele afirme que a moral deva ser construída sobre os alicerces da racionalidade.

Alguns dos aspectos da teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget que podemos destacar e que marcam o estudo científico da moralidade humana são: o estruturalismo genético (a busca de invariantes num processo evolutivo); a ênfase no aspecto racional da moral (redimensionando o

racionalismo moral kantiano) e o paralelismo entre o desenvolvimento da inteligência e o da moralidade.

Além desses aspectos, com o livro *O Juízo Moral*, Jean Piaget trouxe inovações e importantes contribuições ao estudo da moralidade. La Taille (1994) destaca o caráter inovador da metodologia da pesquisa piagetiana, com o uso do jogo de regras, articulando-os à moralidade, e o uso de dilemas morais, ambos abordados através do interrogatório clínico, valendo-se da argumentação e da contra-argumentação para analisar os princípios que regem o raciocínio moral da criança de diferentes idades.

Outra característica marcante é o que La Taille chama de “abrangência de análise”, já que Piaget valeu-se de diferentes áreas de conhecimento, como a antropologia de Levy-Bruhl, a filosofia de Kant, a psicologia de Bovet, o direito de Fauconnet e a sociologia de Durkheim, dialogando e construindo conceitos a partir dessas obras para dar forma à leitura da moralidade pela Psicologia. E não menos importante é a análise do desenvolvimento moral englobando as outras esferas do desenvolvimento infantil, como o desenvolvimento da afetividade e da cognição da criança, que está presente em todos os momentos da obra.

Apesar de não ter continuado a desenvolver sua teoria sobre a moralidade, Piaget realizou várias reflexões no campo da educação e da educação moral⁷. Não há como negar também o impacto da obra de Jean Piaget sobre os estudos da moralidade que se seguiram a ela. La Taille (1994) menciona alguns nomes como John Rawls, no direito, Jürgen Habermas, na Filosofia, Constance Kamii, na Educação, e Kohlberg, na própria Psicologia.

2.3. A teoria cognitivo-evolutiva da moral de Lawrence

Kohlberg.

As idéias piagetianas sobre a psicogênese da moralidade atravessaram décadas e foram retomadas por diversos pesquisadores, mas foi o psicólogo Lawrence Kohlberg, do Centro de Desenvolvimento e Educação Moral da Universidade de Harvard, que se tornou notório em suas investigações acerca da moralidade, ampliou e criou outra tipologia de tendências morais a partir das elaboradas por Piaget, consolidou perspectivas teóricas e práticas e influenciou diversos estudos subsequentes.

⁷ *O espírito de solidariedade e a colaboração internacional* (1931/1998); *É possível uma educação para a paz?* (1934/1998a); *A educação da liberdade* (1945/1998b) e *O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade “moderna”* (1947/1998c).

Kohlberg iniciou suas pesquisas sobre a moralidade a partir de sua tese de doutorado (1958)⁸, na qual buscava verificar a continuidade do desenvolvimento do raciocínio moral na adolescência, fase que Piaget não investigou. Kohlberg parte, para isso, de um pressuposto contido na tese piagetiana: a existência de uma evolução natural do pensamento moral que se dá em estágios invariantes. Intrigava-o o fato de que os estágios de autonomia eram dificilmente encontrados em idades posteriores aos descritos por Piaget, acreditando, portanto, que o trajeto até a autonomia deveria percorrer um caminho mais longo.

Ele utilizou em suas entrevistas dilemas morais hipotéticos nos quais solicitava do sujeito a resolução do conflito proposto e a justificativa de suas respostas. Um exemplo é o dilema de Heinz, no qual o personagem, com sua mulher doente, diante da impossibilidade de obter o único remédio que a curaria, é colocado em situação de conflito quando se vê na situação de ter que decidir entre dois valores: o direito à propriedade ou o direito à vida humana. A escolha do primeiro implica em não roubar o remédio do farmacêutico que o possui e deixar de salvar a vida de sua mulher; a escolha do segundo salvaria sua mulher, embora tivesse de cometer uma ação considerada criminosa na sociedade em que vive.

Fiel à vertente estruturalista no campo da psicologia da moralidade, assim como Piaget, Kohlberg estava interessado no estudo do juízo moral de estrutura e não de conteúdo. O juízo moral de conteúdo é revelado a

⁸ Kohlberg, L. *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*. Ph. D. Dissertation, University of Chicago, 1958.

partir da escolha, da resposta ao dilema; o juízo moral enquanto estrutura, por sua vez, se refere à argumentação ou à justificativa para a escolha realizada. Como esclarece o próprio Kohlberg,

... quando falamos da forma de um estágio nos referimos só à estrutura de justiça, que se compõe de operações de justiça e do nível perspectiva social conquistada a partir da qual se fazem os juízos morais prescritivos (1992, p. 254 – tradução nossa, grifos do autor).

Definimos, portanto, como conteúdo, a eleição, as normas e os elementos utilizados nas respostas individuais (1992, p. 255 – tradução nossa)

A partir de suas pesquisas, ele formulou a tese de que eram seis os estágios pelos quais descreveu o pensamento moral, da infância até a idade adulta. Num primeiro momento, definiu estes estágios como orientações do pensamento (KOHLBERG, 1992, p. 35) considerando que era necessária a ampliação das amostras, dos estudos longitudinais e ainda das investigações interculturais. Empreendeu pesquisas sobre a moralidade do adolescente e do adulto durante mais de três décadas (60, 70 e 80), em conjunto com diversos colaboradores (HEWER, HIGGINS, CANDEE, COLBY, GIBBS, GILLIGAN, LEVINE, NISA, REIMER, REST, SNAREV e outros)⁹, que buscavam validar o caráter de universalidade e de sequencialidade dos seis estágios evolutivos. Este empreendimento na busca do aperfeiçoamento de sua teoria resultou na

⁹ A teoria de Kohlberg é descrita e revisada em três volumes que tratam de justificar e incrementar a teoria em seus aspectos filosóficos, psicológicos e educacionais. O segundo volume sobre Psicologia Moral reúne textos e pesquisas de alguns seus principais colaboradores.

elaboração de três níveis de moralidade, agrupando dois estágios cada um, num total de seis estágios que se sucedem evolutivamente, sendo o último mais complexo e mais adequado em relação ao primeiro:

Quadro 2. Níveis e estágios evolutivos do juízo moral segundo Lawrence Kohlberg.

NÍVEIS	ESTÁGIOS
Pré-convencional	1. Moralidade heterônoma. 2. Individualismo, finalidade instrumental e intercâmbio.
Convencional	3. Expectativas mútuas, interpessoais, relações e conformidade interpessoal. 4. Sistema social e consciência.
Pós-convencional	5. Contrato social e direitos individuais. 6. Princípios éticos universais

(Baseado em KOHLBERG, 1992, p. 188-189).

Tais níveis e estágios são, basicamente, definidos segundo a perspectiva moral (o que é correto e as razões para agir corretamente) empregada pelo sujeito e a perspectiva social na qual se fundamenta sua argumentação. Na passagem de um nível para outro, bem como de cada estágio para outro, observam-se elementos de transição que apontam a seqüencialidade dos níveis que tendem a um progressivo equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade. Comentemos, de forma breve, cada um desses níveis e seus respectivos estágios, a partir das descrições de Kohlberg (1992, p. 571-587 e p. 188-189).

No nível *pré-convencional* (estágios 1 e 2), encontram-se os menores de nove anos, os adolescentes e a maioria dos adolescentes e adultos

delinquentes¹⁰. Predomina, nesse nível, o egocentrismo; a relação entre indivíduo e sociedade se pauta nos interesses individuais. No estágio 1, da moralidade heterônoma, a pessoa raciocina moralmente em função das conseqüências físicas ou de castigo, oriundas do poder de uma autoridade, que ele ou outros podem sofrer; a obediência é exercida com a finalidade de obedecer. No estágio 2, do tipo individualista e instrumental, o pensamento é orientado pela compensação. Ele até pode se comprometer com valores da sociedade, cumprir regras consideradas normativas, mas com a função de garantir seus próprios interesses. É justo ou correto, o que implica troca ou alguma vantagem, seja por parte do próprio indivíduo ou do outro.

No segundo nível, *convencional* (estágios 3 e 4), encontra-se a maioria dos adolescentes e adultos. Os juízos são guiados por regras e convenções estabelecidas por autoridades e instituições formais. Estágio do “bom menino”, no estágio 3 encontram-se aqueles indivíduos que raciocinam a partir das regras e das normas consideradas dignas de serem cumpridas pela sociedade ou uma autoridade. O respeito à regra ou à norma se realiza em função da necessidade de ser aceito, de cumprir o seu papel definido pela sociedade, estando em conformidade com os valores dessa sociedade. No estágio 4, vale a Regra de Ouro: “faça com os outros o que faria a ti mesmo”. O que é justo e certo é aquilo que foi construído e acordado por todos os membros de uma sociedade. Assim, as

¹⁰ As idades nesse e em outros níveis são aproximadas. Podem predominar juízos de estágios anteriores em pessoas com idades mais avançadas que as referendadas, segundo as considerações de Kohlberg (1992). O próprio Piaget (1932/1994) também afirmou a possibilidade de pessoas terem a moral heterônoma prevalecendo na adulta. O fenômeno da descontinuidade dos estágios também é abordado por Kohlberg (1992, p. 407-413); entretanto, ele busca explicações nas considerações teóricas de Erik Erikson sobre a adolescência como momento de crise.

regras e as normas da sociedade são valores dignos de serem respeitados por terem sido definidos pelo social. Identifica-se nesse estágio o uso do raciocínio baseado na igualdade e no senso de equilíbrio social.

Uma minoria de adultos, e ainda somente depois dos vinte anos, poderiam se encontrar no nível *pós-convencional* (estágios 5 e 6), no qual os raciocínios morais são orientados por princípios universalizantes (justiça), isto é, leva-se em consideração a reciprocidade e a equidade. As pessoas que se encontram no estágio 5 conseguem coordenar perspectivas que levem em consideração tanto os direitos coletivos, humanos, quanto aqueles normativos e definidos pela sociedade. O pensamento dos indivíduos, que se caracteriza pela moralidade de direitos humanos e pelo contrato social, se pauta na busca de consenso entre essas perspectivas (a finalidade é o bem-estar de todos), a partir de valores que não são relativos e devem ser impostos às regras (imparcialidade). No estágio 6, ou de *princípios*, Kohlberg considera que, o indivíduo orienta seu raciocínio nas situações de conflito a partir de princípios éticos universais, impostos pela consciência, independentemente dos conteúdos envolvidos. A justiça é o princípio que possibilita pensar nas pessoas como fins e não meios, ao contrário das regras sociais, que é arbitrária e modelada conforme interesses sociais e culturais específicos. Nesse estágio, Kohlberg expressa a influência do pensamento de Kant, valendo-se do Imperativo Categórico, na dupla proposição¹¹ como o mais perfeito modelo de moralidade para o qual se direciona o desenvolvimento moral. Entretanto, o estágio 6 é considerado por Kohlberg *et al.*

¹¹ Age segundo uma máxima que se torne lei universal; age conforme tua ação considere o homem como fim e não como meio.

(1992) como uma construção teórica ainda não identificada em um número considerável de sujeitos entrevistados.

A necessidade e a exigência de se alcançarem esses últimos estágios são, segundo Kohlberg, de natureza psicológica e filosófica. Psicológica porque, para a coerência interna da consciência moral, o seu desenvolvimento pede um princípio que seja utilizado na resolução de conflitos que superem a regra social já posta, em busca de regras mais justas. Filosófica, porque, com base em fundamentos da filosofia racionalista de Kant e Rawls, Kohlberg considera que é inerente à opção moral o uso da razão, que encontra sua forma mais complexa na utilização de princípios baseados nas idéias de reciprocidade, equidade e reversibilidade do pensamento.

Assim, o desenvolvimento moral para Kohlberg (1992) se dá em estágios estruturados das noções de justiça, que são construídos em função das interações sociais, que organizam e são organizados pela sociedade em que o sujeito vive. É na interação entre as condições internas (maturidade do sistema nervoso, níveis do desenvolvimento cognitivo) e externas (possibilidade de assumir papéis ou mudar de perspectiva) que o sujeito avança em cada estágio e se torna capaz de construir modos de pensar e raciocínios morais mais avançados que os anteriores.

Kohlberg não exclui o desenvolvimento paralelo das estruturas cognitivas e as do desenvolvimento moral. Ele afirma que existe uma relação entre ambas, concordando com as proposições de Piaget, e transpondo a idéia piagetiana de *hard stage* sobre o desenvolvimento cognitivo para o

desenvolvimento do juízo moral. A capacidade de formar juízos mais evoluídos necessita não só do conhecimento das regras e normas, mas também do desenvolvimento de estruturas cognitivas, o que possibilita a descentração e a coordenação de perspectivas, necessárias ao avanço no juízo moral, pois permite a comparação, o estabelecimento de relações, a hierarquização e a classificação dos elementos envolvidos. No entanto, o desenvolvimento cognitivo é necessário porém não suficiente para o desenvolvimento moral. Estão envolvidos aí sentimentos, representações e fatores ambientais na emissão de juízos mais evoluídos. Kohlberg elucida essas proposições da seguinte forma:

Posto que o raciocínio moral é um raciocínio, o raciocínio moral avançado se baseia num raciocínio lógico avançado. Existe um paralelismo entre o estado lógico de um indivíduo e seu estágio moral. Uma pessoa cujo estágio lógico é operatório concreto, está limitado aos níveis morais pré-convencionais, estágios 1 e 2. Uma pessoa cujo estágio lógico é “baixo” em operações formais, está limitada aos níveis morais convencionais, estágios 3 e 4. Ainda que o desenvolvimento lógico seja uma condição necessária para o desenvolvimento moral, não é, todavia, suficiente. (KOHLBERG, 1992, p. 186 – tradução nossa).

Isso nos remete a outra discussão que se coloca na teoria de Kohlberg, que é a sua compreensão da relação entre juízo e ação moral, discussão que é para nós interessante, já que estamos investigando o raciocínio de adolescentes autores de infração. Como em toda teoria sobre a moralidade, o estudo do comportamento moral é necessário. Mesmo no caso em que a discussão central da teoria se refira aos juízos, algum nível de predição ou de consideração sobre essa relação é válida e necessária para aplicações e intervenções do ponto de vista das práticas educativas. Diz-nos Kohlberg :

Agir de forma moralmente elevada requer um alto nível de raciocínio moral. Não se pode seguir os princípios morais (estágios 5 e 6) se não se entende ou não se acredita neles. Pode-se, no entanto, raciocinar em termos de tais princípios e não viver de acordo com eles. Há uma série de fatores que determinam se uma pessoa na realidade, em uma situação real, vive de acordo com seu estágio raciocínio moral, ainda que o estágio moral seja um bom prognosticador da ação em diversas situações experimentais e naturalistas. (KOHLBERG, 1969 *apud* KOHLBERG, 1992, p. 187 – tradução nossa)

As explicações de Kohlberg sustentam que a ação moral é precedida pelo juízo, que dá condição e sentido a ela. Para testar sua hipótese, ele recorre a estudos como os de Blasi (1980, *apud* KOHLBERG, 1992), e de Milgram (1974, *apud* KOHLBERG, 1992) que reforçam a idéia de uma relação monotônica entre ação e juízo moral. Kohlberg (1992) sugere então que a probabilidade de um ato ter coerência com os níveis de juízo aumenta quanto maior for o estágio em que o indivíduo se encontra, porque nos estágios mais altos há maior probabilidade de estarem, presentes, na avaliação juízos de responsabilidade e de cuidado, conferindo maior importância às implicações das ações para os outros. Diverge assim de Piaget, que entende que a ação antecede o juízo, porque possibilita a tomada de consciência e o alcance de níveis de moralidade mais altos.

Por fim, podemos elencar, os pressupostos centrais da teoria cognitivo-evolutiva de Kohlberg (1992): a) relevância dos valores; b) fenomenologismo; c) universalismo; d) prescritivismo; e) cognitivismo; f) formalismo; g) orientação por princípios; h) construtivismo; i) primazia da justiça.

- a) os valores morais não devem ser entendidos como neutros; os valores morais não são neutros; valores morais mais relevantes em relação a outros valores existem e devem ser normativos;
- b) O estudo do juízo moral torna indispensável a preocupação com os processos conscientes;
- c) o universalismo implicando a afirmação da existência de invariantes morais em diversas culturas;
- d) Os juízos morais expressam algum nível de prescritividade da ação;
- e) a partir da idéia do cognitivismo, os juízos morais são baseados na razão e na justificativa das argumentações;
- f) o formalismo, que implica em considerar que os juízos da moralidade podem ser definidos por estruturas;
- g) os juízos são oriundos de uma lei geral ou princípios;
- h) os princípios são construídos na interação do indivíduo com o meio;
- i) a justiça como principal valor da moralidade baseada no *dever ser* (deôntico);

(Baseado em KOLHBERG, 1992, p. 224-225).

O propósito de Kohlberg de aperfeiçoar a teoria levou-o, também, a tentar integrar os aspectos filosóficos, psicológicos, políticos e pedagógicos da moralidade. Buscou, para isso, formas de intervenção que garantisse às pessoas a possibilidade de avançar no desenvolvimento moral. Alguns exemplos são as experiências com grupos de discussão sobre temas morais não só hipotéticos como reais e com o *just-community* (organização das atividades e relações na escola de forma a proporcionar a assunção de papéis e a cooperação,

para promover o desenvolvimento cognitivo e moral) em escolas e em reformatórios para delinqüentes.

Críticas vêm sendo empreendidas sobre as teorias de Piaget e Kohlberg sobre a moral, tanto em relação aos seus pressupostos filosóficos quanto aos aspectos psicológicos eleitos por elas na investigação da moral. Vamos abordar algumas dessas críticas para esclarecer o conceito de moral utilizado nesse trabalho e os aspectos psicológicos envolvidos.

2.4. Algumas críticas às teorias cognitivas da moral: ampliando o conceito de moralidade e possibilidades de pesquisa.

Apresentaremos aqui algumas teorias que vêm discutindo pressupostos das teorias de Piaget e Kohlberg, principalmente este último, sobre o desenvolvimento moral. Tais vertentes teóricas, de certo modo, buscam ampliar o conceito de moralidade, apontando para uma compreensão mais complexa da moralidade ao investigar outros aspectos envolvidos no campo da psicologia.

2.4.1 Carol Gilligan e a psicologia das diferenças.

Carol Gilligan, foi colaboradora de Kohlberg e se posicionou como uma de suas críticas mais atuantes. A partir dos estudos de Kohlberg que apontam descontinuidades no desenvolvimento moral e defasagens da

adolescência à idade adulta, sugere uma revisão dos pressupostos da teoria cognitivo-evolutiva sobre a moralidade. Os dados obtidos por Kohlberg em amostras do sexo feminino demonstraram que as mulheres não atingiam os níveis mais altos de desenvolvimento moral (localizavam-se nos estágios 3 e 4). As mulheres, portanto, seriam pouco desenvolvidas moralmente, em função das relações sociais às quais estão submetidas desde a infância, com brincadeiras pouco estimulantes na troca de papéis e que exigem a resolução de problemas a partir de uma perspectiva lógica.

Com o intuito de revisar a teoria a respeito do desenvolvimento moral nas mulheres, Gilligan (1993) realizou entrevistas com mulheres e homens com idades que compreendiam a infância, a adolescência e a maturidade. Na mesma perspectiva genética e utilizando o método clínico, introduziu um aspecto diferencial em relação às entrevistas de Kohlberg, procedendo de modo que a discussão sobre os conflitos morais sugeridos fosse mais aberta que as entrevistas com dilemas, possibilitando às mulheres expressar livremente seu raciocínio sobre situações de conflito moral.

A partir desses estudos, Gilligan (1993) elabora suas críticas se referindo ao fato de Kohlberg, assim como Piaget, terem realizado suas pesquisas sob a ótica da moralidade masculina (caracterizada pela moral a partir do ideal de justiça e regida pela racionalidade), desprezando particularidades de uma moral feminina baseada na ética do cuidado (*Care*), que considera as necessidades afetivas. Essas duas orientações da moralidade humana não podem ser consideradas, segundo a autora, como divergentes, mas sim como

complementares¹². A moralidade estaria, na perspectiva de Gilligan, fortemente influenciada pela cultura que, ao estabelecer modelos de relações de gêneros, influenciaria a produção da representação de valores e de julgamentos baseados em princípios diferenciados entre homens e mulheres.

Autores como Campbell & Christopher (1996) consideram que Gilligan contribui para a rediscussão dos paradigmas que orientaram até então a moralidade, não só em relação à introdução da ética do cuidado, mas também ao considerar as necessidades do eu, ou *self*, apontadas pelas necessidades afetivas. O desenvolvimento moral na perspectiva de Kohlberg, e também na de Piaget, era explicado a partir dos interesses do outro. Uma moral *other-regarding* baseada nos direitos, nas necessidades materiais e afetivas do outro é integrada por Gilligan à uma moral baseada no self (*self-regarding*). As críticas de Campbell & Christopher apontam que, apesar de considerar que há uma tendência ao equilíbrio entre esses dois objetos da moral no decorrer do desenvolvimento, Gilligan inova ao eleger o eu (*self*) como objeto da moral. Todavia, tais autores, e também Araújo (1998), apontam que Gilligan não discute a base formalista da moralidade das idéias de Piaget e Kohlberg.

2.4.2. A perspectiva pró-social da moralidade.

Uma perspectiva teórica importante no estudo em psicologia moral é a pró-social. Os estudos envolvendo a moral pró-social começam a ganhar

¹²Kohlberg (1992), em resposta às críticas de Gilligan, consideraram que a ética do cuidado é uma

notoriedade na investigação da moralidade humana na década de 70 com os estudos de Nancy Eisenberg (1977 e 1979 *apud* KOLLER, 1997), uma de suas principais representantes, sobre a evolução dos raciocínios de crianças e adolescentes sobre dilemas que envolviam ações pró-sociais.

De acordo com Araújo (1998) apesar de não podermos afirmar que essa vertente teórica é coesa, existe, de maneira geral, um consenso de que os raciocínios e comportamentos pró-sociais são os de caráter altruísta. São aqueles comportamentos e raciocínios que levam em consideração sempre as necessidades e bem-estar dos outros em detrimento das necessidades e bem-estar do sujeito que resolve o dilema. As pesquisas dessa perspectiva utilizavam entrevistas sobre dilemas que envolviam os desejos e necessidades do potencial benfeitor e do potencial receptor da ajuda.

Esse entendimento da moralidade é coerente com outras vertentes teóricas que se preocupam em estudar os comportamentos sociais positivos (por exemplo, BANDURA, 1978), ou mais adequados para a vida em sociedade. Havia um predomínio de investigações sobre os raciocínios morais a respeito de comportamentos indesejáveis (transgressões), como fazem os estudos baseados em Kohlberg. A perspectiva de investigação da moralidade pró-social, então, volta seu foco de pesquisa para os comportamentos e raciocínios morais pró-sociais.

Segundo Koller (1997) essa corrente teórica, assim como a de Kohlberg, postula a evolução da moral pró-social em estágios e a influência do

nível de desenvolvimento cognitivo (recursos operatórios) do indivíduo na elaboração de raciocínios pró-sociais. Mas Kohlberg considera que indivíduos podem manifestar raciocínios de estágios adjacentes e que não utilizariam ou não teriam acesso a raciocínios de dois ou mais estágios acima de seu estágio dominante. Na leitura da moral pró-social, os indivíduos podem apresentar diversos níveis de raciocínio ao mesmo tempo, não enfatizando as restrições colocadas por Kohlberg.

De acordo com essa perspectiva teórica, os fatores envolvidos na tomada de decisão moral pró-social, envolvem diversas variáveis. São destacados fatores: biológicos evolutivos; valores culturais; valores e objetivos pessoais e situacionais (ambiente) que promovem o conflito entre objetivos e valores dos indivíduos.

Para a corrente teórica pró-social o desenvolvimento pró-social qualifica de moral as ações e os raciocínios que voltam-se para as necessidades e desejos do outro. Com isso, mantêm-se a coletividade e harmonia social. Pressupostos que baseiam-se na perspectiva kantiana sobre a moral, baseada nos deveres e na primazia da razão sobre as emoções no domínio moral.

Entretanto, essa posição não é unânime no conjunto de idéias que fazem parte dessa corrente teórica. Einseberg (1996 *apud* ARAÚJO, 1998, p. 25-26), relativiza o papel das concepções kantianas sobre a moral nas teorias pró-sociais, pois ressalta o papel da afetividade (como os sentimentos de empatia e simpatia) para a explicação de comportamentos e raciocínios altruístas.

Assim como Gilligan (1993), as teorias pró-sociais (EISENBERG, 1996 *apud* KOLLER, 1997) não rompem totalmente com as concepções kantianas. Campbell & Christopher (1996) criticam alguns aspectos fundamentais das teorias baseadas na moral kantiana: a) a razão como único elemento que funciona efetivamente como regulador moral; b) o formalismo, que se refere à investigação das estruturas na moralidade e c) o altruísmo, que se refere a uma moral baseada no outro.

Gilligan (1993) desenvolve seus estudos, de certo modo, afirmando a base formalista da moralidade. Além de estarem de acordo com essa afirmação, as teorias morais pró-sociais também continuam a conceber a moral, sempre referendada no outro (*other-regarding*). Nesse sentido, os raciocínios e ações sempre vão estar orientadas pelos interesses dos outros e não pelos do próprio sujeito (*self-regarding*) (ver críticas de: ARAÚJO, 1998; CAMPBELL & CHRISTOPHER, 1996 sobre essas perspectivas).

O racionalismo e o formalismo kantiano sobre a moral deixaria em segundo plano os aspectos de conteúdo envolvidos nos raciocínios e nas ações morais, desconsiderando os fatores concretos envolvidos, como os afetos, os valores, os conceitos, as representações do sujeito e a cultura, no momento de decisões, justificativas morais e atribuições de valor aos comportamentos e aos pensamentos, o que, de certo modo, artificializa o conceito de moral.

2.4.3. Ética das virtudes e afetividade no campo da psicologia moral.

O redimensionamento do objeto da moral é realizado no bojo de discussões empreendidas desde a década de 70 sobre o conhecimento, sobretudo sobre seu aspecto formalista ou universalista. No campo da moral as contribuições de teorias como as de Carol Gilligan e das teorias pró-sociais, apesar de não romperem totalmente com a tradição kantiana, auxiliaram nesse redimensionamento.

Diante da abertura de espaço para a rediscussão da moral, na sua complexidade, Campbell & Christopher (1996) propõem uma volta à perspectiva aristotélica da moral (eudemonista), na qual a felicidade é a finalidade. O que amplia os aspectos envolvidos: a moral pode ser referendada na felicidade do outro bem como na felicidade do eu.

Os questionamentos sobre a perspectiva kantiana, notadamente o racionalismo, levam esses autores a problematizar também a redução do desenvolvimento moral a um setor do desenvolvimento cognitivo, tal como pode ser lido a partir da perspectiva cognitivo-evolutiva de Kohlberg. Introduzem a proposta de ampliação dos fatores psicológicos envolvidos na moralidade, como os afetos e o desenvolvimento de orientações morais que envolvem os objetivos e os ideais que as pessoas têm como importantes, bem como a de outros temas morais serem estudados, além da justiça.

Baseados nessas críticas, autores como La Taille (1998 e 2000) e Silva (2002) propõem a realização de pesquisas que investigam a psicogênese de virtudes morais em crianças como a fidelidade, a honestidade, a coragem, etc. Uma outra vertente de pesquisa que se abre a partir das críticas é a investigação da influência de sentimentos morais nos juízos e nas ações. Trabalhos como os de La Taille (2002) e Araújo (1998) buscaram compreender como a vergonha, sentimento desprezado pela cultura ocidental, pode atuar como regulador das ações e dos juízos morais.

Outros autores como Arantes (2000), Sastre *et al.* (1994 *apud* ARANTES, 2000) e Sastre Vilarrasa & Moreno Marimón (2000), partindo também dessas críticas, vêm produzindo pesquisas sobre a moralidade voltando-se para a investigação do papel das emoções na elaboração de raciocínios morais e do raciocínio moral empregado em conflitos morais, a partir da perspectiva de gênero. Tais autoras partem de uma perspectiva teórica que vem sendo construída recentemente: a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

As investigações no campo da moral que partem dessa perspectiva buscam considerar os aspectos formais e de conteúdo na elaboração de raciocínios empregados na resolução de conflitos morais, como, por exemplo, os trabalhos de Trevisol (2002) e de Pavón (2002) que investigam a moralidade a partir dessa perspectiva. Assim, procuram aproximar os aspectos estruturais (operatórios) e os conteúdos (valores, sentimentos e conceitos) envolvidos num conflito moral, que podem orientar o modo como o sujeito resolve esse conflito.

Vislumbramos como promissora essa perspectiva de análise dos raciocínios morais dos sujeitos, já que procura aproximar-se da complexidade que envolve a elaboração de raciocínios e ações morais. Antes de apresentarmos com maior detalhes essa perspectiva, apresentaremos o conceito de moral que orientou essa pesquisa e discutiremos um tema também polêmico nas investigações sobre a moralidade: a relação entre ação e raciocínio moral.

2.4.4. Moral e a relação entre raciocínio e ação.

O conceito de moral com o qual trabalhamos nessa pesquisa está de acordo com os pressupostos das críticas realizadas. A moral estaria além de deveres, obrigações e regras, agregaria aspectos do eu (*self*) nas ações e nos juízos. No entanto, entendemos que uma moral referendada no outro no decorrer das relações interpessoais tende a produzir maior harmonia entre os seres humanos e possibilita a convivência social. O aspecto racional da moral, acreditamos também não deve ser renegado, mesmo diante do emotivismo que interfere e, muitas vezes, pode ser regulador das ações e juízos morais. A moral elaborada a partir da razão é relevante também no equilíbrio das relações interpessoais, justamente por nos oferecer também a consciência de nossa própria irracionalidade. Os estudos psicológicos da moralidade deveriam buscar a integração de todos estes aspectos, já que sentir e pensar são ações indissociáveis.

Ao considerarmos a pertinência de tais críticas, especialmente sobre a ênfase na base formalista, buscamos contribuir para a ampliação da

investigação dos aspectos psicológicos envolvidos na moralidade humana. Essa ampliação deve contemplar aos conteúdos (valores, sentimentos, regras) na elaboração do raciocínio moral, e a relação entre esse raciocínio e a ação moral.

A principal questão em torno dessa relação é a que discute como indivíduos considerados com altos níveis de raciocínio moral não agem, muitas vezes, de acordo com esse raciocínio em seu cotidiano.

Kohlberg (1992) defende uma relação monotônica ou de continuidade entre raciocínio e ação moral. Como já destacamos sobre a perspectiva cognitivo-evolutiva de Kohlberg, o indivíduo que tem níveis de raciocínio moral elevados tem maior probabilidade de agir conforme esses raciocínios diante de situações que exijam a tomada de decisões, pois estas envolvem a utilização de princípios de cuidado e responsabilidade, próprios desses níveis. A razão aqui é fundamental e domina a ação moral, ela orienta a tomada de decisões nos raciocínios de níveis mais altos.

No entanto, essa relação é pouco observada e o próprio Kohlberg (1992) sabia desse fato. As críticas a respeito dessa relação apontam para a interferência de vários fatores envolvidos na situação enfrentada pelo indivíduo em seu cotidiano, principalmente, apontando a importância do *self* na tomada de decisões. Apontam também para a necessidade de se entender melhor os aspectos afetivos envolvidos nos raciocínios morais, como vimos nos estudos de Arantes (2000), Araújo (1998) e La Taille (2002 e 2002a) sobre o papel de sentimentos nos raciocínios e ações morais.

Como Araújo (1998) e La Taille (2002a), não entendemos que exista uma relação de continuidade entre ação e raciocínio moral (com afirmação Kohlberg) nem uma relação dicotômica radical entre esses, já que o mesmo sujeito pensa e age sobre o mundo. Esses autores salientam a integração de aspectos cognitivos e afetivos na maneira do sujeito pensar e agir sobre a realidade.

Blasi (1995 *apud* Araújo 1998 e La Taille 2000a) e Damon (1995 *apud* Araújo 1998) são autores que defendem essa hipótese, procurando compreender essa relação na complexidade que envolve a integração de vários aspectos da moralidade.

Segundo Araújo (1998) e La Taille (2000a) a proposta de Blasi coloca a motivação para agir moralmente como consequência do sistema de valores agregados ao auto-conceito do indivíduo, portanto, quando estes valores são morais a sua personalidade está investida de compreensão moral. Damon (1995) sugere, da mesma forma, que os valores morais estão agregados à concepção que o sujeito tem de si. Complementa, ainda, com uma explicação funcional, na qual existe a possibilidade de valores (morais ou não) serem centrais ou periféricos em relação à identidade do sujeito, ou seja, partes menos ou mais relevantes na maneira como ele se define e se vê¹³.

¹³ Araújo (1998, p. 42) esclarece que essa visão de que valores podem ser ou centrais ou periféricos parece ser estática, mas não é assim. Os sistemas de valores são organizados pelos sujeitos e o modo que eles atuam nas tomadas de decisões são bastante complexos, pois o sujeito interage com diversos conteúdos e pessoas em seu cotidiano. A proposta de Damon ainda assim é válida como método de análise dessas interações.

No caso dos adolescentes autores de infração, sujeitos dessa pesquisa, as perspectivas de Damon e Blasi nos permitem refletir sobre os diversos aspectos que estão implicados na produção da violência cometida por adolescentes, ou nos seus atos infracionais. Aspectos esses que se referem a sua condição de socialização (diversidade e quantidade de pessoas e relações), que o colocam, muitas vezes, sob pressão (situações de conflitos) e acabam agregando valores a sua forma de pensar sobre si e a realidade. Consequentemente, tais valores, vinculados a sua identidade, atuam sobre como agir no seu cotidiano. A relação entre a moralidade do adolescente e sua propensão a agir violentamente pode ser analisada sob essa perspectiva.

Como La Taille (2000a) entendemos que existem formas de violência que não têm justificativa moral e formas de violência que são legítimas. Quer dizer que há violência moralmente justificável, podendo até mesmo não serem considerados atos violentos, por exemplo, como o ato de defender-se (com violência física, até a morte) para salvar a própria vida.

La Taille (2000a) coerente com as proposições de Damon e Blasi refletiu sobre a relação entre ação e raciocínio moral entre adolescentes autores de infração. No caso da violência que não tem justificativa moral, o autor parte de uma perspectiva em que a violência (ou a propensão a agir violentamente) não se localiza exclusivamente no contexto nem exclusivamente no indivíduo. Para La Taille: “quanto mais os valores morais estiverem associados à identidade de uma pessoa, mais ela estará propensa a agir coerentemente com eles” (LA TAILLE, 2000a, p. 118). Com isso, ele afirma que

aqueles que cometem ações que ferem seus próprios princípios éticos, agregados ao conjunto de representações de si (*self*), sentir-se-iam com vergonha diante de si mesmos, e perderiam seu auto respeito.

Muitas vezes os valores agregados ao conjunto de representações de si são valores contrários aos morais. Se o indivíduo não respeita os valores agregados à sua identidade (conjunto de representações de si), atribui valor negativo à sua auto-estima. La Taille sugere que os valores morais podem estar presentes ou ausentes na identidade dos adolescentes autores de infração. Se ausentes, agir por dever é inexistente; se presentes, podem ser centrais ou periféricos podendo, dependendo dessa posição, ser mais freqüente ou não a coerência entre juízo e ação moral.

O entendimento do fenômeno da violência a partir dessas proposições, portanto, não está de acordo com uma naturalização dos atos violentos, que se volta somente para o indivíduo como produtor, especialmente na questão do *desvio* de caráter¹⁴. É destacada a construção da moralidade do sujeito na sua interação com o meio social (imbuído de valores, sentimentos, relações), definido pela cultura.

A infração cometida pelos adolescentes exige uma análise mais ampla de sua dinâmica de produção, que deveria considerar as relações entre os aspectos subjetivos do adolescente (seu desenvolvimento) e as condições objetivas

¹⁴ Bicudo (1994, p. 44) faz uma interessante análise do papel da mídia na propaganda da violência, atribuindo sua origem no desvio de caráter: "... essa atitude da imprensa detém-se nas manifestações particulares do fenômeno da criminalidade, destacando o delito praticado por pessoas pertencentes às camadas populares. Ao proceder dessa forma, individualiza as causas - só pode ser o próprio marginal, por motivos pessoais e até naturais, o responsável pela crescente onda de violência".

e histórico-culturais do meio social em que vive. Ora, vivemos um contexto marcado por uma crise ética e de valores na sociedade que marcam também a vida do adolescente no seu processo de socialização. Com isso, a busca de uma explicação da infração cometida por adolescentes e de trabalhos de intervenção mais efetivos passa também pela questão dos aspectos psicológicos da moralidade, notadamente as explicações sobre como esse adolescente pensa sobre temas morais.

Não pretendemos explicar a violência cometida pelos adolescentes, muito menos descrever o contexto de relações vivido por eles, o que já foi discutido por vários estudos, a partir de perspectivas diversas. Nosso trabalho, que se circunscreve no campo da psicologia da moralidade, busca investigar o raciocínio desse adolescente diante de situações de conflito moral.

Diante da complexidade que envolve o tema da investigação psicológica da moral buscamos realizar uma pesquisa sobre os raciocínios de adolescentes autores de infração a partir da perspectiva teórica e metodológica da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Com ela, entendemos que podemos compreender o funcionamento cognitivo do sujeito sem deixar em segundo plano os conteúdos envolvidos na elaboração dos raciocínios dos adolescentes diante de situações de conflitos morais, aproximando-nos da complexidade que envolve a elaboração desse raciocínios.

*MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO:
NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE O RACIOCÍNIO
MORAL*

1. Modelos organizadores: forma e conteúdo do funcionamento cognitivo.

A formulação da Teoria dos Modelos Organizadores tem como pano de fundo as propostas de mudanças de certos paradigmas científicos. As clássicas teorias científicas (positivistas, principalmente) se pautam numa explicação dos fenômenos pela ordem, decompondo a realidade em partes descontextualizadas do todo. O que predomina é um pensamento linear e reducionista, no sentido de considerar como “Verdade” aquilo que só é possível de ser apreendido pela racionalidade (ou pela lógica formal), isto é, ordenado, classificado e hierarquizado. Nessa perspectiva, o mundo é percebido pelo sistema de explicação da humanidade – a razão que, ao procurar dar um sentido, uma ordem, desconsidera muitas vezes a complexidade dos fenômenos existentes.

O processo de construção de conhecimento pode valer-se da disjunção e hierarquização de elementos do fenômeno que se pretende conhecer. Contudo, não deve ignorar a presença de outros elementos que compõem esse fenômeno, mas, deve, sim, procurar integrar todos os componentes e variáveis para tentar conhecê-lo.

Isso não quer dizer que o conhecimento sobre o fenômeno (ou a realidade) será uma cópia exata do mesmo. Considerar a complexidade no processo de construção do conhecimento é tentar se aproximar dela, embora o

conhecimento resultante seja sempre uma reconstrução e uma abstração da realidade, portanto uma interpretação.

Morin (2000) é um autor que vem se debruçando sobre a elaboração crítica das ciências clássicas e sugerindo a reformulação de suas bases na direção de uma ciência da complexidade. Tais questionamentos já foram anunciados por algumas ciências como a Física e a Biologia, diante da impossibilidade de explicar fenômenos com base no pensamento tradicional científico. Para ele, as ciências não podem continuar a explicar a realidade com base na simplicidade e na redução, já que buscam a verdade somente na ordem e na regularidade, expurgando a desordem e o que é considerado caos na composição do fenômeno estudado.

Qual é o erro do pensamento formalizante quantificante que dominou as ciências? Não é, de forma alguma, o de ser um pensamento formalizante e quantificante, não é, de forma alguma, o de colocar entre parênteses o que não é quantificável e formalizável. O erro é terminar acreditando que aquilo que não é quantificável e formalizável não existe ou só é a escória do real. (MORIN, 2000, p. 188-189).

A busca de explicações científicas baseadas na complexidade é uma das intenções da proposta da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Os fenômenos psicológicos, notadamente os da cognição, foram estudados quase que exclusivamente pela via da regularidade e da simplicidade, sendo considerados como verdade e como naturais. No entanto, como sugere Moreno Marimón *et al.*:

Em psicologia, o descobrimento de constantes é o que permite abordar o estudo da diversidade, que adquire um sentido precisamente graças à sua referência a tais constantes. *Uma vez descrita a regularidade, o pensamento volta-se para a*

diversidade; o imutável deixa de ser o centro de nossos interesses e buscamos as explicações na mudança.

A idéia de mudança penetra também a psicologia quando começa a observar o ser humano como um ser que evolui. Mas em toda mudança há algo que permanece, e a conjunção da permanência e da mudança aumenta a complexidade dos novos fenômenos que se vislumbram, *surgindo a necessidade de modelos capazes de descrever e interpretar simultaneamente o que permanece e o que muda*, isto é, capazes de dar conta da complexidade. (MORENO MARIMÓN *et al*, 2000, p. 16-17 – grifos nossos).

Moreno Marimón anuncia, a partir dessas considerações, a necessidade da elaboração de uma teoria funcional que explique e dê conta das variações no pensamento do sujeito, da mudança, que se constitui na complexidade dos procedimentos que a mente humana utiliza para construir e se apropriar do conhecimento (interno e externo).

Esse pensamento complexo¹ estaria mais próximo da realidade, mas ainda não seria a própria realidade senão uma interpretação dela. A idéia de complexidade no pensamento busca a integração dos diversos aspectos que compõem essa realidade, especialmente a presença de recursos operatórios e da representação na construção do conhecimento.

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento é uma tentativa de explorar o funcionamento da cognição, na sua dupla composição: estruturas e conteúdos. Procura investigar desde conhecimentos mais simples, como a representação da propriedade de um grupo de objetos que o sujeito tem que se apropriar, como os que exigem maior complexidade - algumas teorias científicas.

¹ Morin (2000) resgata essa idéia a partir da etimologia da palavra complexo que é *complexus*: o que é tecido junto.

Os Modelos Organizadores se fundamentam em estudos da Psicologia Cognitiva e da Psicologia Genética e desses dois campos de pesquisa, Moreno Marimón *et al.* (2000) destacam, respectivamente, as contribuições teóricas de Johnson-Laird sobre os modelos mentais, e as idéias de Jean Piaget sobre a psicogênese do conhecimento.

Apesar das diferenças entre esses estudos – a psicologia cognitiva investigando o processamento de informações pelo sujeito e a psicologia genética estudando como o sujeito compreende a realidade - , consideram possível uma compatibilidade entre suas formulações. De certa forma, a Teoria dos Modelos Organizadores, ao partir de alguns pressupostos sobre o desenvolvimento cognitivo (operações), segundo Piaget, e dos conteúdos (representações) na elaboração de modelos mentais, conforme Johnson-Laird, dão um aspecto de continuidade e complementaridade às obras desses pensadores.

O desenvolvimento cognitivo se dá pela construção de estruturas de pensamento que vão se modificando através dos processos de assimilação e acomodação disparados pelas interações do organismo (sujeito) com o mundo (físico e social). Caracteriza-se, então, por transformações internas no organismo, e não no mundo, no real. As estruturas são sistemas de organização da realidade, construídas e utilizadas pelo sujeito para a apropriação do real. Elas se sucedem geneticamente (gênese), sendo a anterior menos complexa que a seguinte e parte dela.

Para Piaget, os conteúdos na proposta de gênese do conhecimento são considerados. No entanto, Piaget preocupou-se com a descrição

das estruturas utilizadas pelo sujeito na compreensão de um fenômeno. Moreno Marimón *et al.* (2000) afirma, no entanto, que os conteúdos envolvidos na situação influenciam sobremaneira quando o sujeito procura construir uma explicação de um determinado fenômeno. Fundamenta esta sua afirmação dizendo que os experimentos de Piaget e seus colaboradores demonstraram que existem defasagens no desenvolvimento das estruturas operatórias. Isso quer dizer que muitos sujeitos que conseguem aplicar uma determinada estrutura para solucionar/explicar um problema com o qual se depara podem não conseguir utilizá-la em situações isomorfas. Fato semelhante acontece no campo da moralidade quando Kohlberg (1992) encontrou sujeitos que, para algumas situações, respondem de maneira convencional e, para outras, de maneira pós-convencional. Considerou as descontinuidades como anomalias, explicando-as, no caso de adolescentes, como parte da crise ocasionadas por essa fase de transformações biopsicossociais.

Tais descontinuidades² ou anomalias são para Moreno Marimón *et al.* (2000, p. 75) “mais que a exceção, parecem ser a norma no funcionamento cognitivo”. Crítica semelhante fizeram Murphy e Gilligan (1980) sobre as defasagens dos estágios em adolescentes e adultos entrevistados por Kohlberg em suas pesquisas. As autoras afirmam a importância da presença dos conteúdos nesse processo de defasagem do desenvolvimento cognitivo, explicando que estruturas e conteúdos são componentes do processo desse desenvolvimento. As estruturas atuam sobre a realidade procurando apropriar-se dela; o conteúdo

² Na maioria das teorias do desenvolvimento a idéia de continuidade é fundamental para caracterizá-lo, embora existam discussões que afirmam o contrário, como a de Lewis (1999).

compõe essa realidade e acaba também por ser um possibilitador da mudança de estrutura, exigindo a criação de outras mais adequada a ele.

As contribuições de Johnson-Laird (1993 *apud* MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000) se referem às suas definições de modelos mentais e à sua funcionalidade. Modelos mentais são representações internas da realidade exterior, que se constituem em sistemas organizados para representá-la. Investigando modelos mentais elaborados por sujeitos diante de problemas enunciados verbalmente, esse autor concluiu que, para alguns conteúdos, os sujeitos não conseguem, em seu raciocínio, utilizar a lógica operatória formal. Quando submetidos a outros conteúdos que suscitam o mesmo caminho do experimento anterior para a resolução do problema, Johnson-Laird percebe que os sujeitos conseguem resolvê-lo sem dominarem a lógica operatória formal.

Assim, de uma situação concreta, a lógica formal pode não extrair conclusões, sendo necessário um princípio extra-lógico: os conteúdos, a partir dos quais o sujeito possa extrair conclusões e realizar suposições. Essa situação concreta tem uma organização que dá forma aos modelos mentais os quais se localizam na estrutura³ da situação. Está, portanto, fora do sujeito, dando condições para a estruturação do pensamento. A atividade do sujeito aqui é a de elaborar esses modelos, compreendendo os significados da situação, e raciocinar sobre eles, isto é, manipular os modelos elaborados. Com essas proposições, Johnson-Laird afirma que uma teoria da inferência – uma teoria que explique

³ Segundo Moreno Marimón *et al.* (2000) os resultados dos experimentos de Johnson-Laird se referem a estrutura semânticas das situações, não estruturas lingüísticas. Isso leva Johnson-Laird a considerar as representações elaboradas a partir das situações na compreensão de uma simulação da realidade (modelo mental).

como o sujeito chega a sistemas de explicações sobre a realidade - não é possível somente a partir do estudo das operações lógico-formais no sujeito.

A discussão feita por Johnson-Laird e Piaget se referem às relações, nos processos cognitivos, entre o declarativo (representações) e o procedural (operações). Piaget considera que o procedural “informa” o declarativo e os cognitivistas como Johnson-Laird afirmam que o declarativo “informa” o procedural (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000, p. 369). Aparentemente essas relações, segundo Moreno Marimón *et al.*(2000) separam esses processos, tornando-os independentes. Essa suposta distinção e independência não existe entre os conteúdos e a forma nos raciocínios elaborados pelos sujeitos.

Entretanto, Moreno Marimón *et al.* (2000) consideram as proposições de Piaget e de Johnson Laird compatíveis, pois alguns elementos destacados por elas podem ser integrados. Por um lado, Piaget descreve a evolução das operações e nos fornece uma sólida base experimental e teórica sobre o funcionamento cognitivo. Johnson-Laird nos oferece a relevância das representações (elaboradas a partir da situação concreta) em sua definição de modelo mental, chamando a atenção para os aspectos de conteúdo no processo de conhecimento. A sugestão de Moreno Marimón *et al.* (2000) é analisar as mudanças na elaboração dos modelos construídos sobre a realidade objetiva.

Enfim, a proposta da Teoria dos Modelos Organizadores é uma teoria complementar à piagetiana e às idéias de Jonhson-Laird e se propõe a fazer uma síntese, inserindo os conteúdos na compreensão do funcionamento da atividade cognitiva do sujeito. O foco é entender a atividade cognitiva a partir dos

dados considerados significativos pelo sujeito, numa determinada situação concreta e considerar que a organização desses dados pode ser realizada por recursos operatórios, embora não seja o mais freqüente (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000, p. 369).

2. Dados, significados e implicações: componentes de um modelo organizador.

Podemos considerar, a partir das proposições de Moreno Marimón *et al.* (2000), que um modelo organizador pode ser descrito a partir de algumas idéias básicas: a) são modelos de realidade e b) são construídos pelo sujeito no processo de apropriação do conhecimento.

São modelos de realidade porque são produto da representação da realidade de fato elaborada pelo sujeito. Para deixar claro o termo “realidade” utilizado pelas autoras é interessante ressaltar a diferença que elas fazem de realidade objetiva e subjetiva. A primeira é aquela que serve de referência aos modelos organizadores, a segunda é o que o sujeito compreende da primeira. (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000, p. 370).

Um modelo organizador é elaborado na interação do sujeito com o meio, que atua como um regulador da atividade cognitiva. O sujeito - ativo nesse processo - assimila os dados de uma situação concreta e atribui significado

e uma função a eles, elaborando um modelo organizador para explicar a situação.

Assim, podemos definir um modelo organizador como:

o conjunto de representações que o sujeito realiza a partir de uma situação determinada, constituído pelos *elementos [dados]* que abstrai e retém como significativos entre todos os possíveis, aqueles que imagina ou infere como necessários, os *significados* e as *implicações* que lhes atribui, e as relações que estabelece entre todos eles. Os modelos organizadores do pensamento constituem aquilo que é tido por cada sujeito como a realidade, a partir da qual elabora pautas de conduta, explicações ou teorias. (SASTRE VILARRASA *et al.*, 1994, p. 19 *apud* ARANTES, 2000).

A origem dos modelos organizadores é identificada pelas autoras a partir das idéias de Piaget sobre imagem mental e representação. Para elas, o conceito de imagem mental, proposto por Piaget, contém as características funcionais dos modelos organizadores. Assim, sendo a imagem mental, uma “imitação interiorizada”, ela é decorrente da assimilação de objetos exteriores a seus esquemas. A imitação desencadeia a interiorização de elementos tidos como significativos, constituindo esquemas representativos da realidade objetiva.

Esse processo de interiorização, que se origina nas primeiras atividades de imitação da criança, trabalha com a representação (que se compõe de imagens mentais sobre relações, definições, objetos, linguagem, etc.) dos dados significativos da realidade e seu agrupamento em sistemas culminam nos modelos organizadores. As representações do sujeito das situações concretas que vive são elaboradas através da retenção e da abstração do que foi considerado significativo. Um modelo organizador agrupa o conjunto das representações elaboradas pelo sujeito da realidade e a manipulação dessas representações, o raciocínio, as organiza e lhes dá um sentido, possibilitando tirar conclusões sobre a situação. As

imagens mentais prototípicas (interiorizadas a partir do processo de imitação), no início da psicogênese, podem ser chamadas, segundo Moreno Marimón *et al.* (2000), de modelos de primeiro grau, pois diferem em complexidade daqueles de teorias científicas, por exemplo.

Os resultados das interpretações que o sujeito realiza dos fatos ou dos objetos perceptíveis são os dados, ou elementos, de um modelo organizador. Esses dados são produto de uma atividade interpretativa feita pelo próprio sujeito sobre a realidade, que tem sua origem: a) nas abstrações dos observáveis; b) nas inferências sobre a situação com as quais se depara ou, ainda, c) de invenção de outros dados, em função da necessidade de compreensão da situação observada (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000, p.79).

De acordo com Piaget *et al.* (1958 *apud* MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000), a atividade perceptiva sempre vem seguida de interpretação. Geralmente julgamos que o processo de abstração de um dado é simples, por realizar essa atividade cotidianamente sem nos determos no caminho percorrido para chegarmos à eleição de um dado. Num primeiro momento, percebemos o objeto, ou uma situação, de maneira sincrética, isto é, indissociada do todo que o compõe. Fazemos então um processo de análise, decompondo, separando as suas propriedades. A constatação de que esse processo não é simples no adulto é demonstrado pelas investigações acerca dos procedimentos utilizados pelas crianças na resolução de problemas que lhe colocam. Moreno Marimón *et al.* (2000) exemplificam essa complexidade através do uso de esquemas de classificação de crianças na resolução de problemas.

Podemos ressaltar, ainda, que o contexto de experiência é fundamental no processo de retenção de dados de uma situação observada. Não são todos os dados possíveis a respeito da situação que são eleitos; somente aqueles que têm sentido ou aos quais são atribuídos significados em função da própria experiência do sujeito em outros momentos. Isto também não quer dizer que o sujeito desconheça os outros dados da situação, somente que não são considerados como representativos dela. Os dados que não existem na realidade (produto de inferências e de invenções) têm a mesma qualidade dos considerados reais, pois são parte da *realidade* do sujeito. Contudo, as possibilidades de interpretação não são infinitas, pois tem que estar em sintonia com a realidade objetiva.

O processo de abstração de um dado traz consigo a sua significação, definindo a sua função dentro do modelo organizador (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000, p. 91). Servindo de base, então, para a explicação de fatos da realidade, os modelos organizadores também têm implicações.

Os modelos organizadores não cumprem só a função de servir de base para a explicação de alguns fatos; servem também de ponto de partida para a ação, já que esta não tem como base a realidade, mas o que cada um acredita que é a realidade; dessa forma, nossas convicções guiam nossos atos mais que os fatos objetivos, o que equivale a dizer que construímos modelos da realidade (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000, p. 91).

As implicações dos significados atribuídos aos dados são conseqüências concretas desse processo. Como modelos de uma realidade representada, os modelos organizadores servem de explicação para ações. A realidade subjetiva do sujeito é expressa pelos modelos organizadores e são a base

para suas explicações e ações diante dos fenômenos e dos problemas que enfrenta no cotidiano.

Tais situações podem se repetir ao longo da vida, mas o sujeito pode fazer variar os dados abstraídos e, conseqüentemente, os significados e as implicações atribuídos a eles. Por isso os modelos sofrem processos de mudança, e podem se tornam mais complexos que os anteriores.

3. Modelos organizadores, complexidade e mudança.

A investigação dos modelos organizadores nos processos de construção do conhecimento iniciaram-se com conhecimentos da Física (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000). Nessa investigação as autoras encontraram uma evolução dos modelos. Entretanto, no campo da moral, essa evolução é mais difícil de ser percebida (TREVISOL, 2002), é uma questão em aberto e difícil ainda de ser respondida.

Quando se leva em consideração o sujeito psicológico e a complexidade que envolve as decisões morais, o aspecto funcional dos modelos organizadores nos permite uma análise mais próxima dessa complexidade. Os modelos organizadores mudam diante das situações encontradas rechaçando modelos e construindo outros mais complexos ou partindo de modelos menos complexos a mais complexos.

O processo de mudança ocorre no sujeito durante as interações que estabelece. Nessas interações são desencadeados processos adaptativos da atividade cognitiva que buscam incorporar a realidade objetiva à do próprio sujeito.

as ações de um indivíduo são conduzidas, não por uma tentativa de adaptação à realidade objetiva, mas pelo que cada um acredita que esta é, ou seja, a sua realidade subjetiva, organizada pelos modelos que constrói a partir da realidade objetiva. Para cada um só é verdade aquilo em que acredita e só é possível aquilo que é capaz de imaginar (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000, p. 370)

Essa característica dos modelos pode ser exemplificada pelas diferentes explicações sobre um mesmo fato ou objeto. Os modelos variam dos menos complexos aos mais complexos.

Um modelo dá condições a outros para se formarem. O conhecimento anterior construído pelo sujeito, ocasionado pela sua experiência, enriquece o modelo posterior e possibilita o surgimento de um novo que dê conta da complexidade do objeto ou situação a ser explicada. Nessa característica de continuidade na construção de um modelo, tem um papel importante a contigüidade entre as propriedades que se apresentam entre um modelo novo e um velho.

A cada novo modelo se têm uma ampliação do que é real para cada pessoa. A analogia entre modelos são uma forma econômica do sujeito se apropriar da realidade, o qual, num primeiro momento, tende a aplicar aqueles que já são conhecidos e que apresentam algumas similitudes. Na analogias existe o reconhecimento das formas de um modelo, as suas interações com outros e suas

diferenças em relação a outros. O sujeito torna-se então capaz de apreender a realidade da maneira mais próxima dela.

A adaptação a uma situação, num primeiro momento, vale-se de analogias, isto é, o sujeito assimila o objeto ou a situação através do seu repertório de modelos anteriores, comparando e reconhecendo as semelhanças e as diferenças.

Mas as analogias não dão conta de novos dados que se apresentam na realidade. Um modelo velho pode não dar conta de dados novos, como acontece com as teorias científicas. Um novo dado é considerado anomalia dentro de uma teoria explicativa e base de um novo modelo, que deverá ser construído para explicá-lo.

As mudanças de dados levam a mudanças nas operações e na abstração sobre eles, complexificando o modelo organizador, quer dizer, considerando mais relações e propriedades de uma situação e dando a elas significados e implicações. O sujeito psicológico está imerso numa diversidade de variáveis que, no campo dos conflitos morais, o leva a construir modelos organizadores que integrem os aspectos envolvidos nesses conflitos.

4. Desenvolvimento moral e os modelos organizadores.

Mas quais são as contribuições dessa teoria para o campo da Psicologia Moral?

A partir das críticas realizadas aos pressupostos de Piaget e Kohlberg sobre a psicogênese da moral, foram realizados alguns estudos no âmbito da psicologia moral que procuraram utilizar a Teoria dos Modelos Organizadores. Eles são poucos e alguns foram publicados recentemente no Brasil, como os de Arantes (2000), Sastre Vilarrasa & Moreno Marimón (2000), Trevisol (2002) e se voltam, principalmente, para a busca da compreensão dos aspectos cognitivos e afetivos na moralidade, dos tipos de raciocínio utilizados na resolução de conflitos e na construção do conhecimento social.

Arantes (2000) objetivou investigar a influência do estado emocional de grupos de professores na resolução de conflitos de natureza moral. Aqueles que passaram por experiências emocionais positivas (satisfação, felicidade e alegria) mostraram uma organização de pensamento mais coerente e complexa que aqueles que passaram por experiências emocionais negativas (insatisfação, desagrado, tristeza e frustração).

Sastre Vilarrasa & Moreno Marimón (2000) buscaram compreender como se dá a evolução de modelos organizadores em sujeitos do sexo masculino e feminino (dos 6 aos 21 anos), buscando a sua psicogênese a

partir de uma situação de conflito moral que envolvia a ética do cuidado e da justiça.

Trevisol (2002) pesquisou como crianças de 8 a 14 anos organizam e julgam situações que envolvem o conhecimento social (direito das crianças). Em seus resultados não encontrou diferença em relação às idades na aplicação dos modelos, embora tenha encontrado modelos e submodelos variados.

Segundo autores como Arantes (2000 e 2002), Sastre Vilarrasa & Moreno Marimón (2000) e Pavón Lupiáñez (2002), a Teoria dos Modelos Organizadores tem contribuído para a compreensão da relação entre afetividade e cognição no âmbito da moralidade, bem como para o entendimento dos tipos de raciocínio utilizados pelos sujeitos na resolução de conflitos morais, por permitir a visualização dos conteúdos utilizados.

Araújo (1999) vem trabalhando com essa teoria e também ressalta a possibilidade de compreensão do funcionamento da moral de maneira integrada, isto é, levando em consideração os diversos conteúdos (os valores, os sentimentos e as demais características do *self*) nos raciocínios e nas ações morais.

Por tudo isso, podemos elencar pelo menos duas vantagens no empreendimento de pesquisas no campo da moralidade a partir da Teoria dos Modelos Organizadores:

a) ao possibilitar a análise dos conteúdos, ela confere maior proximidade ao modo de pensar do sujeito sobre a realidade, considerando os sentimentos, as representações e os valores envolvidos no raciocínio;

b) a possibilidade de não estabelecer previamente categorias para as respostas dos sujeitos permite uma melhor consistência aos dados coletados, demonstrando com mais detalhes o funcionamento cognitivo.

Por isso, entendemos que a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento se constitui numa proposta teórica e metodológica que inova no campo da moralidade, pois rompe com a visão que considera somente as estruturas como componentes do raciocínio moral, agregando os conteúdos na sua elaboração, além de não exigir a utilização de categorias prévias ou na forma de estágios, tipificando previamente o raciocínio dos sujeitos sobre determinadas situações de conflito moral.

*MODELOS ORGANIZADORES,
RACIOCÍNIO MORAL E ADOLESCENTES
AUTORES DE INFRAÇÃO*

4.1. Estudos sobre o desenvolvimento moral do adolescente autor de infração.

Quando elegemos o tema da moralidade dos adolescentes autores de infração para esse trabalho de pesquisa, procedemos ao levantamento bibliográfico acerca dos estudos realizados. Na base de dados internacionais da American Psychological Association (APA), consultamos a produção sobre o tema “desenvolvimento moral e adolescentes autores de infração”, da década de 1970 até o ano de 2001. Encontramos 77 pesquisas produzidas em várias línguas, as quais podem ser divididas, conforme seus objetivos, em: a) investigar os níveis de desenvolvimento moral dos adolescentes autores de infração; b) relacionar os níveis de desenvolvimento moral aos tipos de interação na escola, na família, nos internatos; c) promover o desenvolvimento do raciocínio moral desses adolescentes a partir de grupos de discussão, de atividades cooperativas, de comunidades justas; d) construir instrumentos de prevenção de violência nas escolas e nos grupos de adolescentes.

A maior parte desses estudos têm como referência teórica a perspectiva cognitivo-evolutiva de Kohlberg, baseando-se nos níveis descritos por esse autor e nas suas propostas de educação moral. Outros baseiam-se na perspectiva da moral pró-social de Nancy Eisenberg, que tem como objetivo analisar o desenvolvimento da moral através do raciocínio sobre situações que envolvem atitudes altruístas e de colaboração com os outros. Com esse enfoque,

ganham também destaque as pesquisas sobre a eficiência de ações preventivas nas escolas e em outros espaços de interação do adolescente. Outra perspectiva é a da psicanálise, que procura analisar a constituição egóica do sujeito e a sua relação com a transgressão e a violência.

No Brasil, dentre os estudos sobre o desenvolvimento moral do autor de infração¹, encontramos apenas os que foram desenvolvidas por Bzuneck (1979), Koller (1989), Menin (2000) e Guará (2000).

Bzuneck (1979), ao realizar um estudo sobre a moralidade de adolescentes infratores e não infratores, procurou verificar se existia diferença entre o nível de julgamento moral apresentado por estes dois grupos. Buscou, ainda, identificar se existia influência da ausência paterna nos níveis apresentados por eles. Assim, discriminou aqueles provenientes de famílias que considerou desfeitas (pela ausência do pai) e comparou os níveis de julgamento moral, considerando as variáveis sexo, idade, nível de escolaridade e nível sócio-econômico. Um dos grupos de infratores estudado era composto por 40 adolescentes, sendo 14 de família intacta e 26 de família desfeita e o grupo de não-infratores era formado por 39 adolescentes, 16 de família intacta e 23 de desfeita. Como forma de avaliar o nível de julgamento destes adolescentes, Bzuneck aplicou o Teste de Julgamento de Situações, de James Rest.

Com base nas idéias de Lawrence Kohlberg e a partir da análise das respostas dadas pelos sujeitos, Bzuneck pôde constatar em seus resultados, dentre outros dados, que a maioria da população de infratores pesquisada tem

níveis de julgamento inferiores (pré-convencional – estágio 2) aos de adolescentes não infratores (convencional - estágio 3).

Já Koller (1989), por sua vez, com o objetivo de verificar se existia diferença entre os níveis de julgamento moral entre adolescentes infratores e não infratores institucionalizados, e utilizando-se dos mesmos instrumentos e pressupostos teóricos de Bzuneck, aplicou o Moral Judgement Interview (Entrevista de Julgamento Moral) de Kohlberg em 40 sujeitos institucionalizados, de nível sócio-econômico baixo, com idade média de 16 anos e que cursavam o ensino fundamental. Desses, 20 (10 meninas e 10 meninos) eram infratores e 20 (10 meninos e 10 meninas) eram não infratores, em situação de orfandade. Os resultados que obtive são semelhantes aos de Bzuneck (1979) e de outras amostras americanas. Os dados mostraram que os adolescentes não-infratores tinham nível de desenvolvimento mais alto que os infratores, sendo que a maioria encontra-se no estágio 2 – da moralidade pré-convencional.

O referencial utilizado nessas pesquisas, podem levar a entender que o nível de desenvolvimento moral dos adolescentes autores de infração está situado no estágio 2 do nível pré-convencional kohlberguiano. Esse estágio se define pela moralidade que se orienta pelo individualismo, com a finalidade instrumental e de troca nas relações sociais. Nessa perspectiva, o sujeito que se encontra nesse estágio considera válida ou correta a regra ou a lei que traz favorecimento para si ou para outrem, ou ainda, que resulte numa compensação

¹ Procedemos ao levantamento dos trabalhos relacionados à moralidade do adolescente infrator nos centros de pesquisa e nas bases de dados eletrônicas da USP, UNICAMP, UFRGS e PsycLIT, complementando as informações conseguidas na base de dados da APA (PsycoINFO).

ou numa troca. O comprometimento com os valores de um grupo ou de uma sociedade é efetivado se dentro desses parâmetros de julgamento.

Para essa linha de análise, o adolescente que se encontra nesse estágio é individualista, não considera o outro nas suas relações, senão quando leva vantagem para si. É o que se exprime através da caracterização do estágio 2 de Kohlberg. Consequentemente, seu desenvolvimento cognitivo também se encontra nos níveis mais baixos, talvez próximo de um nível operatório concreto, em cujas ações ainda predomina um pensamento egocêntrico.

Para essas pesquisas o raciocínio moral que prevalece nas justificativas dos adolescentes autores de infração são considerados inferiores quando comparados a outros adolescentes, por não dominarem a lógica formal. A relação direta entre infração e baixo nível de desenvolvimento cognitivo é afirmada a partir dessa perspectiva. Contudo, tais referências, que apontam somente no domínio da estrutura lógico-formal para agir moralmente, não podem nos esclarecer o funcionamento psicológico-moral, já que muitos que tem esse domínio não agem moralmente, e, muitas vezes, pessoas com baixo nível de desenvolvimento cognitivo conseguem agir baseando-se em critérios morais (seja orientadas pelo *eu* ou pelo *outro*, por exemplo).

Devemos considerar, dessa maneira, limites nessa abordagem, já que os recursos operatórios da lógica-formal, com já vimos no capítulo anterior, não são utilizados com frequência no cotidiano quando se exige do sujeito a elaboração de modelos organizadores para conhecer a realidade. No campo da moralidade parece que tais recursos estão menos presentes ainda. Os conteúdos

parecem orientar os tipos de raciocínios elaborados pelos sujeitos diante de situações de conflitos (ver por exemplo: ARANTES, 2000, SASTRE VILARRASA & MORENO MARIMÓN, 2000). Assim, de acordo com a Teoria dos Modelos Organizadores, dependendo da situação e dos conteúdos envolvidos os modelos organizadores variam sendo menos ou mais complexos.

Portanto, quando investiga-se os raciocínios dos adolescentes autores de infração, abordar os conteúdos e as representações envolvidas (valores, regras, princípios, sentimentos) na resolução de situações de conflito se tornam relevantes para entendermos a qualidade e as variações de raciocínios elaborados por esses sujeitos.

Outros estudos preocuparam-se em abordar os raciocínios dos adolescentes autores de infração, dando ênfase ao conteúdo dos raciocínios. Menin (2000), procurando novas possibilidades de pesquisa no campo da Psicologia da Moralidade, realizou um estudo exploratório das representações sociais de justiça de adolescentes infratores, no qual testou diferentes instrumentos de coleta de informações. Elegeu o referencial das representações sociais (MOSCOVICI, 1961 *apud* MENIN, 2000), pois considerou que, ao abordar temas morais, no caso as concepções de justiça, tal teoria rompe com a prática de pesquisa que envolve os estágios, o que impossibilita encontrar a diversidade de pensamento em diferentes grupos sociais. Segundo essa perspectiva, as representações são entendidas como um forma de conhecimento que resulta das experiências e das relações do indivíduo e de grupos; portanto, um conhecimento

socialmente elaborado e ligado a uma determinada realidade e que influencia os comportamentos.

Como instrumentos utilizou questões, associações livres e histórias sobre temas envolvendo a justiça, tais como: o conceito, a origem e a mutabilidade de leis; o conhecimento de instituições ligadas à justiça; as quais situações consideradas como injustas. Em seus resultados, encontrou tendências de concepções de justiça como: "aquelas que se relacionaram justiça à ocorrência de infrações ou a sanções, numa visão predominantemente repressiva, leis como ordens incondicionais, injustiça como a ocorrência de transgressões " (MENIN, 2000, p. 16).

Vale ressaltar que Menin (2000) aponta o aparecimento de respostas que apresentaram as tendências para princípios de igualdade, liberdade e respeito mútuo, considerados universais. Não encontrou uma "lógica" nas respostas dos adolescentes às questões colocadas. Assim, os julgamentos dos adolescentes podiam ser "pré-convencionais para questões mais abertas, como associações livres, convencionais para outras mais estruturadas, autônomos em questões que pedem idealizações e heterônomos noutras, mais ligadas à realidade." (MENIN, 2000, p. 16).

Guará (2000), por outro lado, empreendeu uma pesquisa com adolescentes autores de infração internos, baseada nas idéias de Kohlberg, Piaget e Heller sobre a moral, estabelecendo uma relação entre a moralidade desse adolescente com o seu cotidiano. Utilizou vários instrumentos como entrevistas com grupos para discussão de dilemas morais hipotéticos e dilemas reais vividos

ou vicários, além de entrevistas individuais sobre temas ligados ao cotidiano desse adolescente (escola, família, trabalho, grupo de amigos e a FEBEM). Não utilizou para sua análise os métodos de avaliação descritos por Kohlberg, embora tenha trabalhado com os estágios, no sentido de categorias prévias encontrando na maioria dos adolescentes níveis pré-convencionais. Ainda encontrou valores como de lealdade, humildade, honestidade e liberdade nos temas e nas argumentações dos adolescentes sobre os dilemas reais e vicários.

Percebemos que os estudos de Menin e Guará ao procederem a uma análise em que buscam as modalidades de raciocínio dos adolescentes diante de temas e situações de conflito moral, ressaltam a emergência de conteúdos que são desconsiderados numa análise que tem como referência os estágios de Kohlberg. É interessante notar também as respostas diferenciadas para diferentes instrumentos de avaliação, conforme o conteúdo proposto.

4.2. Proposição do problema e objetivo da pesquisa.

Neste trabalho pensamos introduzir novas possibilidades de pesquisa no campo de investigação do raciocínio moral ao eleger a Teoria dos Modelos Organizadores como uma perspectiva de análise dos raciocínios morais dos adolescentes autores de infração. As razões para essa escolha delineiam as bases sob os quais se assenta nosso problema de pesquisa.

O problema de pesquisa emerge de pelo menos duas considerações realizadas neste capítulo e nos anteriores:

- para compreendermos a maneira como o sujeito pensa e organiza a realidade objetiva (ou o mundo) devemos ampliar as vertentes de análise de seus raciocínios, incorporando os conteúdos e suas representações, já que apenas os recursos operatórios não são suficientes para explicar o funcionamento cognitivo;

- os conteúdos e as representações que o sujeito constrói sobre eles, no campo da moralidade, parecem ser relevantes na melhor explicitação do funcionamento cognitivo de adolescentes autores de infração quando procuram organizar e interpretar a realidade objetiva.

Para esclarecer melhor as bases da proposição do problema, retomemos alguns pressupostos a respeito do campo psicológico da moral, que foram considerados nesse trabalho por serem coerentes com a Teoria dos Modelos Organizadores: a problematização do conceito de moral; a integração de aspectos formais (operatórios) e de conteúdo, na análise dos raciocínios, já que a complexidade de variáveis presentes nas situações de conflito, com as quais os sujeitos tem que lidar, sugerem a diversificação de modelos organizadores.

As diferenças nos raciocínios elaborados sobre temas morais encontrados nos estudos sobre adolescentes autores de infração e em mulheres problematizam o próprio conceito de moral (kantiano) dominante nas pesquisas psicológicas sobre a moralidade, na medida em que destacam o *self*, os sentimentos e outros valores na organização dos pensamentos.

Os pressupostos kohlberguianos (fortemente influenciados pelas idéias kantianas sobre a moral) colocam o nível de desenvolvimento cognitivo como necessário, embora não suficiente, para explicar os raciocínios morais e agir conforme esses raciocínios. Limitar as decisões morais à possibilidade de utilizar recursos operatórios parece deixar em segundo plano a complexidade de variáveis envolvidos na elaboração de raciocínios na resolução de problemas morais enfrentados no cotidiano.

Ora, se a realidade vivida se apresenta de maneira complexa, para conhecê-la temos que lidar com a complexidade de variáveis presentes. Como vimos, os contextos de socialização e de experiência nos quais estão inseridos os adolescentes são atravessados por diversos fatores (emocionais, físicos, sociais, políticos, econômicos). No momento de organizarem a realidade em que vivem e dar explicações sobre ela, bem como justificar suas escolhas no âmbito da moral, têm que lidar com a complexidade de relações e situações com as quais se deparam. Foi por essa razão que Gilligan (1993) afirmou a forte influência da cultura (sobretudo as relações de gênero) nos raciocínios elaborados pelas mulheres diante de conflitos morais, resultando numa moral baseada em princípios diferentes da do homem e não inferior, conforme uma análise baseada na teoria de Kohlberg.

A idéia de que as ações morais e os raciocínios são fortemente influenciados pelos valores que estão vinculados à identidade do sujeito (portanto, ao conjunto de representações que tem de si), como sugere Damon (1995 *apud*

ARAÚJO, 1998) e Blasi (1995 *apud* LA TAILLE, 2000a) nos parece promissora, embora seja uma discussão em aberto.

Nessa perspectiva o adolescente autor de infração selecionaria valores outros, em função das suas experiências no cotidiano, atravessada por pressões sociais, como a pobreza; por procedimentos educativos que envolvem valores, que não são necessariamente morais – valores da glória (sucesso, fama dinheiro); e os tipos de pessoas e de relações sociais envolvidas nessas experiências. Os valores que seriam centrais em suas identidades como consequência da interações, nos leva a entender que pensar e agir de forma não coerente com esses aspectos da sua própria personalidade seria ferir sua auto-estima.

A complexidade que envolve a diversidade de raciocínios diante das variáveis presentes nas situações cotidianas podem, então, ser contempladas em uma investigação sobre os raciocínios de adolescentes autores de infração na resolução de conflitos morais, partindo do referencial da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

Com o problema assentado sobre essas bases, para respondê-lo reiteramos como o objetivo desta presente pesquisa o de verificar os modelos organizadores elaborados e/ou aplicados pelos adolescentes autores de infração na resolução de conflitos morais. Mais especificamente os modelos que elaboram e/ou aplicam diante de uma situação de conflito que envolve uma relação entre amigos, agressão física e roubo.

MÉTODO

“Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria ‘so realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo *método* seu papel indispensável.” Morin (2000, p. 335).

Para conhecer a realidade pensamos sobre elementos, estabelecemos relações entre eles e atribuímos um sentido que nos permite organizá-la. Com isso, construímos um sistema de explicações necessárias a nossa ação. A ação, aliás, está presente dialéticamente. Como nos lembra Piaget (1998d) o conhecimento é construído na *inter ação* e, esse processo de construção, é ponto de partida para as *ações* ulteriores. Aí estão implicados também um constante diálogo com os sentidos dados à realidade que podem se refutar e/ou se complementar, produzindo novidades.

Os modelos de organização da realidade (ou as teorias tomadas como modelo de explicação dessa realidade) que elaboramos e o modo como chegamos a construí-los não fazem sentido sem o caminho que nos levou até eles. Um método é, da mesma forma, fundamental. Ele delinea a ação empreendida no processo de construção do conhecimento sobre a realidade que se quer conhecer. Nesse caminho tentamos compreender a realidade até chegar a um caminho mais próximo daquilo que nos satisfaz, ou que tem significado para nós.

Os itens seguintes procuram delinear o caminho que construímos para responder o problema colocado.

5.1. Amostra

Entrevistamos 20 adolescentes, do sexo masculino, de idade entre 13 e 18 anos que cumprem as medidas sócio-educativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e são acompanhados por dois programas de atendimento ao adolescente infrator do interior do Estado de São Paulo¹.

Caracterizamos a amostra de adolescentes entrevistados a partir de algumas informações: a) idade; b) nível sócio-econômico; c) escolaridade; d) tipo de infração(ões) cometidas; e) tipo de medida sócio-educativa que cumpriu/cumpre; f) tempo de cumprimento². A necessidade de uma caracterização da amostra de sujeitos entrevistados, com base nessas informações, nos parece pertinente, pois esse grupo é demarcado por um contexto específico. Se outras pesquisas empreenderem o mesmo tipo de investigação, com população com histórico de infrações, algumas diferenças contextuais podem ser relevantes na explicação dos resultados obtidos por elas, ou, ainda, no levantamento de hipóteses.

¹ Um deles coordenado pela “Assistência Social Mariana” (Pacaembu-SP) e outro coordenado pelo “Projeto Trem da Esperança” (Dracena-SP), ambos conveniados da FEBEM e de seus respectivos municípios.

Quadro 3 – Características principais do grupo de adolescentes autores de infração constituintes da amostra.

Sujeitos	Identificação	Idade	Nível sócio-econômico	Tipo(s) de infração(ões)	Medidas sócio-educativas
1	VTN	13 anos e 4 meses	D	Furto; agressão	LA/PSC
2	ALA	14 anos e 3 meses	D	Furto	PSC
3	DCC	14 anos e 7 meses	C	Furto; agressão	LA
4	RAS	15 anos e 3 meses	D	Furto	PSC
5	ORS	15 anos e 7 meses	D	Furto	LA
6	FSS	15 anos e 7 meses	C	Furto	PSC
7	WAR	16 anos e 3 meses	D	Furto; agressão	LA
8	RSP	16 anos e 5 meses	C	Furto	PSC/LA
9	TPS	16 anos e 7 meses	D	Agressão	LA
10	APS	16 anos e 10 meses	D	Furto	LA
11	RFT	16 anos e 11 meses	C	Atentado contra o patrimônio	PSC
12	DAA	17 anos e 4 meses	D	Atentado contra o patrimônio	PSC
13	ARG	17 anos e 5 meses	C	Agressão	LA
14	GRO	17 anos e 6 meses	D	Furto	LA
15	PSR	17 anos e 7 meses	C	Furto; agressão	PSC
16	ASI	17 anos e 8 meses	D	Desacato à autoridade	PSC
17	LRP	17 anos e 10 meses	C	Agressão	LA
18	JCS	18 anos e 3 meses	D	Furto	LA
19	LDP	18 anos e 3 meses	D	Furto; tráfico de drogas	PSC/LA
20	ADA	18 anos e 9 meses	D	Furto; agressão	LA

² As informações obtidas seguiram o roteiro (Anexo1) construído com base em conversas informais com orientadores de medidas sócio-educativas de Assis, Adamantina, Pacaembu e Dracena.

A amostra de adolescentes entrevistados estão situados num nível sócio-econômico baixo: classes C (35%) e D (65%)³. A renda mensal familiar de 90% (18) deles está na faixa de R\$100,00 a R\$200,00. Vivem com suas famílias 90% (18) desses adolescentes, que são compostas por mais de três pessoas; 10% (2) moram sozinhos em casa disponibilizada pelo programa sócio-educativo. Os pais e/ou responsáveis pelos adolescentes atuam no mercado informal de prestação de serviços, são vendedores, empregadas domésticas, caseiros, pedreiros, vigias e também pequenos agricultores.

Todos freqüentam a escola, como uma parte das exigências no cumprimento da própria medida sócio-educativa, embora, um deles tenha histórico de evasão escolar e outro iniciou a escolaridade após a aplicação da medida sócio-educativa. Dos 20 adolescentes, 75% (15) não completaram ainda o Ensino Fundamental, 20% (4) não completaram o Ensino Médio e apenas 5% (1) completou o Ensino Fundamental.

A distribuição do número de adolescentes por medida sócio-educativa se dá da seguinte forma: 35% (07) cumprem somente Prestação de Serviços à Comunidade, 50% (10) cumprem somente Liberdade Assistida e 15% (3) cumprem ao mesmo tempo Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida. O tempo estabelecido pelo juiz para o cumprimento da medida, para aqueles que cumprem somente medida sócio-educativa de Prestação de Serviços à

³ A classificação em níveis sócio-econômicos foi realizada com base no questionário e critérios de classificação em escalas proposto pela Associação Brasileira de Institutos de Pesquisas de Mercado (ABIPEME). A escala sócio-econômica da ABIPEME (1978) é um instrumento reconhecido e utilizado para que, através de análise de itens de consumo e grau de escolaridade do responsável pela família, se possa caracterizar as classes em A, B, C, D e E.

Comunidade, é de um a seis meses; para os que cumprem a Liberdade Assistida o tempo é de 6 meses e para os que cumprem ambas, estão cumprindo a um ano⁴.

Nessa amostra, o número de infrações cometidas pelos adolescentes, que foram motivo para a aplicação das medidas que agora cumprem, é de vinte e seis. Desse total 54% (14) são furtos, 31% (8) são agressões físicas a autoridades escolares (como diretores e professores) e a outros adolescentes, e 15% (4) outros tipos de infrações (tráfico, atentado contra o patrimônio público, desacato à autoridade). São reincidentes, nas infrações cometidas, 45% (9) dos adolescentes que entrevistamos.

5.2. Construção do instrumento

Como instrumento de coleta de informações para investigar os modelos organizadores propomos uma entrevista semi-estruturada na qual narramos ao adolescente uma situação de conflito moral hipotética.

Oliveira & Costa (1995) nos oferece a definição de conflito moral ou dilema moral que utilizamos nesse trabalho:

Conflito cujo núcleo consiste em decidir entre o certo e o errado, o bem e o mal, o justo e o injusto, baseando-se em regras de conduta consideradas como válidas para qualquer tempo e lugar, ou relativas a uma sociedade, grupo ou pessoa; conflito de obrigações e deveres para com outras pessoas; conflito que considera além dos seus, os direitos, as necessidades e os valores de outrem. (OLIVEIRA & COSTA, 1995, p. 78)

⁴ Os adolescentes que cumprem ambas as medidas foram internos da FEBEM para saírem da internação passaram pela medida de Liberdade Assistida e depois pela de Prestação de Serviços.

Um conflito moral se caracterizaria a partir de uma situação em que o sujeito se depara com um problema em que estão em jogo, ao mesmo tempo, a afirmação e a recusa de princípios, valores, sentimentos e obrigações morais importantes para ele ou para os envolvidos.

Estamos considerando, nesse trabalho, conflito moral e dilema⁵ moral como sinônimos, no sentido de que se referem a uma situação em que há dúvida, incerteza ou dificuldade de solução de um problema que envolve (dois ou mais) temas morais importantes para o sujeito ou para outrem. Entretanto, preferimos a utilização do termo conflito moral porque dilema remete, muitas vezes, a um problema no qual se têm apenas duas soluções⁶. A partir da perspectiva teórica que estamos adotando, a dos modelos organizadores, a situação experimental proposta para a análise dos raciocínios não poderia cercar as representações dos sujeitos elaboradas na resolução de um problema moral, pois não estariam de acordo com a complexidade de sua atividade cognitiva. As estratégias utilizadas na resolução de situações semelhantes podem ser diversas, bem como as justificativas de suas escolhas. Assim, a construção de uma situação de conflito moral teria que possibilitar a emergência de mais de duas soluções.

Para elaborar a situação de conflito, nos baseamos em conflitos/dilemas já relatados por outros adolescentes (não-autores de infrações e autores de infração) em razão do fato de considerar que a moralidade deve ser

⁵ Saltzstein (1994 *apud* Dias, Saltzstein e Millery, 1999) faz uma distinção entre conflito e dilema moral, afirmando que dilema diz respeito ao embate entre dois direitos ou deveres morais e conflito entre um dever ou direito e um desejo não-moral. Ora, se aceitarmos essa diferença, excluimos do conceito de moral seu aspecto *self-regarding*, o que implica em atribuir o caráter de não-moral a um desejo, valor ou sentimento do sujeito no momento de julgar ou agir.

investigada dentro de um contexto e que esse contexto deve ter significação ou relação com a realidade do sujeito a ser investigado.

Apesar disso, sabemos, também, que não é possível considerar que todos tenham as mesmas experiências. Da mesma forma, o conflito sugerido pode, mais do que facilitar, bloquear ou dificultar a sua resolução por se aproximar demais da realidade, já que uma carga emocional forte (e suas implicações) para o sujeito pode ter estado presente em situações semelhantes. Mesmo informados a respeito dessas considerações, procuramos aproximar os conteúdos tratados pelas situações de conflito da realidade do adolescente autor de infração. Procuramos, outrossim, aproximar as situações hipotéticas da realidade do adolescente para que suas respostas revelem de maneira mais espontânea e rica o seu pensamento.

Assim, utilizamos os estudos já realizados de Guará (2000) e Oliveira & Costa (1995 e 1997) que respectivamente levantaram dados sobre as experiências vividas por adolescentes autores de infração e adolescentes de escolas públicas e particulares. A partir do levantamento realizado, percebemos que os adolescentes relatam vários conteúdos (relações interpessoais e valores) que estão envolvidos nos dilemas. Mas, para a finalidade de nossa pesquisa investigaremos alguns dos quais são os mais presentes.

Oliveira & Costa (1997) objetivando esclarecer os tipos de conflito experienciados pelos adolescentes no seu cotidiano, aplicaram numa amostra de 221 adolescentes, com idade média de 16 anos 4 meses, um

⁶ Estamos nos referindo aqui ao conteúdo (os dados) da situação e não às categorias de escolha (certa ou errada) já que se tratam de situações que envolvem decisões morais.

questionário composto por duas questões. A primeira questão solicita ao sujeito que relate a experiência com conflitos ou dilemas morais vividos pelo próprio sujeito, o que denominam de dilemas pessoais, e as soluções disponíveis. A segunda questão pede que o sujeito relate os dilemas vicários, vividos por outras pessoas que eles consideraram de difícil solução.

Mediante uma análise de conteúdo estabeleceram 8 categorias temáticas de conflitos:

Dilemas/conflitos pessoais: estudo e trabalho (30%); independência e questionamento da autoridade paterna (25%); conflitos familiares entre eles e os pais, desentendimentos conjugais e separação dos pais (11%); escolha amorosa (10%)

Dilemas/conflitos vicários: gravidez indesejada e aborto (19%); busca de autonomia associada ao questionamento da autoridade dos pais (17%); conflitos familiares e desentendimento entre os pais (17%); decisões sobre escolhas amorosas (14%).

Tais dados refletem os temas tratados pelos dilemas elaborados por Kohlberg (1992) para sua pesquisa de doutorado (1958) e as pesquisas subsequentes sobre o relato de dilemas que visavam estruturar um instrumento de avaliação mais objetivo do julgamento moral (por exemplo, Gibbs e Biaggio, 1987).

Como nos interessa os dilemas morais vividos por adolescentes, encontramos em outra pesquisa desenvolvida por Oliveira & Costa (1995),

valendo-se dos mesmos dados obtidos com os 221 adolescentes, o agrupamento das respostas em dilemas morais e não morais (afetivos e racionais).

As respostas referentes aos dilemas pessoais vividos pelos adolescentes encontraram 32% de dilemas considerados morais e nas respostas sobre dilemas vicários 43% eram dilemas morais. Em relação aos dilemas pessoais, as personagens citadas nos dilemas morais, irmãos e parentes/pais e familiares são citados em 65% dos dilemas morais e aqueles que os adolescentes demonstram mais empatia nos dilemas vicários citados são amigos e colegas (em 76% dos dilemas vicários).

Guará (2000) aplicou o mesmo questionário numa mostra de adolescentes autores de infração. Agrupou as respostas nas seguintes categorias temáticas:

- vantagens e perdas (exemplo: roubar ou trabalhar para ganhar uma “mixaria”?)
- adesão à cultura da criminalidade (exemplo: perdoar ou vingar-se, matando um amigo que “caguetou” o grupo após o assalto?)
- justiça punitiva (exemplo: comparecer ao Serviço de atendimento conforme recomendação das autoridades, mesmo achando que poderiam interná-lo?)

De um universo de 58 conflitos, os tipos de conflitos mais freqüentes são: vantagens materiais para a delinquência x riscos (15%); lealdade x

deslealdade entre amigos de delinquência (13%) e busca de liberdade (fuga) x aceitação da punição (13%).

Podemos dizer então, a partir das pesquisas citadas que quanto às relações interpessoais os dilemas morais mencionados envolvem familiares, na sua maioria pais e irmãos, bem como pessoas do grupo de amigos. Os temas destacados envolvem o roubo, a mentira, a fidelidade/lealdade e sobre conflitos entre necessidades de manutenção da própria vida e de próximos do ponto de vista financeiro, de moradia e da saúde (doenças, fome, uso de drogas).

A situação de conflito elaborada aborda uma das relações interpessoais envolvida em conflitos relatados por adolescentes nas pesquisas que mencionamos anteriormente e algumas infrações presentes no cotidiano dos adolescentes: relação entre amigos, roubo⁷ e agressão física.

A escolha por essa relação interpessoal e as infrações se justifica por, pelo menos, duas razões:

a) a relação entre amigos é uma das relações interpessoais mais presentes nos dilemas relatados por adolescentes (autores de infração ou não) nas pesquisas que mencionamos anteriormente, bem como por ser o principal tipo de relação interpessoal presente na adolescência, os vínculos de amizade entre iguais (de mesma idade) têm a ver com a identificação e com o momento de transformação (biopsicossocial) pelo qual passa o adolescente (ABERASTURY *et*

⁷ Utilizaremos o termo roubo em vez de furto na situação narrada, pois as diferenças demarcadas pela terminologia jurídica muitas vezes não estão claras para os adolescentes. O termo roubo, parece mais popular do que furto para definir posse de coisa alheia (seja com ou sem violência).

al., 1980 e TIBA, 1986). Além disso, em conversas informais com adolescentes autores de infração em outros programas sócio-educativos, essa relação atravessa suas vidas cotidianas até no momento das transgressões, nos relatando que a maior parte delas são realizadas em conjunto, com seus próprios amigos (as gangues, talvez, possam expressar essa relação entre a transgressão e amizade).

b) O roubo/furto e a agressão física, são transgressões que aparecem entre as mais cometidas por adolescentes (ver por exemplo: VOLPI, 1999). Esse fato se estende à amostra que foi entrevistada já que o roubo/furto e a agressão são as infrações mais cometidas entre eles (14 roubos/furtos e 8 agressões, de um total de 26 infrações).

Dessa forma, na situação de conflito elaborada, está envolvido o tema da agressão física cometida pelo amigo do protagonista do conflito diante de uma tentativa de roubo. Solicitamos aos sujeitos que respondessem as seguintes questões: o que o protagonista pensou e uma segunda pergunta sobre o que o protagonista faria para ser justo, em ambas pediu-se que explicassem as respostas.

Situação de conflito

... Caio e João eram amigos e estavam saindo de uma festa quando Caio viu que um rapaz estava tentando roubar sua moto. Caio começou uma briga com o rapaz e bateu nele com um bastão. João presenciou tudo.

O que João pensou nesse momento? Explique detalhadamente sua resposta

O que ele poderia fazer para ser justo? Explique detalhadamente sua resposta

A situação de conflito foi testada previamente em um estudo piloto com adolescentes de mesmo nível sócio-econômico e faixa etária para que fosse aperfeiçoada a narração e compreensão da situação e questões colocadas no momento da aplicação.

Os propósitos de cada questão serão descritos durante os procedimentos de análise dos dados.

5. 3. Procedimentos para coleta de informações.

Os adolescentes foram entrevistados nos locais onde funcionam os programas sócio-educativos que acompanham o cumprimento das medidas sócio-educativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, às quais estavam submetidos.

Os adolescentes que constituíram a amostra desta pesquisa foram selecionados aleatoriamente dentre os que eram acompanhados pelos programas. A opção por uma amostra composta somente de sujeitos do sexo masculino se justifica por termos encontrado poucos sujeitos do sexo feminino que eram orientados nos programas que nos serviram de local para a pesquisa. Infelizmente, não foi possível a busca de indivíduos do sexo feminino em outros locais, pois demandava mais tempo e constantes viagens a outros municípios para que entrevistássemos um número semelhante ao conseguido de indivíduos do sexo masculino.

Tivemos dificuldades de contato inicial com essa população. Em outros programas que tentamos efetivar as entrevistas com os adolescentes,

esbarramos em dificuldades do próprio funcionamento dos programas conveniados com a FEBEM que estavam passando por mudanças administrativas. As transformações burocráticas nesses locais dificultavam o acesso aos adolescentes e, mesmo com autorização judicial para entrevistá-los em suas casas, um outro local, mais apropriado, era necessário para a realização dessas entrevistas, de modo que não houvesse interferências externas. Se realizássemos as entrevistas em suas casas não teríamos nenhuma garantia sobre a espontaneidade e clareza dos dados coletados.

Portanto, a maioria dos adolescentes encontrados nos programas onde nos foi possível realizar a pesquisa, tinham a maioria dos seus participantes sujeitos do sexo masculino. O número de sujeitos disponíveis para as entrevistas tinham idades variadas, o que justifica a diversidade de idades e sua distribuição desigual da amostra. Quase a totalidade de sujeitos dos dois programas em questão foram entrevistados, retirando os do sexo feminino e poucos (três de um e um de outro programa) do sexo masculino que não compareceram e/ou não quiseram ser entrevistados.

Realizamos um primeiro contato com os responsáveis pelo cumprimento das medidas sócio-educativa (orientadores) nos apresentando como pesquisador da Unesp e sobre os objetivos da pesquisa. Nesse momento, estabelecemos o nosso comprometimento com o sigilo a respeito dos nomes dos adolescentes e do retorno sobre os dados obtidos na pesquisa após sua finalização.

Com os adolescentes foi realizada apenas uma entrevista com cada um deles, em sala cedida pelo programa sócio-educativo que o atendia, na

qual estavam somente o entrevistador e o adolescente. Nos apresentamos como pesquisador da Unesp e que estávamos realizando uma pesquisa sobre o que adolescentes pensam e como pensam sobre uma situação. Convidamos os adolescentes a participar da pesquisa, estabelecemos o sigilo sobre seus nomes e garantimos a eles que a “conversa” que tivéssemos seria utilizada na pesquisa sem modificações.

Prosseguimos esclarecendo aos adolescentes que suas respostas às questões colocadas a respeito da situação de conflito seriam transcritas simultaneamente pelo entrevistador.

Iniciamos a entrevista pelos dados sobre escolaridade, idade, nível sócio-econômico e o cumprimento das medidas sócio-educativas (Anexo 1) que foram utilizados para a caracterização geral da amostra. Optamos por iniciar nossa entrevista com essas questões para estabelecer um vínculo. Procuramos deixar o adolescente livre para responder essas questões e quando não sabiam responder alguma esclarecíamos mais tarde com o orientador. Falar sobre si, sobre sua família e a realidade em que vive pode ser difícil (em razão de forte carga emocional envolvida), mas também, pode se mostrar um momento em que é estabelecido uma relação de confiança, que mesmo sendo mínima, é necessária para se iniciar as questões subseqüentes sobre a situação de conflito.

A partir de outras pesquisas (SASTRE VILARRASA & MORENO MARIMÓN, 2000, SILVA, 2002 e TREVISOL, 2002) e nas recomendações de Piaget (1932/1994 e 1926/s.d.) sobre o método clínico durante a entrevista consideramos alguns procedimentos.

Para que o sujeito responda de acordo com o ponto de vista da faixa etária e de acordo com o sexo narramos a situação com os protagonistas do mesmo sexo e idade do entrevistado.

Descrevemos o processo de construção das respostas dadas pelo sujeito e não nos preocupamos com a resposta em si mesma, ou se é apenas certa ou errada. Para essa descrição, durante o diálogo com o entrevistado, é necessário, segundo Nunes (1994):

- a) deixá-lo falar livremente, sem sugestionar ou responder pelo sujeito;
- b) questioná-lo diante das respostas claras e das contradições, de modo que se mostre o processo pelo qual ele chegou às suas conclusões;
- c) que o entrevistador possa descentrar-se, para que compreenda o processo construído pelo entrevistado e que este também se descentre para que possa expressar com clareza o caminho de seu processo de pensamento

É importante salientar também que, diferentemente de uma situação padronizada, como acontece com os testes psicométricos, é o entrevistador que motiva o sujeito à reflexão. Não há necessidade de motivação anterior. É no decorrer do diálogo, com os questionamentos e pontuações do entrevistador que essa motivação surge, como necessidade de esclarecer seu próprio pensamento.

Tais pressupostos implicam que os diferentes sujeitos emitem respostas diversas para as mesmas questões durante a entrevista. Naquelas que existem as mesmas respostas, as diversidades se encontram no processo construído para se chegar a cada um delas, o que é interesse do método clínico.

Por esses pressupostos, nas entrevistas chamamos a atenção dos sujeitos para a compreensão das situações de conflito apresentadas perguntando se compreenderam as histórias, deixamos espaço para maiores esclarecimentos sobre como resolvem os problemas colocados e como chegaram aos raciocínios elaborados diante das questões sugeridas.

As entrevistas dadas pelos sujeitos não foram extensas, embora tenham revelado muitas informações. O tempo de entrevista teve em média 10 a 15 minutos, somente para as questões referentes ao conflito (cada entrevista durava em média 30 minutos).

5.4. Procedimentos para análise de informações.

O propósito da inserção de situações de conflito foi desencadear conflitos sócio-cognitivos e/ou sócio-afetivos no sujeitos, de modo que busquem elaborar raciocínios na resolução dessa situação.

A dificuldade em analisar os dados obtidos é justificada em função de estarmos trabalhando com uma teoria inovadora e recente, que é a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. O empreendimento necessário para a análise das informações ainda estão sendo aperfeiçoadas e desenvolvidas, o

que torna os estudos nessa perspectiva desafiadores. A maioria dos estudos voltam-se para a investigação dos modelos organizadores na área da Física (como o de MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000). Apesar disso, alguns estudos no âmbito da moralidade (ARANTES, 2000, TREVISOL, 2002 e PAVÓN LUPIÁÑEZ, 2002) vêm sendo realizados e eles próprios também revelam dificuldades na análise das respostas, em função da complexidade que envolve a elaboração e a seleção dos conteúdos nos raciocínios morais dos sujeitos.

Em nossa investigação analisamos duas questões no total, o que difere de estudos como o Trevisol (2002), que apresentou um universo de questões muito amplo. De acordo com a autora, isto dificultou a análise, fazendo com que ela escolhesse algumas questões fundamentais para extrair os modelos organizadores.

A primeira das questões sugeridas em nossas entrevistas sobre a situação de conflito construída, solicitou do entrevistado um juízo de realidade, ao responder o que pensou o protagonista da situação. Com esta questão levantamos os dados significativos e os significados atribuídos a eles pelo sujeito, ao protagonista da situação problemática, revelando o modo como esse sujeito organiza a situação, quais as suas constatações e as reflexões sobre ela.

A questão seguinte exigia do sujeito um juízo de valor ao pedir-lhe que respondesse o que se poderia fazer diante da situação de conflito para ser justo. Levanta-se a partir dessa questão uma forma de agir ou proceder (dados e significados atribuídos) diante da situação. Essa ação se remete a uma avaliação moral realizada e pautada nas representações do sujeito sobre o que é ser justo,

podendo revelar as representações envolvidas e o modo como esse sujeito interpreta a situação de conflito.

O emprego dessas questões e a maneira como foram colocadas pretendeu deixar que as representações dos sujeitos fossem elaboradas segundo seu sistema de inferências. Nessa perspectiva, os modelos e suas categorias não são prescritos e sim elaborados *a posteriori*, isto é, a partir das informações fornecidas pela amostra de sujeitos estudada. Tais considerações reafirmam a proposta por nós colocada no capítulo II sobre a ampliação do conceito de moralidade e sua coerência com a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

A análise das informações obtidas foi conduzida conforme a proposta de definição de modelo organizador.

Desse modo, para extrair os modelos organizadores elaborados e/ou aplicados pelos adolescentes na resolução da situação narrada, procederemos à análise de cada uma das perguntas destacando: os *dados* abstraídos e/ou criados a partir da situação pelos adolescentes; os *significados* atribuídos a esses dados e as *implicações* (ou relações) estabelecidas pelo sujeito entre dados e significados.

5.4.1. Tratamento das informações.

Como estamos trabalhando com uma teoria recente e em construção, entendemos, por isso, que seria adequado, nesse trabalho, esclarecer ao leitor a forma como foi realizada a análise das informações obtidas por cada questão, que possibilitou “extrair” os modelos organizadores elaborados e/ou aplicados pela amostra estudada.

No processo de extração dos modelos buscamos a idéia central presente nos raciocínios emitidos pelos sujeitos a partir de cada questão. Os componentes de um modelo organizador do pensamento (dados, significados e implicações) foram então identificados a partir de uma análise de conteúdos que seguiu três etapas em cada uma das questões:

- a) Levantamento de dados abstraídos e retidos como significativos;
- b) Levantamento dos significados atribuídos a esses dados ;
- c) Levantamento das relações e/ou implicações entre dados e significados.

Cada uma dessas etapas exigiu a leitura e releitura dos protocolos para delinear a idéia central presente nas respostas.

Após a definição dos modelos aplicados pelos sujeitos em cada questão, verificamos que entre eles existiam implicações semelhantes. Dessa forma, ainda categorizamos os modelos em A, B e C, as quais vamos nos deter posteriormente na apresentação dos resultados.

A análise então volta-se para as constâncias (ou regularidades) e variações de modelos e categorias de modelos. Para isso, definidos os modelos organizadores e suas categorias, passamos à investigação da frequência de modelos organizadores (em cada questão) e de categorias de modelos (em cada questão e entre as duas questões). Posteriormente, com a finalidade de aprofundar a análise das categorias de modelos organizadores, verificamos as constâncias e variações entre as categorias de modelos aplicadas entre as duas questões, numa perspectiva intrapessoal.

Resumindo, nossa análise seguiu os seguintes passos:

- 1) extrair os modelos organizadores aplicados por toda a amostra, baseando-se nas etapas descritas anteriormente;
- 2) definir as categorias presentes nos modelos organizadores aplicados pela amostra;
- 3) levantar a frequência do modelo organizador em cada questão;
- 4) levantar a frequência das categorias de modelos organizadores distribuídas em cada questão;
- 5) Variação intrapessoal, que propõe-se a verificar a utilização, por cada sujeito, das mesmas categorias ou de categorias diferentes de modelos organizadores nas duas questões sobre a situação.

Não realizamos uma análise estatística em relação às idades, em função dos sujeitos da amostra serem de idades variadas, não constituindo

subgrupos, baseados na idade, para que seja possível uma comparação estatística. Esse fato, não prejudicou o estudo pois não pretendíamos fazer uma análise psicogenética dos modelos, e sim levantar e identificar os modelos elaborados e/ou aplicados por adolescentes em uma situação de conflito moral.

*APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS*

“Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras ... comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo separação e ligação, análise e síntese.” Morin (2000a, p. 24).

6.1. Organização dos modelos.

Sendo o objetivo da pesquisa verificar os modelos organizadores aplicados e/ou elaborados na resolução de uma situação de conflito, as respostas dos sujeitos buscaram, de certa forma, uma ou mais soluções. Esse aspecto acabou por afirmar que a situação de conflito construída foi um instrumento adequado para levar os adolescentes a re-organizar a situação na busca de uma solução.

Para tornar mais claro a “extração” dos modelos organizadores em cada questão apresentamos a seguir os quadros do levantamento dos componentes dos modelos organizadores (*dados, significados e implicações*) identificados na amostra de 20 sujeitos em cada uma das duas questões colocadas sobre a situação de conflito.

Questão 1: O que João pensou? Explique detalhadamente sua resposta.

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>
▪ Papel de João
▪ Não-agressão
▪ Papel do Caio
▪ Papel da polícia
▪ Agressão
▪ Roubo

Questão 2: O que João poderia fazer para ser justo? Explique detalhadamente sua resposta.

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>
▪ Papel do João
▪ Agressão
▪ Roubo
▪ Papel da polícia
▪ Papel do Caio

Os critérios que utilizamos para identificar os dados, como já afirmamos, partiu das respostas dos sujeitos em relação às questões feitas. Nesse sentido, os dados abstraídos e retidos como significativos foram *sobre*: Papel do João; papel do Caio; papel da polícia; agressão; roubo; não-agressão.

O quadro seguinte apresenta o levantamento da próxima etapa, que consistiu em identificar os significados atribuídos a esses dados. Nessa etapa pudemos verificar que para um mesmo dado poderiam ser atribuídos diversos

significados, o que atesta um dos pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores, que para um mesmo dado se atribui uma variedade de significados:

Questão 1: O que João pensou? Explique detalhadamente sua resposta.

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Separar; não ferir o rapaz; proteger o Caio de ir preso; aconselhar; conversar; defender a propriedade (moto) de Caio; brigar; agredir; encaminhar o problema do roubo à polícia; Ajudar a impedir o roubo.
▪ Não-agressão	➤ Medo de ser agredido.
▪ Papel do Caio	➤ Solicitar ajuda da polícia.
▪ Papel da polícia	➤ Impedir o roubo; prender o rapaz.
▪ Agressão	➤ Errada; necessária para se proteger.
▪ Roubo	➤ Errado.

Questão 2: O que João poderia fazer para ser justo? Explique detalhadamente sua resposta.

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Segurar o rapaz; encaminhar o fato à polícia; aconselhar (Caio); conversar.
▪ Agressão	➤ Errada; compreensível.
▪ Roubo	➤ Errado; solicita compreensão, saber seus motivos.
▪ Papel da polícia	➤ Resolver o roubo; prender o rapaz.
▪ Papel do Caio	➤ Chamar a polícia.

As relações e /ou implicações entre dados e significados vão dar a singularidade do modelo, defini-lo e diferenciá-lo dos demais. Esse componente do modelo foi levantado tendo em mãos os dados abstraídos e retidos como significativos e os significados atribuídos a eles. Sua descrição não pode ser separado da apresentação dos modelos organizadores, pois eles finalizam a descrição do modelo, por isso eles são esclarecidos na apresentação dos modelos organizadores.

Conforme relatamos no item sobre o tratamento das informações, após o levantamento dos dados e seus significados, procedemos de maneira a identificar as implicações (que serão apresentadas adiante). A partir das implicações definimos categorias que trazem os aspectos semelhantes dessas implicações.

As respostas às duas questões sobre a situação narrada, revelaram que os modelos foram construídos a partir da ação necessária para resolver a situação de conflito. Desse modo, as implicações se referiam à ações, mesmo não se exigindo essa ação na questão, como a questão 1 quando solicita o pensamento do protagonista.

Definimos como modelos da categoria A os modelos organizadores elaborados pelos adolescentes que centravam suas respostas na participação direta de João (presente no contexto da situação), o protagonista, na resolução do roubo, na agressão ou em ambos os problemas. Aqueles modelos organizadores que destacavam a participação direta de personagens que não

estavam explicitados no contexto, na resolução dos problemas do roubo, da agressão ou de ambos, formaram a categoria B. Os modelos que organizavam suas explicações, para a resolução da situação de conflito, em torno da participação direta de João em conjunto com outros personagens que não estavam explicitados no contexto da situação, denominamos de modelos da categoria C.

No próximo item, apresentamos e descrevemos os modelos organizadores aplicados em cada questão, discriminando-os segundo as categorias anteriormente descritas. As análises sobre os modelos e as categorias de modelos são apresentadas em seqüência.

6.2. Apresentação dos modelos organizadores.

A partir dos protocolos das entrevistas, analisamos 20 (vinte) respostas em cada questão, resultando num total de 40 (quarenta) respostas elaboradas pelos vinte sujeitos da amostra.

Apresentamos, a seguir, em quadros os modelos organizadores identificados em cada questão. Nesses quadros destacamos os componentes dos modelos organizadores, que o definem como tal: *dados* abstraídos e retidos como significativos, os *significados* atribuídos a esses dados e as *implicações* e/ou relações entre esses dados e significados. Em cada questão os modelos são discriminados de acordo com as categorias (A, B, ou C) dos quais fazem parte.

Após a descrição dos modelos organizadores, analisamos os resultados obtidos na questão 1 e na questão 2. Nessa análise apontamos e discutimos as diferenças e semelhanças entre os modelos e os organizamos nas

categorias. Uma outra análise foi realizada com base nos resultados obtidos nas duas questões, comparando a frequência de categorias de modelos organizadores presentes entre essas questões.

Num outro momento, a análise focalizou a variação intrapessoal dos modelos organizadores, buscando verificar as variações e constâncias na aplicação de uma mesma categoria de modelo organizador nas duas questões colocadas na resolução da situação de conflito.

6.2.1. Modelos organizadores relativos à questão 1.

Questão 1: O que João pensou nesse momento? Explique detalhadamente sua resposta.

A questão 1 envolve um juízo de realidade sobre a situação de conflito proposta na entrevista. Assim, visa identificar as constatações e descrições realizadas pelo pensamento do protagonista sobre a situação de conflito.

Foram identificados na questão 1 cinco modelos organizadores (1, 2, 3, 4 e 5) que foram classificados em três categorias (A, B e C). São apresentados da seguinte forma: Modelo1 (categoria A); Modelo 2 (categoria A); Modelo 3 (categoria B); Modelo 4 (categoria B) e Modelo 5 (categoria C).

MODELO 1 (CATEGORIA A):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Ajudar a impedir o roubo
▪ Agressão	➤ Necessária para se proteger
▪ Roubo	➤ Errado
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João entra na briga com Caio porque precisa de sua ajuda para impedir o roubo.	

O raciocínio dos adolescentes que aplicaram o modelo 1 tem como idéia central envolver diretamente o protagonista da situação, João, na resolução da situação de conflito (categoria A).

Nesse modelo, os dados retidos do contexto, como significativos, foram: a *agressão* e o *roubo*, já o dado abstraído que não figurava na situação foi o *papel do João*. A agressão cometida por Caio é *necessária para se proteger* e o roubo cometido pelo rapaz é *errado*. O significado atribuído ao papel de João é o de *ajudar a impedir o roubo*.

As implicações e/ou relações entre dados e significados nesse modelo são que *João entra na briga com Caio porque precisa de sua ajuda para impedir o roubo*.

A seguir apresentamos alguns exemplos de respostas nas quais pudemos identificar o modelo 1:

Ex.1: “Que ele deveria ajudar o amigo a bater no cara porque tava roubando a moto do amigo.” (ORS, 15 anos e 7 meses).

Ex.2: “...Pensaria que ele ajudaria o colega a bater, porque ele trabalhou muito para conseguir a moto”. (TPS, 16 anos e 7 meses).

MODELO 2 (CATEGORIA A):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Separar; não ferir o rapaz; proteger o Caio de ir preso
▪ Agressão	➤ Errada
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João impede a briga, separando-os, porque a agressão é errada e Caio pode ir preso se o rapaz se ferir gravemente.	

Nesse modelo o raciocínio construído focaliza a atuação direta do protagonista na resolução do conflito, o que também o identifica na categoria A de modelos organizadores.

Diferentemente do modelo 1, o dado *papel do João*, que não estava explícito na situação e nem no enunciado da questão, teve como significados atribuídos: *separar; não ferir o rapaz e proteger Caio de ir preso*. Outro dado destacado, mas que estava presente na situação de conflito foi a *agressão*, que foi atribuído o significado de *errada*.

A organização estabelecida pelos adolescentes entre esses dados e significados resultaram na seguinte forma de resolver a situação de conflito: *João impede a briga, separando-os, porque a agressão é errada e poderia ir preso se o rapaz se ferir gravemente*.

Alguns exemplos das respostas que identificaram esse modelo:

Ex.1: “Em separar porque na briga é perigoso sair morto e o amigo se dá mal [Como?] Vai preso.” (DCC, 14 anos e 7 meses).

Ex.2: “Separava o amigo do cara. Porque o amigo [Caio] não tava certo e tinha que ver o lado do rapaz. Então ele separaria para não ter problema até para o amigo, podia ser preso.” (LDP, 18 anos e 3 meses).

MODELO 3 (CATEGORIA B):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Agressão	➤ Errada
▪ Papel do Caio	➤ Solicitar a ajuda da polícia
▪ Papel da polícia	➤ Impedir o roubo; prender o rapaz
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
Caio deveria chamar a polícia e não agredir, ela pode resolver o caso do roubo prendendo o rapaz.	

Diferentemente dos dois modelos anteriores, esse modelo organiza o raciocínio dos sujeitos em torno da atuação direta, na resolução do conflito, de outras personagens que não fazem parte do contexto da situação (categoria B), no caso *a polícia*.

Destaca assim o dado *papel da polícia* que significa *impedir o roubo e prender o rapaz*. O outro dado abstraído da situação, embora não presente nela, o *papel de Caio* é *solicitar a ajuda da polícia*. Os sujeitos que aplicaram

esse modelo abstraíram um dado do contexto da situação: a *agressão*, que foi considerada como *errada*.

As relações entre dados e significados nesse tipo do raciocínio empregado no modelo revela que a solução da situação de conflito seria *Caio chamar a polícia e não agredir, ela pode resolver o caso do roubo prendendo o rapaz*.

Exemplos das respostas em que identificamos o modelo 3:

Ex.1: “Que podia ter chamado a polícia por causa que tinha que entregar o cara que roubou. Ele não precisava ter batido, era só chamar a polícia.” (WAR, 16 anos e 3 meses).

Ex.2: “Pensou que o cara [Caio] não era pra brigar, que podia resolver de outro jeito, chamando a polícia.” (ASI, 17 anos e 8 meses).

MODELO 4 (CATEGORIA B):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Encaminhar o problema do roubo à polícia
▪ Não-agressão	➤ Medo de ser agredido
▪ Papel da polícia	➤ Impedir o roubo; prender o rapaz
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João não se envolve na briga por medo e encaminha o problema do roubo à polícia que deve prender o rapaz.	

Assim como no modelo anterior, o modelo 4 também organiza o raciocínio do sujeito em torno da atuação direta de outros personagens na

resolução do conflito (*a polícia*), e não as que estão presentes na situação. Mas as semelhanças param aí.

O dado abstraído da situação colocada, mas que não estava presente em seu contexto, foi o *papel do João* que significou, nesse caso, encaminhar o problema à polícia. O dado *papel da polícia* significou *prender o rapaz*. O sujeito que aplicou esse modelo destacou o ato de João de *não agredi*, como um dado significativo, em função de sentimentos como o *medo de ser agredido*.

As relações entre os dados abstraídos e retidos como significativos e seus significados implicam em uma solução da situação em que *João não se envolve na briga por medo de sofrer agressão e encaminha o problema do roubo à polícia que deve prender o rapaz*.

Resposta do sujeito que aplicou o modelo 4 na questão 1:

Ex.: “Chamar a polícia, ele [João] não vai entrar no meio da briga com bandido, vai que tá armado”. (DAA, 17 anos e 4 meses)¹.

¹ Somente um sujeito aplicou o modelo 4 na questão 1.

MODELO 5 (CATEGORIA C):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Separar; não ferir o rapaz; encaminhar o problema do roubo à polícia
▪ Papel da polícia	➤ Impedir o roubo; prender o rapaz
▪ Agressão	➤ Errada
▪ Roubo	➤ Errado
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João pensou que separar os dois é o melhor para não ferir o rapaz e, ele mesmo, encaminhar o problema do roubo à polícia.	

O modelo 5 tem como princípio organizador dos raciocínios dos adolescentes, o envolvimento direto de várias personagens explícitas na situação de conflito, e de outros que não estavam presentes no contexto, na resolução da situação de conflito (categoria C).

Entre os dados abstraídos da situação de conflito, que não são explicitados na situação, estão: *papel do João e papel da polícia*. Os significados atribuídos ao *papel de João* é o de *encaminhar à polícia a solução do roubo e separar os dois para não ferir o rapaz*. Ao dado *papel da polícia* o significado foi o de *impedir o roubo e prender o rapaz*.

Os dados explicitados na situação que foram retidos no modelo foram a *agressão* e o *roubar*, considerados *errados*.

Sobre o que pensou João nesse caso, os sujeitos se remeteram a resolução do conflito em que ele mesmo *separa os dois, pois é o melhor para não ferir o rapaz, e encaminha o problema do roubo à polícia*.

Exemplos de respostas que aplicam o modelo 5:

Ex.1: “em separar a briga e não deixava o cara roubar a moto, tinha que chamar a polícia”. (RSP, 16 anos e 5 meses).

Ex.2: “Tentava resolver isso numa boa. Evitar a briga, separar os dois e chamava a polícia para não brigarem, sem violência”. (ADA, 18 anos e 9 meses).

6.2.1.1. Análise dos resultados da questão 1.

Na questão 1, solicita-se dos adolescentes um juízo de realidade a respeito da situação de conflito apresentada. No entanto, como pudemos observar, ao identificarmos os modelos organizadores presentes nos raciocínios dos adolescentes, eles evidenciaram dados que voltavam-se para julgamento de valor das ações (roubo e agressão) presentes na situação. Tais modelos, ainda, buscaram a resolução da situação de conflito estabelecendo ações, seja de personagens explicitados pelo contexto da situação e/ou de personagens não explicitados por esse contexto.

Foram encontrados vários tipos de raciocínios e explicações para a situação de conflito. Os problemas foram selecionados pelos sujeitos a partir do contexto da situação apresentada, definindo o que estava em jogo no conflito, ou quais os dados que se chocam e geram a necessidade do sujeito a optar por uma ou outra solução para a situação.

As categorias e seus respectivos modelos organizadores aplicados pelos sujeitos, ao raciocinarem sobre a situação narrada, são, a seguir,

organizados e apresentados em tabelas² com o intuito de favorecer a análise dos resultados obtidos. Na discussão a respeito da categoria de modelos organizadores destacamos não só os personagens que atuam diretamente na resolução dos problemas, mas quais problemas (roubo, agressão ou ambos) são elencados, pelo raciocínio dos sujeitos, que são resolvidos.

A Tabela 1 organiza e apresenta os resultados obtidos na questão 1:

Tabela 1 - Distribuição do total de sujeitos que aplicaram cada uma das categorias e seus respectivos modelos organizadores na questão 1, em números absolutos e porcentagem.

Categorias	Categoria A			Categoria B			Categoria C		Total
	Modelo1	Modelo2	Total	Modelo3	Modelo4	Total	Modelo5	Total	
Total de sujeitos: 20	03 (15%)	04 (20%)	07 (35%)	07 (35%)	01 (5%)	08 (40%)	05 (25%)	05 (25%)	20 (100%)

O que informa a Tabela 1 é o número de respostas do total de sujeitos distribuídos em categorias e seus respectivos modelos organizadores. Na leitura dos modelos, observamos implicações semelhantes na resolução da situação de conflito. Apesar de diferentes na articulação entre dados e significados elas se assemelham em torno de um aspecto: organizam o raciocínio em torno de quem resolve diretamente a situação de conflito.

² As tabelas estão sendo utilizadas nos tópicos sobre análises das questões; quadros foram utilizados para apresentar os modelos organizadores.

A inserção das categorias de modelos organizadores na análise, portanto, destaca, mais especificamente, quais são os personagens envolvidos diretamente na resolução da situação.

As categorias ficaram, então, assim definidas:

Categoria A: agrupa os modelos organizadores que implicam a participação direta de João (presente no contexto da situação) na resolução da situação de conflito.

Categoria B: agrupa os modelos organizadores que implicam na participação direta, na resolução do conflito, de personagens que não estavam explicitados no contexto.

Categoria C: agrupa os modelos que implicam, para a resolução da situação de conflito, a participação direta de João em conjunto com outros personagens que não estavam explicitados no contexto da situação.

Apresentamos e discutimos, a seguir, os resultados em cada categoria ressaltando e discutindo as características internas dos modelos organizadores que a compõem e a frequência com que foram aplicados em relação ao total de sujeitos.

Categoria A : modelos 1 e modelo 2.

A categoria A apresenta os modelos organizadores aplicados por 35% (07) dos sujeitos/adolescentes da amostra. O modelo 1 é aplicado por 15% (03) dos adolescentes e o modelo 2 é aplicado por 20% (04) do total da amostra.

Entre o modelo 1 e o modelo 2 que compõem a categoria A, na questão 1, existem semelhanças quanto ao tipo de dados abstraídos: *papel do João* e a *agressão*, embora os significados atribuídos a eles sejam diferentes nesses dois modelos. O modelo 1, ainda, destaca mais um dado: o *roubo* que é considerado *errado*.

Na articulação entre dados e significados, o raciocínio baseado nesses modelos organizadores (1 e 2) evidencia que são semelhantes nas implicações, que se concentram em torno da ação de João na resolução da situação. Já os conteúdos abstraídos da situação que se referem, no modelo 1, à resolução do roubo: *João entra na briga com Caio porque precisa de sua ajuda para impedir o roubo*, e no modelo 2 à agressão: *João impede a agressão, separando-os porque é errado e Caio pode ir preso se o rapaz se ferir gravemente*.

Categoria B: modelo 3 e modelo 4.

A categoria de modelos organizadores aplicada com mais frequência (40%) pelos adolescentes na situação foi a categoria B. Nela estão discriminados o modelo 3 e o modelo 4. O modelo 3 foi aplicado por 35% (07) dos sujeitos, sendo aquele que teve mais frequência entre todos os modelos aplicados na questão 1. Somente um adolescente da amostra aplicou o modelo 4 na questão 1, o que corresponde a 5% (01) do total de sujeitos.

Entre o modelo 3 e o modelo 4 encontramos um dado semelhante: *papel da polícia*. O significado atribuído a esse dado nos dois

modelos é o mesmo (*papel da polícia = impedir o roubo/prender o rapaz*). Existe mais um dado presente no modelo 3 que é *papel do Caio*, que se remete às expectativas da ação de Caio diante de uma situação como a que foi explicitada. No modelo 4 o dado *papel do João* significou *encaminhar à polícia o problema do roubo*. Além desse dado, o modelo 4 apresenta outro que o difere do modelo 3, de sua mesma categoria, e dos demais: *não-agressão*, selecionado em função do medo de sofrer a agressão, o sujeito integra, assim, sentimentos na maneira de organizar a solução para a situação.

As implicações evidenciadas pelos protocolos, nos informam que a interpretação do sujeito da realidade apresentada se organiza a partir da ação de personagens não explicitados no contexto da situação, no caso *a polícia*. Por isso, no modelo 3 o dado *papel do Caio* implicaria *em chamar da polícia para prender o rapaz que estava roubando*. No modelo 4 já se destaca o *encaminhamento do problema do roubo à polícia* como o *papel do João*.

O problema central para o qual se dirige o raciocínio do sujeito na busca de uma solução é, no modelo 3 e também no modelo 4, o roubo que será resolvido pela *polícia*.

Categoria C: modelo 5.

O modelo 5 foi aplicado por 25% (05) do total de sujeitos e está isolado na categoria C. Assim, os adolescentes que aplicaram esse modelo organizam a resolução da situação de conflito articulando dados do contexto e da situação com dados não explicitados por esse contexto.

Nele encontramos dados semelhantes aos outros modelos (1, 2, 3, e 4) como: o *papel do João*; o *papel da polícia*; a *agressão* e o *roubo*. Esses sujeitos organizaram a resolução da situação de uma forma em que foi integrado dados abstraídos do contexto e fora do contexto da situação, implicando numa cadeia de ações que podem resolver ambos os problemas (roubo e agressão). Além disso, julgaram moralmente as ações explícitas no contexto (roubo e agressão) e o modo de resolução da situação.

6.2.2. Modelos organizadores relativos à questão 2.

Questão 2: O que João poderia fazer para ser justo? Explique detalhadamente sua resposta.

A questão 2 levanta um juízo de valor a respeito da situação de conflito. Desse modo, busca levantar as representações que os adolescentes têm sobre ser justo nessa situação, isto é, como o valor justiça se apresenta no momento de resolverem uma situação de conflito.

Nessa questão foram encontrados cinco modelos organizadores (1, 2, 3, 4 e 5) que distribuíram-se nas categorias A, B e C. Desse modo, se apresentam como se segue: Modelo 1 (categoria A); Modelo 2 (categoria A); modelo 3 (categoria B); Modelo 4 (categoria C) e Modelo 5 (categoria C).

MODELO 1 (CATEGORIA A):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Aconselhar (Caio); conversar
▪ Agressão	➤ Errada
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João deve impedir a agressão aconselhando Caio, esclarecendo que é errada.	

No modelo 1 (categoria A) os adolescentes consideram central em suas explicações, sobre o que é ser justo, a ação direta de João na resolução do conflito (da mesma forma que é mostrado pelos modelos 1 e 2 da questão 1).

Os dados abstraídos e retidos como significativos estavam presentes na situação contada na entrevista, bem como no enunciado da questão, foram eles: *papel do João*, que significa *aconselhar Caio, conversar com ele e agressão* que foi considerada *errada*.

Os raciocínio dos adolescentes que aplicaram esse modelo organizaram dados e significados, elucidando a implicação que *João seria justo impedindo a agressão e aconselhando Caio, esclarecendo que é errada*.

Exemplos das respostas em que os adolescentes aplicaram o modelo 1:

Ex.1: “Poderia chegar no amigo e dar conselhos porque ele não podia ter feito isso, bater no cara.” (FSS, 15 anos e 7 meses).

Ex.2: “É covardia bater com um bastão, ele podia conversar com o amigo [Caio] para apaziguar.” (LRP, 17 anos e 10 meses).

MODELO 2 (CATEGORIA A):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Aconselhar (Caio); conversar
▪ Agressão	➤ Errada; compreensível
▪ Roubo	➤ Errado; solicita compreensão, saber seus motivos
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João deve impedir a agressão aconselhando Caio e conversar com o rapaz para tentar compreender os motivos do roubo.	

Os adolescentes que aplicaram esse modelo, assim como no modelo 1, concentram suas explicações, sobre o que se pode fazer para ser justo na situação de conflito colocada, na atuação do protagonista da situação, o que também o insere na categoria A.

Os dados abstraídos e retidos como significativos nesse modelo estavam presentes no enunciado da questão assim como na situação de conflito narrada pelo entrevistador. São dois os dados desse modelo que estiveram também presentes no modelo 1: *papel do João* e a *agressão*. Ao dado *papel do João* é atribuído o mesmo significado do modelo anterior que é o de *aconselhar; conversar*. Sobre o dado *agressão*, é atribuído outro significado além de *errada; compreensível*. O dado *roubo* teve como significado: *apesar de errado, necessitar de compreensão e saber sobre seus motivos*.

O que está explícito no raciocínio dos sujeitos que aplicaram esse modelo é que a solução mais justa que João pode concretizar é: *impedir a*

agressão aconselhando Caio e conversar com o rapaz para tentar compreender as razões do roubo.

Exemplos das respostas em que localizamos o modelo 2:

Ex.1: “Separar a briga porque tem que conversar porque o cara queria a moto, tinha que saber.” (VTN, 13 anos e 4 meses).

Ex.2: “Conversar para não bater. Saber também porque o cara queria a moto do amigo.” (GRO, 17 anos).

MODELO 3 (CATEGORIA B):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Encaminhar o problema do roubo à polícia
▪ Papel da polícia	➤ Resolver o roubo; prender o rapaz
▪ Roubo	➤ Errado
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João deve encaminhar o problema do roubo à polícia que deve resolvê-lo prendendo o rapaz.	

Esse modelo organizador, estabelece como ponto principal na resolução da situação, a ação direta de outros personagens que não estão explícitos na situação de conflito o que permite a classificação na categoria B (como os modelos 3 e 4 da questão 1).

Os dados abstraídos e retidos como significativos, tiveram origem: de fora do contexto (*papel da polícia*), já que não estão nem no enunciado nem na situação; e dentro do contexto – *papel do João e roubo*.

Ao *papel da polícia* são atribuídos os significados de *impedir o roubo e prender o rapaz*. *Papel do João* tem como significado *encaminhar o problema do roubo à polícia* e ao dado *roubo* é atribuído o significado de *ser errado*.

A ação para João se considerar justo está refletida no resultado da relação entres esses dados e significados: *João deve encaminhar o problema do roubo à polícia que deve resolvê-lo prendendo o rapaz*.

Exemplos de respostas nas quais identificamos o modelo 3:

Ex.1: “Ligar para a polícia é o mais justo, ela pode resolver o caso”. (DAA, 16 anos).

Ex.2: “Poderia chamar a polícia, dar testemunho para prender o rapaz que tava roubando.

Tava roubando tem que ser preso” (ADA, 18 anos e 9 meses).

MODELO 4 (CATEGORIA C):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Aconselhar (Caio); conversar; encaminhar o problema do roubo à polícia
▪ Papel da polícia	➤ Resolver o roubo; prender o rapaz
▪ Agressão	➤ Errada
▪ Roubo	➤ Errado
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João deve impedir a agressão aconselhando Caio, esclarecendo que é errada e encaminhar à polícia a resolução do roubo.	

Os adolescentes que aplicaram esse modelo, centraram sua maneira de resolver a situação considerando a atuação direta de João em conjunto com outra personagem (*polícia*) que não estava explícita nem pelo contexto nem pelo enunciado da questão (como no modelo 5 da questão 1).

Portanto, os raciocínios dos adolescentes, no modelo 4, organizaram a situação de maneira a considerar tanto os dados explicitados pela situação e pelo enunciado da resposta, como pelo dados presentes na situação.

Desse modo, o dado *papel do João* teve como significado *encaminhar o caso do roubo à polícia e impedir a briga aconselhando Caio* cuja *agressão* foi considerada *errada*. Ao *papel da polícia* foi atribuído o significado de *resolver o roubo e prender o rapaz*. O dado *roubo é errado*.

A solução da situação que levaria João a ser justo é: *deve impedir a agressão aconselhando Caio, esclarecendo que agressão é errada e encaminhar à polícia a resolução do roubo*.

Apresentamos, logo abaixo, exemplos das respostas dados com base no modelo 4:

Ex.1: “O certo é ele apartar a briga, ver o que aconteceu, perguntar e conversar com o amigo [O quê?] Primeiro se estava tentando roubar mesmo e depois dizer que a briga é errado e chamar a polícia.” (RFT, 16 anos e 11 meses).

Ex.2: Conversar para separar o amigo do outro, parar de bater, e depois chamar a polícia.” (PSR, 17 anos).

MODELO 5 (CATEGORIA C):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Segurar o rapaz
▪ Papel do Caio ³	➤ Chamar a polícia
▪ Papel da polícia	➤ Prender o rapaz
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João deve impedir o roubo, segurando o rapaz, enquanto Caio chama a polícia para que o rapaz seja preso.	

No modelo 5, o sujeito organiza a resolução do conflito na atuação direta de um personagem presente na situação (*João*) bem como de um personagem que não está explícito no contexto (*polícia*).

Com isso, os dados abstraídos e retidos como significativos e seus significados atribuídos pelo adolescente foram: *papel do João* que significou *segurar o rapaz*; *papel do Caio* que significou *chamar a polícia* e o *papel da polícia* que teve como significado atribuído *prender o rapaz*.

Resposta do sujeito que aplicou o modelo 5 na questão 2:

“Deveria segurar o cara que tava roubando a moto enquanto o outro chama a polícia.”

(APS, 17 anos e 10 meses)⁴.

³ O dado *Papel do Caio*, foi considerado como uma ação indireta para a resolução da situação.

⁴ Somente um sujeito aplicou o modelo 5 na questão 2.

6.2.2.1. Análise dos resultados da questão 2.

A questão 2 levanta um juízo de valor dos sujeitos quando perguntamos: *O que João poderia fazer para ser justo?* Pedia-se dos sujeitos uma ação de João que pudesse ser considerado justa na situação. Desse modo, ao introduzir o valor justiça nessa questão, estamos destacando também as representações dos sujeitos sobre o que é ser justo. Quando solicitamos dos sujeitos o que é ser justo, no caso específico apresentado, suas respostas podem evidenciar como a representação sobre o que é ser justo pode estar presente em suas personalidades.

Nessa questão, as respostas dos sujeitos implicaram em ações do protagonista, João. Tais ações voltavam-se sobre a resolução direta e/ou indireta da agressão, do roubo ou de ambos, com ou sem o auxílio de outros personagens explicitados na situação ou de fora do contexto da situação.

Identificamos, como na questão 1, cinco modelos organizadores (1, 2, 3, 4 e 5) a partir da análise das respostas dadas agrupamos esses modelos em três categorias (A, B e C).

Embora tenhamos identificados cinco modelos nessa questão, eles não são os mesmos da questão 1. Diferenciam-se nos vários aspectos que compõem um modelo organizador (os *dados* abstraídos, os *significados* e as *implicações*). As categorias de modelos são as mesmas encontradas na questão 1, estabelecendo as regularidades entre os modelos da primeira questão e o modelos da segunda questão. São elas:

Categoria A: agrupa os modelos organizadores que implicam a participação direta de João (presente no contexto da situação) na resolução da situação de conflito.

Categoria B: agrupa os modelos organizadores que implicam a participação direta de personagens, na resolução da situação, que não estavam explicitados no contexto.

Categoria C: agrupa os modelos que implicam, na resolução da situação de conflito, a participação direta de João em conjunto com outros personagens que não estavam explicitados no contexto da situação.

Na questão 2 (assim como na questão 1), apresentamos em tabelas os resultados comparando as semelhanças e apontando as diferenças entre os modelos organizadores de cada categoria aplicados pelos sujeitos, e a frequência com que foram aplicados em relação ao total de sujeitos.

Da mesma maneira que na questão 1 aprofundamos a análise das categorias de modelos organizadores. Nesse caso, destacamos, além de quem soluciona os problemas, quais os problemas presentes na situação de conflito que os sujeitos abstraíram como as significativas de serem solucionados (agressão, roubo ou ambos).

A Tabela 2 apresenta e organiza os resultados obtidos na questão 2:

Tabela 2 - Distribuição do total de sujeitos que aplicaram cada uma das categorias e seus respectivos modelos organizadores na questão 2, em números absolutos e porcentagem.

Categorias	Categoria A			Categoria B		Categoria C			Total
	Modelo1	Modelo2	Total	Modelo3	Total	Modelo4	Modelo5	Total	
Total de sujeitos: 20	05 (25%)	05 (25%)	10 (50%)	05 (25%)	05 (25%)	04 (20%)	01 (5%)	05 (25%)	20 (100%)

Categoria A: modelo 1, modelo2.

O que informa a Tabela 2 é o número total de sujeitos que aplicaram cada um dos modelos organizadores e suas categorias.

Na questão 2, a categoria A de modelos organizadores foi aplicada por 50% (10) dos sujeitos, sendo, portanto, a que mais foi aplicada, enquanto os modelos que a compõe, modelo1 e modelo 2, foram aplicados, cada um, por 25% (05) do total de sujeitos.

Assim, 50% (10) dos sujeitos na questão 2 buscaram centralizar suas explicações na ação direta de João para resolver o conflito de maneira justa.

Os modelos organizadores presentes nessa categoria (modelo 1 e modelo 2), destacaram o *papel do João e agressão* como dados importantes na organização da resolução do conflito atribuindo-os os mesmos significados, respectivamente: *aconselhar Caio; conversar e errada*. O modelo 2 ainda complementa com mais um significado à *agressão*, que é *compreensível* ou justificável. Ainda no modelo 2 encontramos um dado: *roubo* foi interpretado como um comportamento que merece compreensão e maior conhecimento sobre seus motivos para ser realizado.

A articulação entre dados e significados no modelo 1 e no modelo 2 aplicados pelos sujeitos na questão 2, nos permite dizer que ser justo é resolver o problema da agressão a partir da conversa e compreender os motivos do roubo, mesmo os dois sendo comportamentos condenáveis, são passíveis de compreensão dependendo das condições em que foram realizados.

Categoria B: modelo 3.

O modelo 3 compõe a categoria B isoladamente. Do total de sujeitos entrevistados 25% (05) aplicaram, na questão 2, esse modelo. Assim, 25% dos sujeitos/adolescentes organizaram a sua resposta sobre o que João poderia fazer para ser justo a partir da ação direta de personagens que não estão explicitados no contexto da situação nem no enunciado da questão.

O modelo 3, se caracterizou ainda por destacar os dados: *papel do João; papel da polícia e o roubo*. As relações entre dados e significados resultaram no raciocínio que ressalta a solução do roubo (comportamento condenável) como prioridade - ao contrário do que se evidencia nos modelos da categoria A - e João encaminha esse problema à polícia, a qual resolve-o diretamente. Ser justo representou, para esses sujeitos, encaminhar à polícia a solução do roubo.

Categoria C: modelo 4 e modelo 5.

A categoria C teve a mesma porcentagem de aplicação (25%) que a categoria B, na questão 2. Podemos dizer então que, na questão 2, 25% (05)

do total de sujeitos da amostra organizaram suas explicações, sobre o que João poderia fazer para ser justo, articulando ações diretas de personagens explícitos no contexto e no enunciado da situação (*João*) e em personagens que não foram explicitados (*polícia*). Dos 25% (05) de sujeitos que aplicaram a categoria C, 20% (04) aplicaram o modelo 4 e 5% (01) o modelo 5.

No modelo 4 e modelo 5 destacaram em comum dados como: *papel do João e papel da polícia*. O *papel do João* foi no modelo 4 o de *aconselhar, conversar e encaminhar o problema do roubo à polícia*, já no modelo 5, significou *segurar o rapaz*. Outros dados como *agressão e roubo*, estavam presentes no modelo 4 e foi atribuído a eles o sentido de *errado*. No modelo 5 ainda encontramos os dados: *papel do Caio* e o *papel da polícia* que significaram respectivamente: *chamar a polícia e prender o rapaz*.

Enquanto no modelo 4 destacam-se a agressão e o roubo como problemas a serem resolvidos, no modelo 5 o foco da atenção é na resolução do roubo. Podemos dizer que ser justo nesses modelos representa João participar diretamente na resolução do conflito em conjunto com a participação também direta de outro personagem (*polícia*) de fora do contexto da situação.

6.3. Análise dos resultados das duas questões.

A Tabela 3 apresenta e organiza os resultados obtidos nas questões 1 e 2:

Tabela 3 - Distribuição das categorias de modelos organizadores aplicadas nas questões 1 e 2, em números absolutos e porcentagem.

Categorias	Categoria A			Categoria B			Categoria C			Total
	Questão 1	Questão 2	Total	Questão 1	Questão 2	Total	Questão 1	Questão 2	Total	
Total de respostas: 40	07 (17,5%)	10 (25%)	17 (42,5%)	08 (20%)	05 (12,5%)	13 (32,5%)	05 (12,5%)	05 (12,5%)	10 (25%)	40 (100%)

A Tabela 3 informa sobre a distribuição das categorias de modelos organizadores identificadas nas questões 1 e 2. O objetivo da tabela é cruzar as informações obtidas em cada uma das questões de modo a ressaltar a predominância de uma categoria de modelos organizadores que os adolescentes utilizaram para resolver a situação de conflito apresentada. Também se existiu diferença entre as categorias de modelos aplicadas por cada sujeito nas questões colocadas.

Obtivemos um total de 40 respostas dos 20 adolescentes que foram entrevistados, sendo que 20 delas correspondem a questão 1 e outras 20 à questão 2, acerca da resolução da situação de conflito.

O formato de análise das respostas para cada questão será orientado pelo que as respostas às questões 1 e 2 tiveram em comum nas

implicações, que nos possibilitou construir três categorias de modelos organizadores, que são:

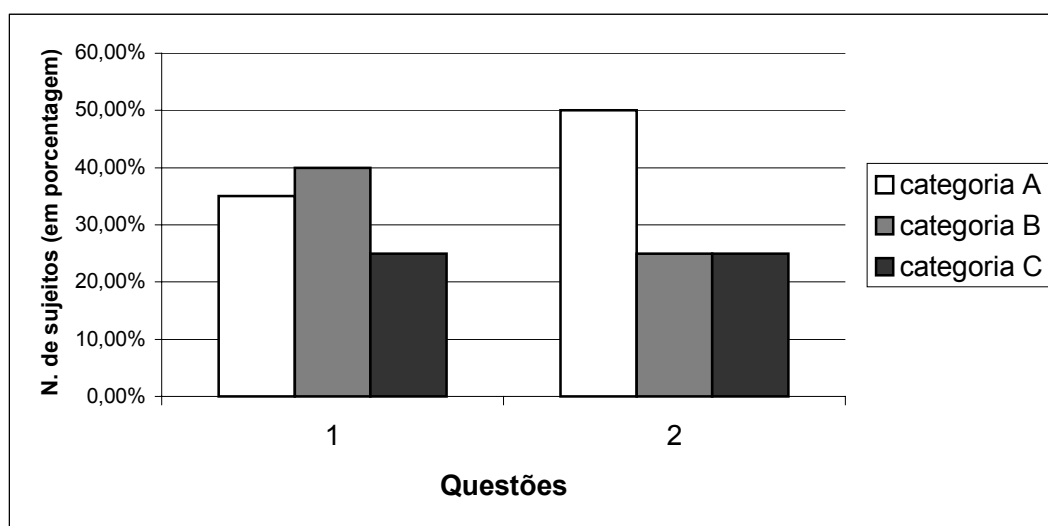
Categoria A: agrupa os modelos organizadores que implicam a participação direta de João (presente no contexto da situação) na resolução da situação de conflito.

Categoria B: agrupa os modelos organizadores que implicam a participação direta de personagens, na resolução da situação, que não estavam explicitados no contexto.

Categoria C: agrupa os modelos que implicam na resolução da situação de conflito, a participação direta de João em conjunto com outros personagens que não estavam explicitados no contexto da situação.

Das 40 respostas, a maioria das respostas, cerca de 42,5% (17), foram organizadas a partir da categoria A de modelos organizadores, ou seja, para esses sujeitos a resolução do conflito é realizada a partir da ação direta de um personagem explicitado no contexto da situação ou no enunciado da questão, no caso João. A categoria B representou 32,5% (13) das respostas dos adolescentes organizadas com base na idéia da atuação direta de personagens (no caso a polícia) que não estavam, nem no enunciado da questão, nem explicitado pelo contexto da situação. 25% (10) do total de respostas dadas nas duas questões foram relacionadas à categoria C, que articula, para a resolução do conflito, a ação direta de um personagem abstraído do contexto da situação ou do enunciado da questão (João) com outro personagem (polícia) não presente no contexto nem do enunciado da questão nem do contexto.

Gráfico 1 - Distribuição de sujeitos (em porcentagem) que aplicaram nas questões 1 e 2 as categorias de modelos organizadores (baseada nas Tabelas 1 e 2).



O Gráfico 1, aprofunda a análise das categorias de modelos organizadores aplicados em cada questão (baseado nas Tabelas 1 e 2).

Ele nos informa que na questão 1, a categoria B é a mais freqüente, apresentando-se com 40% (08) de sujeitos que a aplicaram. A categoria A vem em seguida com 35% (07) de freqüência de aplicação e a categoria C com 25%. Pode-se dizer que na questão 1, existe o predomínio da aplicação de modelos organizadores que sistematizam a resolução da situação com base em dados abstraídos não explícitos na situação, ou seja, atribuindo a outros que não estão presentes na situação, a ação direta na resolução do conflito.

A respeito da questão 2, a categoria de modelos predominante é o A, com 50% (10) do total de sujeitos no qual os sujeitos pautaram suas explicações sobre a resolução do conflito na ação direta do protagonista João. A

ação direta de João já estava explícita no enunciado da questão e, de certa forma, era esperado um maior número de modelos organizadores que sistematizassem as explicações em torno desse dado. Igualmente distribuídas em 25% (05) na questão 2 estão as categorias B e C de modelos organizadores.

A natureza da questão 1 (*o que João pensou nesse momento?*) se referiu a um juízo de realidade do sujeitos sobre a situação de conflito apresentada. No entanto, como já apontamos na apresentação dos modelos dessa questão, identificamos, nos raciocínios dos sujeitos dados que voltam-se para ações na resolução da situação de conflito. Refletindo essa informação, a distribuição das categorias de modelos se concentrou mais na categoria B (40%) que se refere à ação direta de personagens (*polícia*) que não foram explicitadas na questão, nem figuravam na situação, para resolver o problema do roubo (modelo 3). O conhecimento a respeito de outros dados/elementos foram abstraídos pelos sujeitos a partir da situação, que fazem parte de sua vida cotidiana estiveram presentes nesse caso, ao incumbirem a resolução do problema do roubo à polícia, reconhecendo essa instituição como autoridade adequada para solução desse tipo de problema.

Já a questão 2 solicitou uma ação por parte do protagonista João para ele ser justo. Aqui observamos que a categoria A predominou (50%) sendo João (explícito na questão) o principal ator na resolução de problemas da situação – roubo e agressão. Mesmo assim os outros 50% (05 da categoria B e 05 da categoria C) dos adolescentes apresentaram capacidade de abstrair dados não explícitos no enunciado da questão e nem no contexto (*polícia*), articulando-os

(no caso da categoria C) com dados também do enunciado da questão (João). Valeram-se de conhecimentos também de seu cotidiano, pois extrapolam a situação colocada, para responder essa questão.

6.4. Variação intrapessoal dos modelos organizadores.

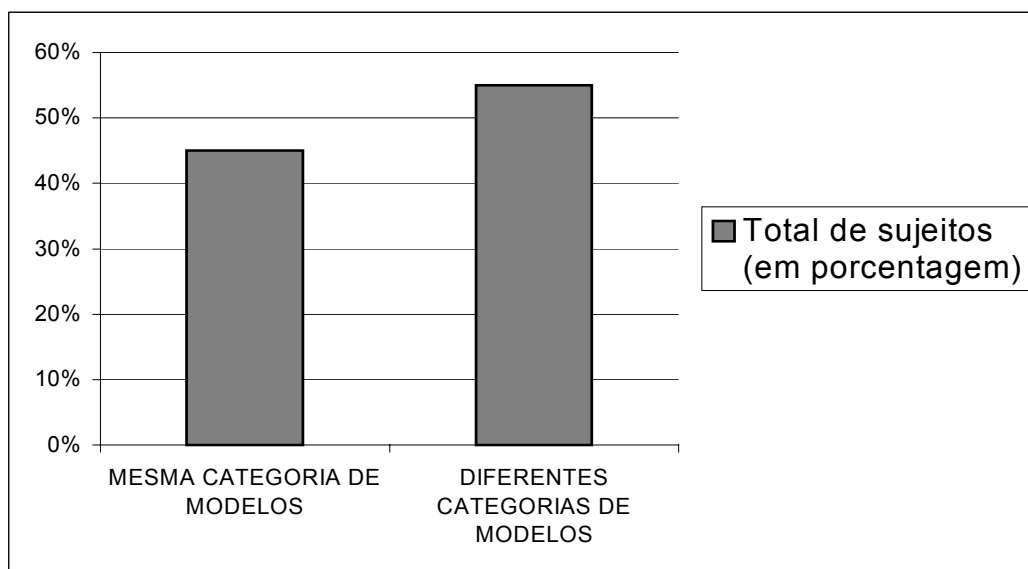
Neste item analisamos as constâncias e variações na aplicação das categorias de modelos organizadores nas questões 1 e 2 realizadas na entrevista sobre a situação de conflito.

Analisamos, em primeiro lugar, o número (em porcentagem) de constâncias e variações entre as categorias de modelos aplicadas nas duas questões, como se distribuem as frequências de combinações na igualdade e na diferença de categorias.

As questões eram: Questão 1 - *O que João pensou nesse momento?* e Questão 2 - *O que João poderia fazer para ser justo?* A primeira levantado os pensamentos do protagonista, não exigiu ações sobre a situação, e a segunda buscou as representações do sujeito sobre o que é ser justo.

Apesar de diferentes questões, elas convergiram para respostas semelhantes, que se organizaram em torno da participação direta na resolução dos conflitos, seja personagem figurado ou não na situação, articulando a ação de personagens presente e ausentes do contexto. Em termos de conteúdo seriam a atuação direta de João, a atuação direta da Polícia e a atuação direta de João e a polícia na resolução da situação.

Gráfico 2 - Distribuição de sujeitos (em porcentagem) que aplicaram nas questões 1 e 2 a mesma categoria de modelos e diferentes categorias de modelos.



A análise da variação interpessoal busca favorecer a compreensão do funcionamento cognitivo dos sujeitos, quando aplicam diferentes ou o mesmo tipo de categoria de modelos organizadores para resolver um problema ou situação de conflito.

O gráfico 2 informa que a mesma categoria de modelos organizadores (por exemplo A e A) foi aplicada por 45% (09) dos sujeitos da amostra nas questões 1 e 2, enquanto que 55% (11) aplicaram categorias de modelos diferentes. Uma diferença de 10 % , o que representa 2 sujeitos.

Aprofundando a análise das informações do gráfico 2 verificamos que as combinações que estão presentes são: A e A, B e B, C e C. Já, em relação às desigualdades, identificamos as seguintes combinações: C e A, B e A, B e C, A e B, C e B. Notem que no caso de modelos organizadores, não

consideramos B e C como uma combinação igual a C e B, por exemplo, pois a ordem das questões torna cada combinação uma maneira particular de articular dados e significados presentes no raciocínio dos sujeitos.

Para favorecer a análise dessas combinações construímos as tabelas 4 e 5:

Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos que aplicaram as mesmas categorias de modelos nas questões 1 e 2, em números absolutos e porcentagem.

Combinações	Mesma categoria de modelos organizadores			Total
	A e A	B e B	C e C	
Total de sujeitos: 09	05 (25%)	02 (10%)	02 (10%)	09 (45%)

Na tabela 4 podemos ler que a combinação A e A de categoria de modelos organizadores foi aplicada por 25% dos sujeitos, sendo a mais freqüente entre as combinações que utilizaram a mesma categoria de modelos organizadores (B e B = 10.% ; C e C = 10%).

Diante das questões 1 e 2, 45% (09) dos adolescentes articularam seus raciocínios a partir da mesma categoria de modelos organizadores. A maioria desses 25% (05), aplicara a categoria A nas duas questões solicitadas.

Ilustremos com um caso em que foi realizada essa combinação. O caso que apresentamos, tem diferentes modelos (não as categorias) aplicados em cada questão, de modo que não podemos generalizar essa combinação. O propósito de utilizar esse exemplo é o de mostrar o processo de articulação entre

dados e significados realizado pelo pensamento do sujeito a partir da questão a ser respondida. No caso da aplicação de categorias diferentes procederemos a análise da mesma forma.

O sujeito TPS (16 anos e 7 meses) aplicou na questão 1 o modelo 1 (categoria A) na qual as relações e/ou implicações exprimem que: *João entra na briga com Caio porque precisa de sua ajuda para impedir o roubo*. Na questão 2, aplicou o modelo 2 (categoria A), em que: *João deve impedir a briga aconselhando Caio a conversar com o rapaz para tentar compreender os motivos do roubo*.

A atuação direta do protagonista (João) é o foco que organiza o raciocínio do sujeito nas suas respostas. Apesar de considerar que a ajuda ao amigo, agredindo, é necessária num primeiro momento, quando se pergunta o que poderia fazer para ser justo, o sujeito busca relativizar e ampliar a perspectiva de análise da situação. Passa então a considerar as necessidades de ambos, amigo e rapaz que os levara a cometer, respectivamente a agressão e o roubo.

Tabela 5 - Distribuição dos sujeitos que aplicaram diferentes combinações de categorias de modelos nas questões 1 e 2, em números absolutos e porcentagem.

Combinações	Diferentes categoria de modelos organizadores					Total
	A e B	B e A	B e C	C e A	C e B	
Total de sujeitos: 11	02 (10%)	03 (15%)	03 (15%)	02 (10%)	01 (5%)	11 (55%)

A tabela 5 mostra-nos que as combinações entre diferentes categorias de modelos mais frequentes são as B e A (15%) e B e C (15%).

Outras combinações como A e B ; C e A foram aplicadas, cada uma, por 10% (02) dos adolescentes entrevistados, 5% (01) aplicaram a combinação C e B.

Ilustremos com uma das combinações mais freqüentes como é a articulação do raciocínio dos sujeitos na resolução da situação de conflito. O sujeito APS (16 anos e 10 meses), aplicou na questão 1 o modelo 3 (categoria B) que resolve o conflito da seguinte forma: *Caio deve chamar a polícia e não agredir, ela pode resolver o roubo prendendo o rapaz*. Na questão 2, o adolescente aplica o modelo 5 (categoria C) que resolve a situação problema: *João deve impedir o roubo, segurando o rapaz, enquanto Caio chama a polícia para que o rapaz não seja preso*.

A articulação desses dois tipos de modelos e categorias pode ser sintetizada. Na questão 1 o adolescente volta-se para a resolução do roubo, destacando a ação direta de um personagem que não figurava no contexto da situação, na sua solução (a polícia). Na questão 2, ser justo implicaria em articular mais dados para solucionar o roubo e a agressão. Dessa forma remete seu raciocínio a considerar diversos aspectos de uma situação, buscando considerar a complexidade envolvida na sua solução. Os personagens que atuam diretamente na resolução da situação problema são os presentes no contexto (João) e, também, são os que não fazem parte da situação (polícia), relativos ao seu conhecimento da realidade cotidiana.

Diante dos resultados apresentados, entendemos que cada um dos modelos e suas categorias são uma interpretação da realidade da situação, utilizada pelos sujeitos no momento da entrevista. A realidade objetiva, vivida no

cotidiano, estabelece uma maior diversidade de elementos/dados para os adolescentes que podem ser determinantes na elaboração de um modelo organizador e suas pautas de condutas. Mesmo assim a identificação dos modelos organizadores levantados nas duas questões e suas categorias podem exprimir a maneira como os adolescentes, especificamente dessa amostra, sistematizam e buscam soluções na resolução da situação de conflito moral apresentada.

Não julgamos procedente estabelecer diferenças em relação à complexidade dos modelos aplicados pelos adolescentes autores de infração. Assim, as categorias A, B, e C, não refletem uma ordem de modelos que vai dos menos aos mais complexos aplicados pelos sujeitos. Caso fosse estabelecido uma ordem, ela não poderia aceitar a idéia de que a acumulação de dados abstraídos e retidos como significativos define as diferenças de complexidade. O número de dados de um modelo não é o principal parâmetro para estabelecer modelos mais complexos que outros, embora isso possa acontecer (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000 e TREVISOL, 2002). As diferenças de complexidade de um modelo para o outro fundamentam-se, notadamente, a partir das relações estabelecidas entre dados e significados e da natureza/origem desses dados abstraídos e retidos como significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”. Morin (2000a, p. 59)

O término da análise dos resultados não significa o esgotamento das possibilidades de exploração dos diversos aspectos neles existentes. É com um capítulo destinado à considerações finais que, geralmente, fechamos o trabalho de pesquisa estabelecendo um quadro com fatos sobre o objeto estudado. No caso desse trabalho, esse capítulo tem o propósito de abrir caminhos para outras fontes de investigação no campo da moralidade, especialmente em relação à investigação da construção de raciocínios morais. Nossa investigação sugere o reforço da abertura de vertentes de pesquisa no campo da Psicologia Moral que outros autores já esboçaram.

É conveniente retomarmos alguns aspectos da exposição sobre o problema de pesquisa:

a) para compreendermos a maneira como o sujeito pensa e organiza a realidade objetiva (ou o mundo) devemos ampliar as perspectivas de análise de seus raciocínios, incorporando os conteúdos e suas representações, já que apenas os recursos operatórios não são suficientes para explicar o funcionamento cognitivo;

b) os conteúdos, e as representações que o sujeito constrói sobre eles, no campo da moralidade, parecem ser relevantes na melhor explicitação do funcionamento cognitivo de adolescentes autores de infração quando procuram organizar e interpretar a realidade objetiva.

Coerente com essas afirmações, realizamos nossa investigação com adolescentes autores de infração a partir da Teoria dos Modelos Organizadores, a qual nos oferece uma proposta teórica e metodológica que explora os conteúdos na análise dos raciocínios morais. Por isso, investigamos os modelos organizadores aplicados pelos adolescentes diante de uma situação de conflito moral.

Gostaríamos de destacar em nossas considerações finais os seguintes aspectos:

- Diferentes modelos organizadores estão presentes na resolução da mesma situação;
- Os raciocínios dos adolescentes mostraram regularidades na resolução da situação de conflito;
- Os conteúdos presentes nos raciocínios dos adolescentes são integrados através de perspectivas diferenciadas.

Diferentes modelos organizadores estão presentes na resolução da mesma situação.

As respostas às questões colocadas pela situação de conflito possibilitaram verificar a existência de diversos modelos organizadores aplicados pelos sujeitos. A diversidade de raciocínios que foi observada pode confirmar um dos pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores sobre a importância dos conteúdos na maneira do sujeito interpretar e conhecer a realidade objetiva. Da mesma forma, a diversidade de dados e os diferentes significados atribuídos a um

mesmo dado (como o *papel de João*) ressaltam a idéia de que os modelos são produto de uma reorganização interna/subjetiva, por meio da qual ele elabora explicações sobre o mundo e estabelece pautas de conduta.

Desse modo, em relação à questão 1 (O que João pensou no momento?) identificamos cinco modelos organizadores (1, 2, 3, 4 e 5) e na questão 2 (O que João poderia fazer para ser justo?) identificamos também outros cinco modelos organizadores (1, 2, 3, 4 e 5). Mesmo em cada questão a diversidade está presente e entre as questões ela também se mantém: os modelos organizadores da questão 1 não foram os mesmos modelos organizadores da questão 2.

Moreno Marimón *et al.* (2000) lembra-nos que em toda mudança, ou diversidade, há algo que permanece. É na conjunção entre o que muda e o que permanece que podemos nos aproximar da complexidade dos raciocínios dos adolescentes entrevistados, para compreender de maneira mais integrada esse sujeito. O pensamento é diverso mas as regularidades também existem. No entanto, não nos cabe aqui discutirmos se a regularidade é mais freqüente que a diversidade, ou ao contrário, mas sim, que pudemos visualizar ambos nos raciocínios dos adolescentes entrevistados.

Os raciocínios dos adolescentes mostraram regularidades na resolução da situação de conflito.

Apesar de diferentes nas suas composições, tais modelos tinham semelhanças em suas implicações. A partir dessas semelhanças pudemos observar

a existência de regularidades no pensamento dos adolescentes sobre a resolução da situação. As categorias A, B e C expressaram essas regularidades. Tais categorias não foram pré-determinadas mas construídas a partir da obtenção dos modelos organizadores em cada questão.

Na questão 1 e 2, todos os adolescentes construíram seus raciocínios, sobre a resolução da situação, a partir da ação de personagens explícitos ou não na situação. Esse fato aconteceu mesmo na questão 1, onde não solicitamos uma ação na resolução, mas os pensamentos do protagonista.

Isso nos permitiu definir categorias (A, B e C). Na categoria A estão os modelos organizadores que implicam a participação direta de João (presente no contexto da situação) na resolução da situação de conflito. A categoria B contém os modelos organizadores que implicam na participação direta, na resolução do conflito, de personagens que não estavam explicitados no contexto. Na categoria C estão os modelos que implicam, para a resolução da situação de conflito, a participação direta de João em conjunto com outros personagens que não estavam explicitados no contexto da situação.

Os conteúdos presentes nos raciocínios dos adolescentes são integrados através de perspectivas diferenciadas.

Agora, podemos realizar algumas considerações sobre os conteúdos envolvidos na elaboração dos modelos organizadores. Na resolução de conflitos, os conteúdos centraram-se sobre quem resolve o(s) problema(s) explícitos na situação.

A categoria que apareceu com maior frequência no total de respostas dos sujeitos foi a categoria A(42,5%). Assim, os raciocínios dos adolescentes autores de infração pautaram-se, em sua maioria, na ação direta de João, o protagonista, na resolução do roubo, da agressão ou de ambos. Os modelos 1 e 2 das duas questões se classificaram nessa categoria. Outros conteúdos envolvidos nesses modelos, dão indícios da abstração de valores morais e de sentimentos na elaboração dos raciocínios.

Nos modelos 1 e 2 da questão 1, que não foi solicitada ação, foram identificados a valorização de comportamentos pró-sociais na resolução da situação de conflito e o cuidado com o amigo, na determinação das ações do protagonista, seja para resguardar sua propriedade (moto) ou para a sua liberdade. A preocupação com o outro (amigo) esteve presente na resolução da situação.

A importância da investigação da moral a partir dos raciocínios e comportamentos pró-sociais já fora estudado por Eisenberg (1977 e 1979 *apud* KOLLER, 1997). Os raciocínios dos sujeitos de nossa pesquisa sugerem decisões voltadas para a preocupação com os desejos e necessidades do amigo, receptor de ajuda. As decisões baseiam-se no altruísmo, prevalecendo a idéia de que as relações sociais devem ser reguladas a partir do outro (moral *other-regarding*). Essa idéia não é novidade para os adolescentes, se pensarmos que eles estão num contexto em que considerar o outro, antes de agir, é exigido e afirmado, a todo momento, notadamente através das orientações que recebem dos que acompanham a execução da medida sócio-educativa. Talvez, a frequência com que apareceu esse tipo de resposta pode, também, estar vinculado à tensão de

estarem cumprindo uma medida em que quaisquer ato ou fala pode comprometer o tempo que continuarão a cumprir a medida.

Entretanto, percebemos que as relações privadas, no caso a entre amigos, predominam sobre as públicas. Relevar o público nas suas ações, não é só considerar o outro, é considerar o outro fora de suas relações mais próximas, o outro da coletividade. Os modelos organizadores elaborados pelos adolescentes indicam, em sua maioria (categoria A), que o problema a ser resolvido é o do amigo, apesar de, em alguns deles, (Modelo 2 da questão 2, aplicado por 25% dos sujeitos) é sobre os motivos do comportamento do rapaz (roubo) que deve ser dada atenção.

A compreensão de aspectos implícitos no comportamento do amigo, mesmo considerando o comportamento (agressão) condenável, acontece também no modelo 2 da questão 2. Isso parece indicar que a resolução do problema passa pelo cuidado com o outro. Aspectos semelhantes à ética do cuidado, como a de Gilligan (1993) estão presentes. Na ética do cuidado Gilligan afirma a existência de uma moral predominante entre as mulheres que é diferente da que predomina entre os homens (ética da justiça). Nessa moral as necessidades afetivas e materiais estão implícitas nas decisões e nos julgamentos das pessoas. Essa forma de raciocinar sobre a situação de conflito aparece, de certa forma, nos modelos organizadores elaborados pelos adolescentes autores de infração dessa amostra.

Os sentimentos também foram um dos conteúdos que estiveram presentes, pelo menos na aplicação de um dos modelos

organizadores, o Modelo 4 (categoria B) da questão 1. O medo do protagonista sofrer agressão caso se envolvesse com a briga, definiu a resposta de um sujeito. A integração desse sentimento na formulação do raciocínio, mesmo sendo por um sujeito, mostra a possibilidade de diversidade presente na interpretação da realidade.

Os aspectos identificados, anteriormente, em alguns modelos organizadores que destacamos se apresentaram de forma isolada mas também integrada, já que possibilitaram a junção de dados diversos para a resolução da situação. A diversidade de conteúdos assim é contemplada pela proposta de investigação teórica e metodológica dos modelos organizadores. A análise dos raciocínios morais de adolescentes autores de infração a partir da Teoria dos Modelos Organizadores, amplia a análise realizada em outros estudos que utilizaram a perspectiva cognitivo-evolutiva de Lawrence Kohlberg, estabelecendo o nível de raciocínio moral de adolescentes autores de infração está no nível pré-convencional (estágio 2) (BZUNECK, 1979 e KOLLER, 1989).

Se os adolescentes estão nesse nível de raciocínio, estaríamos afirmando que eles não teriam valores ligados às suas personalidades que fossem importantes para a manutenção do convívio em sociedade. Seus raciocínios em decisões sobre conflitos morais seriam baseadas na troca, na lei da vantagem para ele ou para o outro, em detrimento do coletivo, e no uso de leis ou regras em benefício próprio. Entretanto, o que visualizamos a partir dos modelos organizadores identificados é que os adolescentes contemplam diversas perspectivas sobre a moralidade no momento de resolver a situação de conflito

narrada. Não podemos generalizar essa informação, mas os indícios explícitos nos raciocínios parecem indicar que os adolescentes baseiam suas decisões no outro, de maneira a considerar o altruísmo através de comportamentos de ajuda (alguns podem ser considerados morais outros não). Também parecem indicar que relevam as necessidades materiais e afetivas (internas) dos próximos (entre amigos) ou de estranhos diante de atos condenáveis moralmente (como o roubo e a agressão).

A possibilidade da teoria dos modelos auxiliar na investigação da relação entre juízo e ação moral nos parece também promissora na explicação da moralidade do adolescente autor de infração e, apesar de não ter sido objeto de nossa investigação, entendemos que os resultados nos permitem abordar algumas idéias.

Uma dessas idéias é a de que a continuidade entre juízo e ação moral pode estar relacionada à presença de valores morais que são centrais ou periféricos na personalidade dos sujeitos. Tal idéia, é considerada como hipótese por Blasi (1995 *apud* ARAÚJO 1998 e LA TAILLE 2000a) e Damon (1995 *apud* ARAÚJO 1998). Se centrais, tais valores morais tem maiores chances de serem efetivados. Essa relação não é estática e procura compreender a complexidade na integração de vários aspectos envolvidos na moralidade. É um perspectiva interessante embora seja uma discussão em aberto e por isso não pretendemos chegar a conclusões de fato nesse momento.

Pensamos que as contribuições da perspectiva de Blasi e Damon, seria melhor aproveitada numa investigação sobre a diversidade de

valores morais de adolescentes autores de infração, em experimentos que investigam a resolução de conflitos vividos por eles próprios e/ou por pessoas próximas. Nesses experimentos poderiam estar envolvidos valores morais relevantes para quem tem que resolver uma determinada situação. Experimento semelhante realizou Pavón Lupiáñez (2002) para identificar, a partir dos modelos organizadores, as representações sobre o sentimento de culpa.

As informações coletadas nesses experimentos poderiam ser submetidos a uma análise intraindividual sobre a presença (central ou periférica) de valores nas personalidades dos adolescentes.

Em nossa investigação o número de sujeitos não nos possibilita maiores generalizações a respeito dos valores morais dos adolescentes autores de infração, muito menos se eles são centrais ou periféricos. Mas podemos apontar que esses valores estão presentes nos modelos organizadores aplicados e/ou elaborados pelos sujeitos no experimento utilizado.

Na questão 2 predominaram os modelo da categoria A (modelos 1 e 2). Parece, a partir dessas informações, que ser justo é não agredir na situação narrada e mediar, ponderar sobre a situação antes de tomar decisões e quem age diretamente sobre a situação é o protagonista (João), e não autoridades externas.

Promover a resolução da situação, sem mesmo isso ter sido solicitado, na questão 1, demonstra, ao menos, que os adolescentes buscaram elementos que fazem parte do cotidiano e tem significados claros para eles. A ação, proposta como necessária para a resolução do conflito (nas duas questões),

também pode demonstrar a necessidade de afirmar valores morais que a situação narrada contraria (por exemplo: não roubar e/ou não agredir).

A aplicação de diferentes categorias de modelos (55%), considera que o contexto (no caso, o proporcionado pelo tipo de questão) modificou a maneira do adolescente considerar aspectos da situação enfrentada para resolvê-la. No seguinte exemplo, isso fica claro, quando o sujeito (APS, 16 anos e 10 meses) na questão 2 acaba (modelo 3 categoria B) por modificar o modelo organizador que a princípio orientava seu pensamento na questão 1 (modelo 5 categoria C).

A variação de modelos acontece na construção de novos conhecimentos. O modelo muda para solucionar a situação integrando conhecimentos anteriores à situações novas (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000). Nessa mudança os conteúdos têm sua importância na elaboração de novos modelos. A primeira questão formulada gerou um grupo de modelos e a segunda questão sobre a mesma situação gerou outros modelos. A mudança dos raciocínios morais em relação aos conteúdos sobre o qual eles são construídos foi confirmada em trabalhos como o de Arantes (2000) que utiliza a perspectiva teórica e metodológica dos modelos organizadores, e em outros estudos que não trabalham com essa perspectiva mas trabalham com as representações, como o de Menin (2000).

.....

A presente pesquisa pode ser ampliada em seus aspectos teóricos e metodológicos. As dificuldades no contato com os adolescentes autores de infração nos impediram de avaliar diferenças na aplicação dos modelos em relação ao sexo e às diferentes idades. As investigações acerca dos modelos organizadores e na moralidade numa perspectiva de gênero é um campo de investigação que se abre e tem merecido destaque, em outros estudos como o de Sastre Vilarrasa & Moreno Marimón (2000). A investigação sobre as diferenças entre adolescentes do sexo feminino e do sexo masculino pode contribuir para a compreensão de suas personalidades morais, como estão ligados ao conjunto de representações de si e como isso se reflete nos delitos que cometeram. A pesquisa focou a relação entre amigos, mas outra perspectiva relevante seria investigar os modelos organizadores elaborados em situações de resolução de conflitos envolvendo diferentes relações interpessoais, como por exemplo, se no caso da situação quem necessita de ajuda é amigo ou inimigo do protagonista. De outro modo, podemos questionar também como ficariam os modelos diante de diferentes níveis sócio-econômicos, já que nossa amostra é composta de níveis mais baixos.

A presente pesquisa também pode contribuir para a discussão sobre atividades sócio-educativas dirigidas a adolescentes autores de infração. Não pretendemos aqui delinear um programa de atividades dirigido ao trabalho com esses adolescentes, mas sugerir alguns princípios orientadores para o trabalho com eles no âmbito das atividades de execução de medidas sócio-educativas.

As discussões em torno da efetividade dessas medidas e seu caráter educativo já vem sendo realizadas desde a promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) (PASSETTI, 1999a; VOLPI, 1999). A necessidade de rediscussão do caráter educativo das medidas aplicadas pelo judiciário ao adolescente autor de infração passa pela educação moral. O termo sócio-educativo procura superar o caráter punitivo anterior ao ECA e as medidas em meio aberto, assim como a de internação, são espaços sócio-educativos, isto é, voltam-se para a reeducação do adolescente e para o conhecimento e a prática de valores caros à comunidade e à sociedade.

Os resultados de nossa pesquisa, como vimos, reforçam a idéia de ampliação do conceito de moral na investigação psicológica. Logo, essa ampliação acaba por ser estendida ao campo da educação, superando a idéia de que a educação moral é aquela que volta-se exclusivamente para o desenvolvimento do juízo moral. Puig (1998) sugere essa ampliação no campo da educação moral ao entender que seu objetivo é a construção de personalidades morais:

... a educação moral é um processo de construção de si mesmo. Não é uma imposição de modelos externos nem o descobrimento de valores íntimos, tampouco o desenvolvimento de certas capacidades morais. A educação moral é uma tarefa destinada a dar forma à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. (PUIG, 1998, p. 19-20).

No âmbito das medidas sócio educativas, seja em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) ou fechado

(Internação), além dos procedimentos usuais que são o aconselhamento e orientação, poderiam ser implementadas outras atividades voltadas para reflexão e ação sobre temas morais. Na forma de oficinas e atividades em grupos possibilitaria a construção de um espaço para a reflexão e ação a partir de textos; montagens teatrais, etc. em que fossem abarcados diversos aspectos de conflitos nas relações sociais humanas: valores, sentimentos, regras, princípios que constituem a complexidade da realidade em que vivemos. Nesse contexto de complexidade, a reflexão e a ação permitiriam aos adolescentes conhecer, interpretar e situar-se na diversidade que compõem o seu cotidiano.

Finalizamos esse trabalho apontando que a complexidade que envolve a elaboração de pensamentos (seus aspectos operatórios e representativos), especialmente em relação à moralidade, dirige nossos esforços na compreensão do ser humano como um todo. É nessa perspectiva que defendemos o trabalho dirigido à educação desses adolescentes e também a realização de pesquisas sobre elaboração de pensamentos a partir de temas morais. Explorar os raciocínios dos adolescentes que entrevistamos, nos permitiu perceber que valores, sentimentos e princípios diversos estão em jogo no momento de organizar o pensamento na resolução de conflitos morais. Pesquisas nesse sentido nos aproximam do sujeito e da singularidade com que representa a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. *et al. Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980, 246p.

ADORNO, S. P. Adolescentes, crime e violência. In: ABRAMO, H. W., FREITAS, M. V. & SPOSITO, M. P. (Orgs) *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 2000. p. 97-109.

_____. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, J. de S. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1993. p. 181-208.

_____. A socialização incompleta: jovens delinqüentes expulsos da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 79, nov., 1991, p. 76-81.

ANDI - Boletim informativo direto ao assunto. De quem você está falando? Quem é o adolescente e quem é o jovem nos textos jornalísticos e nas pesquisas sobre violência e criminalidade? set./out., 2000. In: *Universo On Line*. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/andi/direto/direto28.htm>>. Acesso em 20/12/2000.

ARANTES, V. A. Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação/ USP, v. 26, n. 2, 137-153, jul./dez., 2000.

_____. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.R. & REGO, T.C. (Orgs.) *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 159-176.

ARAÚJO, U. F. *Conto de escola*. A vergonha como um regulador moral. Campinas: Editora Unicamp, São Paulo: Moderna, 1999. 159p.

_____. *O sentimento de vergonha como regulador moral*. São Paulo, 1998. 225p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

_____. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas práticas e teóricas*. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 103-116.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2000. 240p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS INSTITUTOS DE PESQUISA DE MERCADO. *Proposição para um novo critério de classificação sócio-econômica*. São Paulo, 1978. 15p. (Mimeogr.).

BANDURA, A. *Modificación de conducta*. Análisis de la agresión y la delincuencia. México: Trillas, 1978. 347p.

BAUMMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. 145p.

BIAGGIO, A. M. B. Desenvolvimento moral: análise psicológica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro, 24 (1), p. 7-40, 1972.

BICUDO, H. *Violência: o Brasil cruel e sem maquiagem*. São Paulo: Moderna, 1994. 120p.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei Federal n. 8.069. Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. São Paulo: Imprensa Oficial, 1997. 164p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC, 1997. 146p.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Brasil: homicídios (19790-1998). Disponível em http://www.mj.gov.br/senasp/estatisticas/home1_brasil.htm>. Acesso em: 16/09/2000.

BZUNECK, J. A. *Julgamento moral de adolescentes delinqüentes e não-delinqüentes em relação à ausência paterna*. São Paulo, 1979. 184p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

CAMPBELL, R. L. & CHRISTOPHER, J. C. Moral development theory: a critique of this kantian presuppositions. *Development Review*, 16 (1), p. 1-47, 1996.

CARRAHER, T. N. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez, 1994. 161p.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1999. 440p.

COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 392p.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª Região FEBEM - mal estar nacional. *PSI - Jornal do CRP-SP*, São Paulo, p. 6-8, ano 17, n. 119, nov/dez, 1999.

DIAS, M. G. B.; SALTZSTEIN, H. D. e MILLERY, M. Raciocínio moral em interação social: um estudo sobre sugestibilidade. *Estudos de Psicologia*. Natal, 1999, v. 4, n. 2, jul./dez. In *SciELO*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 01/7/2002 .

DIÓGENES, G. Grupos identitários e fragmentação social: a violência como "marca". In: SANTOS, J. V. T. (Org.), *Violência em tempo de globalização*. São Paulo: HUCITEC, 1999. p. 164-182.

DURANT, W. *A história da filosofia*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 480p.

FONTANA, D. *História da filosofia, psicologia e lógica*. São Paulo: Saraiva, 1969. 481p.

FREITAG, B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papirus, 1992. 308p.

FREUD, S. (1913) *Totem e Tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 185p.

GILLIGAN, C. *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 1993. 190p.

GUARÁ, I. S. *A delinqüência e os conflitos da juventude*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, s/d. 7p. (Mimeogr.).

_____. *O crime não compensa mas não admite falhas – padrões morais em jovens autores de infração*. São Paulo, 2000. 280p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

IANNI, O. Sociedade Global, história e transculturação. In: SANTOS, J. V. T. (Org.), *Violência em tempo de globalização*. São Paulo: HUCITEC, 1999, p. 43-65.

KANT, I. (1785) *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Atlântida, 1960. 117p.

KESSERLRING, T. *Jean Piaget*. São Paulo: Vozes, 1993. 286p.

KOHLBERG, L. *Psicologia del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée, 1992. 662p.

KOLLER, S. H. Diferenças entre o nível de julgamento moral de adolescentes infratores e não-infratores. *Estudos de Psicologia*. Natal, 6 (1), p.127-134, 1989.

KOLLER, S. H. Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, Natal, 1997, v. 2, n.2. In *Scielo*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 09/05/2002.

LA TAILLE, Y. de. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002, 287p.

_____. Cognição, afeto e moralidade. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.R. & REGO, T.C. (Orgs.) *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002a, p. 135-158.

_____. Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação/ USP, v. 26, n. 2, p. 109-121, jul./dez., 2000.

_____. Violência: falta de limites ou valor? In: ABRAMO, H. W., FREITAS, M. V. e SPOSITO, M. P. (Orgs) *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 2000a. p. 110-134.

_____. *As virtudes morais segundo as crianças*. São Paulo: IP-USP, 1998. 13p. (Mimeogr.).

_____. Prefácio à edição Brasileira. In: PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática. 1998a. p. 7-15.

_____. Prefácio à Edição Brasileira. In: PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. 1994. p. 7-20.

LEWIS, M. *Alterando o destino*. Por que o passado não prediz o futuro. São Paulo: Moderna, 1999, 271p.

LÓPEZ, F. Desenvolvimento social e personalidade. In: COLL, C *et al.* *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas. v. 1, 1993. p. 81-93.

MACEDO, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 209p.

MENIN, M. S. Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Revista Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, 2000, v. 13, n.1. In *Scielo*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 03/02/2001.

MORENO MARIMÓN, M. *et al.* *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, São Paulo: Editora Moderna, 2000. 399p.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 344p.

_____. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a. 128p.

MURPHY, J. M. & GILLIGAN, C. Moral development in late adolescence and adulthood: a critique and reconstruction of Kohlberg's theory. *Human Development*, n.23, 1980, p. 77-104.

NASCIMENTO, G. Estado de Barbárie - massacre de jovens na FEBEM expõe a selvageria dos dois lados de uma guerra. *Revista ISTO É*, SãoPaulo, p. 25-30, nov., 1999.

OLIVEIRA, C. A. A. & COSTA, A. E. B. da. Os dilemas morais e não-morais no cotidiano de conflitos de adolescentes de Minas Gerais. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 1995, v.8, n. 1, p. 73-90.

_____. Categorias de conflitos no cotidiano de adolescentes mineiros. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 1997, v. 10, n. 1. In: *Scielo*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 20/10/2001.

PASSETI, E. (Org.) *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. São Paulo: Imaginário, 1999. 170p.

PAVÓN LUPIAÑÉZ, T. *Los modelos organizadores y el razonamiento moral*. El sentimiento de culpa. Barcelona, 2002. 165p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia / Universidade de Barcelona/ Departamento de Psicologia Básica.

PEREZ-DELGADO, E. & GARCIA-ROS, R. *La Psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1991. 386p.

PIAGET, J. (1926) O problema e os métodos. In: _____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Record, s.d. p. 5-32.

_____. (1934) O espírito de solidariedade e a colaboração internacional. In: PARRAT, S. & TRYPHON, A. (Orgs.) *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 59-78.

_____. (1934) É possível uma educação para a paz?. In: PARRAT, S. & TRYPHON, A. (Orgs.) *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a. p. 131-136.

_____. (1945) A educação da liberdade. In: PARRAT, S. & TRYPHON, A. (Orgs.) *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. p. 153-160.

_____. (1947) O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade "moderna". In: PARRAT, S. & TRYPHON, A. (Orgs.) *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998c. p. 161-166.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998d.

_____. (1932) *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994. 302p.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999. 222p.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998. 253p.

SASTRE VILARRASA, G. & MORENO MARIMÓN, M. Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação/ USP, v. 26, n.2, p. 123-135, jul/dez, 2000.

_____. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de gênero*. Barcelona: Gedisa editorial, 2002, 286p.

SENNET, R. *O declínio do homem público – as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 447p.

SILVA, N. P. *Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada*. São Paulo, 2002. 353p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

TIBA, I. *Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial*. São Paulo: Ágora, 1986, 236p.

TREVISOL, M. T. C. *A construção do conhecimento social: um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos*. São Paulo, 2002. 242p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

VIOLANTE, M. L. *O dilema do decente malandro*. São Paulo: Cortez, 1989. 196p.

VOLPI, M. (Org.) *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 1999. 87p.

WALKER, R. *Kant e a lei moral*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

WEISZFLOG, W. (Ed.) *Michaelis*: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

ZALUAR, A. A globalização do crime e os limites da explicação local. In: SANTOS, J. V. T. (Org.) *Violência em tempos de globalização*. São Paulo: HUCITEC, 1999. p. 91-100.

ANEXOS

ANEXO 1**ROTEIRO DE COLETA DE INFORMAÇÕES PARA CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES****Informações pessoais**

Nome: _____ Abreviatura: _____

Data de nascimento: ___/___/___ idade: ___anos ___ meses Sexo: Masculino

Data da aplicação: ___/___/___

Escolaridade: () Ensino Fundamental Incompleto

() Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Completo

() Ensino Médio Incompleto

() Outros: _____

Informações sócio-econômicas

1. Constelação familiar (com quem vive ?):

2. Profissão dos pais: Mãe: _____

Pai: _____

3. Renda familiar (total): _____

4. Até que grau seu pai (ou responsável) estudou?

a. () Nunca estudou

b. () Fez até a 1ª série ou 2ª série ou 3ª série

c. () Fez até a 4ª série ou 5ª série ou 6ª série ou 7ª série

d. () Fez até a 8ª série ou 1º colegial ou 2º colegial

e. () Terminou o 3º colegial

f. () Fez faculdade mas não terminou o curso

g. () Fez faculdade completa

h. () Não sei

5. Na sua casa tem:

- | | |
|---|--------------------------|
| a. Televisão? (Não vale quebrada.) | 1 () Não |
| | 2 () Sim. Quantas?..... |
| b. Rádio? (Não vale quebrado.) | 1 () Não |
| | 2 () Sim. Quantos?..... |
| c. Aspirador de pó? (Não vale quebrado.) | 1 () Não |
| | 2 () Sim. Quantos?..... |
| d. Máquina de lavar roupa? (Não vale quebrada.) | 1 () Não |
| | 2 () Sim. Quantas?..... |
| e. Automóvel? | 1 () Não |
| | 2 () Sim. Quantos?..... |
| f. Empregado(a) que recebe salário e trabalha todo dia? | 1 () Não |
| | 2 () Sim. Quantos?..... |
| g. Banheiro com água encanada? | 1 () Não |
| | 2 () Sim. Quantos?..... |

Informações sobre o histórico de infrações e o cumprimento de medidas

6. Tipo(s) de infração(ões) cometida(s):

7. Reincidências: () Sim () Não

8. Tipo de medida(s) que cumpre e já cumpriu (se houver reincidência):

() Advertência () Prestação de Serviços à Comunidade

() Liberdade Assistida () Internação

9. Tempo de cumprimento da(s) medida(s) atual(is) e anterior(es) (se houver reincidência):

ANEXO 2

MODELOS ORGANIZADORES RELATIVOS À QUESTÃO 1.

Questão 1: O que João pensou nesse momento? Explique detalhadamente sua resposta.

MODELO 1 (CATEGORIA A):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel de João	➤ Ajudar a impedir o roubo
▪ Agressão	➤ Necessário para se proteger
▪ Roubo	➤ Errado
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i> João entra na briga com Caio porque precisa de sua ajuda para impedir o roubo.	

Sujeitos da amostra: ORS (15 anos e 7 meses); TPS (16 anos e 7 meses); JCS (18 anos e 3 meses).

MODELO 2 (CATEGORIA A):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Separar; não ferir o rapaz; proteger o Caio de ir preso
▪ Agressão	➤ Errada
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i> João impede a briga, separando-os, porque a agressão é errada e Caio pode ir preso se o rapaz se ferir gravemente.	

Sujeitos da amostra: DCC (14 anos e 7 meses); ARG (17 anos e 5 meses); LRP (17 anos e 10 meses); LDP (18 anos e 3 meses).

MODELO 3 (CATEGORIA B):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Agressão	➤ Errada
▪ Papel do Caio	➤ Solicitar a ajuda da polícia
▪ Papel da polícia	➤ Impedir o roubo; prender o rapaz
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
Caio deveria chamar a polícia e não agredir, ela pode resolver o caso do roubo prendendo o rapaz.	

Sujeitos da amostra: VTN (13 anos e 4 meses); FSS (15 anos e 7 meses); WAR (16 anos e 3 meses); APS (16 anos e 10 meses); GRO (17 anos e 6 meses); PSR (17 anos e 7 meses); ASI (17 anos e 8 meses).

MODELO 4 (CATEGORIA B):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Encaminhar o problema do roubo à polícia
▪ Não-agressão	➤ Medo de ser agredido
▪ Papel da polícia	➤ Impedir o roubo; prender o rapaz
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João não se envolve na briga por medo e encaminha o problema do roubo à polícia que deve prender o rapaz.	

Sujeitos da amostra: DAA (17 anos e 4 meses).

MODELO 5 (CATEGORIA C):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Separar; não ferir o rapaz; encaminhar o problema do roubo à polícia
▪ Papel da polícia	➤ Impedir o roubo; prender o rapaz
▪ Agressão	➤ Errada
▪ Roubo	➤ Errado
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João pensou que separar os dois é o melhor para não ferir o rapaz e, ele mesmo, encaminhar o problema do roubo à polícia.	

Sujeitos da amostra: ALA (14 anos e 3 meses); RAS (15 anos e 3 meses); RSP (16 anos e 5 meses); RFT (16 anos e 11 meses); ADA (18 anos e 9 meses).

MODELOS ORGANIZADORES RELATIVOS À QUESTÃO 2.

Questão 2: O que João poderia fazer para ser justo? Explique detalhadamente sua resposta.

MODELO 1 (CATEGORIA A):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Aconselhar (Caio); conversar
▪ Agressão	➤ Errada
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i> João deve impedir a agressão aconselhando Caio, esclarecendo que é errada.	

Sujeitos da amostra: DCC (14 anos e 7 meses); RAS (15 anos e 3 meses); FSS (15 anos e 7 meses); RSP (16 anos e 5 meses); LRP (17 anos e 10 meses).

MODELO 2 (CATEGORIA A):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Aconselhar (Caio); conversar
▪ Agressão	➤ Errada; compreensível
▪ Roubo	➤ Errado; solicita compreensão, saber seus motivos
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i> João deve impedir a agressão aconselhando Caio e conversar com o rapaz para tentar compreender os motivos do roubo.	

Sujeitos da amostra: VTN (13 anos e 4 meses); ORS (15 anos e 7 meses); TPS (16 anos e 7 meses); GRO (17 anos e 6 meses); JCS (18 anos e 3 meses).

MODELO 3 (CATEGORIA B):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Encaminhar à polícia
▪ Papel da polícia	➤ Resolver o roubo; prender o rapaz
▪ Roubo	➤ Errado
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i> João deve encaminhar o problema do roubo à polícia que deve resolvê-lo prendendo o rapaz.	

Sujeitos da amostra: WAR (16 anos e 3 meses); DAA (16 anos e 4 meses); ARG (17 anos e 5 meses); LDP (18 anos e 3 meses); ADA (18 anos e 9 meses).

MODELO 4 (CATEGORIA C):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Aconselhar (Caio); conversar; encaminhar o problema do roubo à polícia
▪ Papel da polícia	➤ Resolver o roubo; prender o rapaz
▪ Agressão	➤ Errada
▪ Roubo	➤ Errado
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i> João deve impedir a agressão aconselhando Caio, esclarecendo que é errada e encaminhar à polícia a resolução do roubo.	

Sujeitos da amostra: ALA (14 anos e 3 meses); RFT (16 anos e 11 meses); ASI (17 anos e 8 meses); PSR (17 anos e 10 meses).

MODELO 5 (CATEGORIA C):

<i>Dados abstraídos e retidos como significativos</i>	<i>Significados atribuídos aos dados</i>
▪ Papel do João	➤ Segurar o rapaz
▪ Papel do Caio	➤ Chamar a polícia
▪ Papel da polícia	➤ Prender o rapaz
<i>Implicações e/ou relações entre dados e significados:</i>	
João deve impedir o roubo, segurando o rapaz, enquanto Caio chama a polícia para que o rapaz seja preso.	

Sujeitos da amostra: APS (17 anos e 10 meses).

Souza, L. L. de *Organizing models in the resolution of moral conflicts: a research with transgressor teenagers*. Assis, 2003, 214p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the study area about built moral ratiocinations in the resolution about conflicts. The aim was identify which organizing models of thought applied in resolution of hypothetical moral conflicts by a sample of transgressor teenagers who did some infraction. We study theoretic references about morality which idea is involved in the construction of argumentations, besides of development of cognitive structures, the contents (values, rules, and principles). We made individual interviews in 20 transgressor teenagers who were in a process of social reeducation. In these interviews we reported a situation of moral conflict involving physical aggression and robbery. About this situation was asked the thoughts of the protagonist about observed acts and actions that this protagonist asked as necessary to be fair for who observed the act. To elucidate the organizing models, we analyzed the ratiocinations used emphasizing the *data*, the *meanings* and *implications* among them. We identified several organizing models that we divided in 3 categories (A, B, C). The organizing models reflect the elaborate solutions gave by teenagers to resolve the cleared problems by the situation. These solutions were evidenced contents that showed the situation and the enunciation of the questions that did not explicit in the context even in the formulated questions, derived of everyday experiences of teenagers. The variety of organizing models identified in the resolution of moral conflicts

reinforce the idea of the importance of contents in the building of ratiocinations and, so, the manner of elucidate, explain, interpret and know the objective reality.

Key words: Moral; organizing models; resolution of moral conflicts; transgressor teenagers.