

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

VIVIANE POTENZA GUIMARÃES PINHEIRO

**A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na
perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento**

**São Paulo
2009**

VIVIANE POTENZA GUIMARÃES PINHEIRO

A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia e Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Amorim Arantes

**São Paulo
2009**

AUTORIZO A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

377.2 Pinheiro, Viviane Potenza Guimarães
P654g A generosidade e os sentimentos morais : um estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento / Viviane Potenza Guimarães Pinheiro ; orientação Valéria Amorim Arantes. São Paulo : s.n., 2009.

249 p. : il., graf. tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Moral - Educação 2. Generosidade 3. Valores 4. Amizade 5. Emoções
I. Arantes, Valéria Amorim, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro

A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia e Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Amorim Arantes

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

*Aos homens da minha vida: João
Carlos, João Victor e Leonardo
Pelo amor sem fim*

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Valéria Amorim Arantes que me abriu as portas da pesquisa científica, orientando-me, com carinho, atenção e segurança, pelos caminhos complexos da moralidade humana. Agradeço por ter incentivado idéias, por corrigir rotas e apontar outras. E, especialmente, por ser minha companheira frente aos desafios a que nos propusemos nesta investigação.

À Prof^a Dr^a Carlota J. M. Cardozo dos Reis Boto e à Prof^a Dr^a Marieta Lúcia Machado Nicolau pelas orientações e incentivo no processo de qualificação dessa dissertação.

Ao Prof. Dr. Ulisses Araújo que, em suas aulas sobre a moralidade, levou-me a tomar essa temática à reflexão e, posteriormente, como problema de pesquisa.

Às diretoras, professores e alunos que se dispuseram a participar da presente pesquisa com grande disposição e entusiasmo. Em especial, à diretora Dalva que me apoiou constantemente na coleta de dados da escola pública.

À Maria Helena que revisou o texto cautelosamente, dando indicações importantes para a conclusão dessa pesquisa.

Ao meu marido, companheiro e amigo João Carlos pelo carinho e reconforto nos momentos difíceis e de insegurança que teimaram em acontecer ao longo desse trabalho.

Aos meus queridos meninos, meus filhos João Victor e Leonardo, pela paciência em ter que disputar a atenção da mamãe com os livros e com o computador.

À minha amada família, especialmente meus pais Dráusio e Sonia, por sempre estarem ao meu lado, atentos a todos os passos, como se eu ainda fosse aquela menininha... Um agradecimento especial à minha mãe que me auxiliou a “encontrar” palavras nos momentos em que elas fugiam de mim.

À minha querida sogra, D. Lúcia, que, além de me dar amor e carinho, cuidou das minhas preciosidades, meus filhos, nos momentos em que estive ausente.

Ao meu irmão Guilherme, pela ajuda com os gráficos, e à minha cunhada Rubina, pelo auxílio com a digitação dos dados.

A todas as pessoas que me apoiaram ao longo desses três anos de trabalho, em especial as coordenadoras da Escola Pinheiro com quem, como amigas e companheiras de idéias e de labuta, compartilhei as angústias e desafios desta dissertação.

RESUMO

PINHEIRO, V. P. G. **A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento.** 2009. 249 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

O objetivo desta pesquisa foi investigar o comparecimento do valor generosidade através do papel de regulação exercido pelos sentimentos morais de culpa e vergonha e pela própria organização/ integração dos valores no sistema moral dos jovens que compuseram a amostra. Partindo de estudos atuais sobre a moralidade humana, sobre valores e sobre sentimentos, escolhemos o referencial da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como fonte teórico-metodológica que pudesse abarcar as problematizações propostas e que viesse a quebrar uma visão unilateral que guiou os estudos sobre a moralidade apenas pelo princípio de justiça. Uma situação envolvendo a generosidade foi apresentada aos 160 estudantes, meninos e meninas, de Ensino Médio de escolas pública e particular. Solicitou-se que respondessem a três questões a respeito dessa situação sobre os sentimentos, pensamentos e desejos do protagonista da história e de si mesmos. Extraímos das respostas os modelos organizadores, averiguando a configuração dos valores e sentimentos em cada um deles. Analisamos os modelos organizadores aplicados pelos sujeitos, considerando a integração dos valores, o comparecimento de sentimentos e as variáveis sexo e tipo de escola. Os resultados mostraram que, diante de uma situação de conflito moral, os jovens participantes de nossa pesquisa tenderam a integrar os valores de generosidade e amizade, com a presença de sentimentos morais, priorizando, em seus juízos, ações de ajuda para com o outro. Ressaltaram, também, a complexidade do pensamento moral humano, indicando que o comparecimento de valores está circunscrito a uma série de fatores concernentes não apenas aos aspectos cognitivos, mas também aos sentimentos, desejos, interesses e necessidades dos sujeitos.

Palavras-chave: generosidade, sentimentos morais, moralidade, Modelos Organizadores do Pensamento

ABSTRACT

PINHEIRO, V. P. G. **Generosity and moral feelings: an exploratory study in the perspective of the Organizing Models of Thinking.** 2009. 249 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

This research aimed at investigating the presence of generosity, looking at the regulation exercised by the moral feelings and the organization/ integration of values in the moral system of youngsters that composed our study. Starting at actual researches about values and feelings, we chose the theory of Organizing Models of Thinking that could involve the questions proposed by us and could break a traditional view that guided morality studies beyond the principle of justice. We presented a situation about generosity to 160 students, boys and girls of High School coming from public and private schools. We asked them to answer three questions about feelings, thoughts and desires in regard to the character of the presented situation and about themselves. We extracted the organizing models from the answers, investigating the configuration of values and feelings, and analysed them, considering the integration of the values, the presence of feelings and the components sex and school of the subjects. The results showed that, in front of a moral conflict, the youngsters of our research had a tendency to integrate the values of generosity and friendship, with the presence of moral feelings, mobilizing judgments with a desire to help the other. These results conducted us to perceive the complexity of the human moral thought, indicating that the presence of values occurs not only by cognition aspects, but also by feelings, desires, interests and necessities of the subjects.

Keywords: generosity, moral feelings, morality, Organizing Models of Thinking

LISTA DE TABELAS

Tabela 1

Distribuição dos participantes da pesquisa em relação ao sexo e tipo de escola 137

Tabela 2

Tabela com a configuração dos Modelos Organizadores do Pensamento referentes ao conflito moral envolvendo a generosidade 176

Tabela 3

Tabela com distribuição dos sujeitos em cada modelo e sub-modelo 183

Tabela 4

Tabela com distribuição dos sujeitos em modelos 185

Tabela 5

Tabela com agrupamento em categorias de acordo com o número total de sujeitos 188

Tabela 6

Tabela com distribuição dos sujeitos em modelos e sub-modelos de acordo com o sexo dos participantes 189

Tabela 7

Tabela com distribuição dos sujeitos em Modelos Organizadores de acordo com o sexo dos participantes 193

Tabela 8

Tabela com agrupamento em categorias de acordo com o sexo dos participantes 195

Tabela 9

Tabela com distribuição dos sujeitos em relação ao tipo de escola dos participantes 197

Tabela 10

Tabela com distribuição dos sujeitos em modelos organizadores pelo tipo de escola dos participantes 201

Tabela 11

Tabela com agrupamento em categorias de acordo com o tipo de escola dos participantes 204

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	
Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 1a	151
Gráfico 2	
Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 1b	152
Gráfico 3	
Gráfico representativo da organização dos valores no modelo 2	154
Gráfico 4	
Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 3a	158
Gráfico 5	
Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 3b	160
Gráfico 6	
Gráfico representativo da organização dos valores no modelo 4	163
Gráfico 7	
Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 5a	166
Gráfico 8	
Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 5b	168
Gráfico 9	
Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 6a	170
Gráfico 10	
Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 6b	172
Gráfico 11	
Gráfico representativo da organização dos valores no modelo “outro”	174
Gráfico 12	
Gráfico ilustrativo da configuração dos valores e dos sentimentos morais nos modelos organizadores do pensamento elaborados	179
Gráfico 13	
Gráfico com distribuição dos sujeitos nos sub-modelos	183
Gráfico 14	
Gráfico com distribuição dos sujeitos em função dos Modelos Organizadores	186

Gráfico 15	
Gráfico com agrupamento em categorias de acordo com o número total de sujeitos	189
Gráfico 16	
Gráfico com distribuição dos sujeitos do sexo masculino nos sub-modelos	190
Gráfico 17	
Gráfico com distribuição dos sujeitos do sexo feminino nos sub-modelos	190
Gráfico 18	
Gráfico com distribuição dos sujeitos nos modelos de acordo com o sexo dos participantes	193
Gráfico 19	
Gráfico com agrupamento em categorias de acordo com o sexo dos participantes	196
Gráfico 20	
Gráfico com distribuição dos sujeitos da escola pública nos modelos e sub-modelos	198
Gráfico 21	
Gráfico com distribuição dos sujeitos da escola privada nos modelos e sub-modelos	198
Gráfico 22	
Gráfico com distribuição dos sujeitos nos modelos de acordo com o tipo de escola	201
Gráfico 23	
Gráfico com agrupamento em categorias de acordo com o tipo de escola dos participantes	204

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PARTE I	
QUADRO TEÓRICO	21
CAPÍTULO I – A MORALIDADE HUMANA	21
1.1. A moralidade humana e suas concepções fundamentais	21
1.1.1. A moralidade humana por Piaget	23
1.1.2. A moralidade humana por Kohlberg e Gilligan: desdobramentos da teoria piagetiana sobre a moral	30
1.2. A moralidade humana em um espectro mais abrangente	35
1.2.1. O outro “concreto” e o outro “generalizado”: a proposição de Benhabib	36
1.2.2. Personalidade, identidade, <i>self</i> e moralidade humana	39
1.2.3. Construção de valores e moralidade	53
CAPÍTULO II – A GENEROSIDADE	61
2.1. A generosidade como valor moral	61
2.1.1. Generosidade <i>versus</i> Justiça: essa dicotomia (ainda) tem vez na discussão sobre a moralidade?	62
2.1.2. A generosidade e seu lugar no estudo sobre a moralidade humana	80
CAPÍTULO III – OS SENTIMENTOS	91
3.1. Os sentimentos e a moralidade humana	91
3.1.1. O papel dos sentimentos na moralidade humana	92
3.1.2. Os sentimentos de culpa e vergonha	99

CAPÍTULO IV – A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO	108
4.1. A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	108
4.1.1. A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e o estudo da moralidade humana	109
4.2. Estudos sobre a moralidade a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	120
 PARTE II	
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	
CAPÍTULO V – PLANO DE INVESTIGAÇÃO	133
5.1. Problematização e objetivos	133
5.2. Amostra	136
5.3. A construção do instrumento de pesquisa	137
5.4. Procedimentos para coleta de informações	143
5.5. Procedimentos para análise das informações	144
 CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	147
6.1. Apresentação dos Modelos Organizadores do Pensamento	147
6.1.1. Descrição dos Modelos Organizadores relativos às questões 01, 02 e 03	148
 CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	176
7.1. Considerações sobre a apresentação e análise dos resultados	176
7.2. A configuração dos valores e a regulação dos sentimentos morais nos Modelos Organizadores do Pensamento elaborados	177
7.3. Apresentação dos resultados em relação ao número total dos participantes	183
7.4. Apresentação dos resultados em relação ao sexo dos participantes	190
7.5. Apresentação dos resultados em relação ao tipo de escola dos participantes	198

CAPÍTULO VIII – DISCUSSÕES E CONCLUSÕES	207
8.1. O comparecimento da generosidade ao sistema moral: a regulação pelos sentimentos morais e pela organização/ integração dos valores	215
8.2. O comparecimento da generosidade nos modelos organizadores aplicados pelos participantes da pesquisa: os valores da juventude e as variáveis sexo e tipo de escola	229
CAPÍTULO XIX – CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS	243

INTRODUÇÃO

Road not taken

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on the way,
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I –
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Robert Frost (*Mountain Interval*, 1920)

A estrada que não foi trilhada

Duas estrada bifurcavam-se numa floresta no outono
Senti não poder viajar pelas duas
Então, sendo um viajante, fiquei a olhá-las
Então, olhei para uma delas o mais longe que poderia ver
Até onde ela desaparecia no horizonte;

Mas, eu viajei pela outra, igualmente bela,
E que talvez teria maior apelo,
Pois se mostrava com bastante grama
E parecia pedir que viajantes a utilizassem,

Embora, naquela manhã, ambas se oferecessem a mim
Percebi que não havia pegadas de volta
Oh, eu deixei a primeira para outro dia!
Mesmo sabendo que caminhos levam a caminhos,
Eu duvidei que um dia poderia voltar.

Eu devo contar essa escolha com um suspiro
Muito tempo atrás:
Duas estradas bifurcavam-se em uma floresta, e eu –
Eu escolhi a menos procurada,
E isso fez toda a diferença.

Tradução/ interpretação Sonia Regina P. G. Pinheiro

Buscando inspiração no célebre poema de Robert Frost, cuja mensagem principal gira em torno da escolha, entre duas possibilidades, de uma estrada que é a menos utilizada pelos viajantes por sua tortuosidade, também nos vemos diante do desafio de traçar um caminho, nada fácil de se trafegar, pelos diversos escritos sobre a moralidade humana.

Tema de grandes pensadores desde a Antiguidade, moral/ ética¹ recebeu reflexões provenientes de vários campos do conhecimento, tais como a Filosofia, a Psicologia, a

¹ Habitualmente, há pouca diferença de significado entre as palavras *moral* e *ética*. Buscando-as em Ferreira (2004), encontramos: *moral* [do lat. *morale*, ‘relativo aos costumes’] Conjunto de regras de conduta consideradas como válidas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para grupo ou pessoa determinada.; *ética* [do lat. *ethica* < gr. *ethiké*] Estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto. Apesar de alguma diferenciação nos significados encontrados, percebe-se que as duas palavras possuem relação com as regras que regem a conduta humana. A existência dos dois vocábulos ocorreu em nossa língua, e em muitas outras como o inglês, porque *moral* provem do latim enquanto *ética* advém do grego. Alguns autores, como La Taille, preferem distinguir moral e ética em conceitos que lhes sirvam de aporte teórico. Para esse autor, por exemplo, a moral corresponde à pergunta “como devo agir?” e a ética a uma outra indagação “que vida eu quero viver?” (LA TAILLE, Y. 2006a). Em nosso estudo, não cabe tal reflexão, visto que não procuraremos nos embasar nesses conceitos, assim não faremos distinção entre as palavras. No entanto, escolhemos a palavra *moral* por compreendermos que ela tem relação mais próxima com o nosso campo de estudo: a Psicologia Moral.

Lingüística², a Literatura, a Medicina, a Física, entre tantos outros. Por ser uma temática que desperta interesse há tanto tempo e em tantos estudiosos, foi alvo de diversas análises, algumas complementares outras totalmente opostas, tornando-se um campo de estudos multifacetado, tal qual um diamante que, dependendo da incidência da luz em uma de suas arestas, apresenta brilho com uma tonalidade e uma intensidade diferentes.

Em vista da diversidade de estudos na área da moral, ao se propor uma pesquisa sobre o tema, se faz necessário, assim como Frost, escolher uma trajetória que nos leve a elucidar uma opção teórico-metodológica que consiga nos fornecer subsídios para a compreensão daquilo que trouxemos à luz para ser objeto de nossa pesquisa.

Por ora, podemos encetar que o caminho escolhido por nós terá como guia a inserção de nossa pesquisa no campo da *Psicologia Moral* e na conseqüente ânsia de desvendar um pouco mais sobre o funcionamento psíquico. A escolha por esse caminho não é, de forma alguma, imparcial. Em nosso percurso acadêmico, sempre detivemos um olhar mais atencioso aos estudos sobre o desenvolvimento humano e, devido a esse interesse e às oportunidades de investigação que tivemos³, fomos nos aprofundando nos estudos relacionados à psicologia e descobrimos o campo da moralidade, que se tornou uma grande fonte de motivação de pesquisa para nós.

Nesses estudos, percebemos uma forte tendência de se abordar a moralidade por um viés cognitivista, racionalista e estruturalista, essencialmente norteado pelo princípio de justiça. Tal abordagem nos incomodou, em razão de desvincular uma parte que consideramos fundamental no psiquismo humano: os sentimentos, desejos, necessidades e interesses do sujeito. Desde nossas primeiras investigações centradas na *Psicologia Moral*, acreditávamos que o sujeito é um ser real, dotado não apenas de aspectos cognitivos, mas de valores, sentimentos, emoções. Em outras palavras, consideramos o pensamento moral como complexo, fruto de diversas interações entre os vários aspectos que constituem o psiquismo humano.

Em vista dessa concepção, nosso trajeto não poderia ser outro a não ser o de buscar uma teorização que pudesse incorporar um pouco dessa complexidade e, em decorrência, vir a quebrar uma visão unilateral sobre a moralidade. Assim, o norte de nossa investigação recaiu sobre a possibilidade de estudar uma outra vertente do pensamento moral, centrada em

² O presente trabalho não segue o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, pois a redação e a revisão foram finalizadas antes de sua implementação (1º de janeiro de 2009).

³ Referimo-nos, aqui, ao trabalho de Iniciação Científica, sem obtenção de bolsa, que realizamos no curso de graduação em Pedagogia, intitulado *Estados emocionais e os modelos organizadores do pensamento na resolução de conflitos éticos* (2005).

valores, que não os focados no princípio de justiça, e nos sentimentos. Dentre várias possibilidades, escolhemos a generosidade, por consistir em um valor absolutamente altruísta, e os sentimentos morais de culpa e vergonha, visto que já foram, por meio de pesquisa empírica (Araújo, 2003a), entendidos como de grande relevância para a constituição do funcionamento psíquico dos sujeitos.

Na procura de estudos que suportassem essa visão sobre a moralidade humana e fossem capazes de nos auxiliar a compreender um pouco mais sobre o valor generosidade e os sentimentos morais, escolhemos textos voltados para o campo da Psicologia Moral que, em nosso entender, poderiam trazer contribuições relevantes para a nossa pesquisa⁴.

Dessa forma, começamos o nosso percurso abordando, no capítulo I, estudos de psicologia sobre a moralidade humana. Iniciando pelas teorias de Piaget e Kohlberg, de cunho estruturalista e centradas nos aspectos racionais do pensamento, realizamos discussões a respeito dessas postulações e passamos pelas críticas a essas teorias formuladas por Gilligan, bem como por suas novas teorizações. Abordamos, a partir de então, a proposta teórica de Benhabib, a qual traz uma contribuição importante ao tomar a pesquisa de Gilligan e Kohlberg como ponto de partida. Para finalizar esse capítulo, buscamos abordar alguns estudos que tentaram compreender a moralidade de uma forma mais ampla, aliando a moralidade à identidade do sujeito. Esses trabalhos, juntamente ao de Benhabib, deram-nos suporte para elucidar algumas das questões que levantamos ao longo de nosso percurso.

Seguindo o nosso caminho, no segundo capítulo, abordamos o valor da generosidade como constituinte da moralidade humana, dentro da perspectiva de que valores, sentimentos, emoções, e também a cognição, são aspectos inter-relacionados, complementos e complementares do psiquismo humano. Nesse capítulo, almejamos tráfegar pelas abordagens que abrangeram tal valor, discutindo as dicotomias que foram cristalizadas por grande parte dos estudos que realizaram a mesma tentativa. Nossa intenção, com esse capítulo, foi referendar o estudo da generosidade dentro de um espectro de complexidade, levando em consideração todos os valores que compõem a gama da moralidade humana.

Além dessa discussão a respeito da generosidade, como nos propusemos a estudar o papel dos sentimentos morais no pensamento humano, no capítulo III, tratamos sobre as intrínsecas relações entre a moralidade e a afetividade, também tomando como fontes

⁴ Reconhecemos a importância dos estudos filosóficos e de outras áreas do conhecimento para a compreensão da moralidade humana. Eles serão abordados, em alguns momentos de nossa investigação, quando houver grande intersecção entre esses trabalhos e os textos que elegemos. Contudo, enfatizamos que nos guiaremos, em grande parte, por textos referendados no campo da Psicologia Moral.

trabalhos alicerçados em nosso campo teórico. Dissertamos sobre os sentimentos de vergonha e culpa, os quais, dentre outros, logram a construção de valores pelos sujeitos.

Por fim, de forma a contemplar a complexidade do funcionamento psíquico, desembocamos, no capítulo IV, no estudo da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno Marimón, Sastre, Bovet & Leal, 2000) por entendermos que tal opção teórico-metodológica pode ser profícua no sentido de compreender, de acordo com o nosso objeto de pesquisa, a correlação entre o aparecimento de valores (no caso, o valor da generosidade) e os sentimentos (vergonha e culpa). cremos que essa teoria abre caminhos para uma análise mais complexa desse fenômeno porque, ao indicar a necessidade de observar *como* o sujeito elabora seu modelo organizador, permite que visualizemos os elementos que se inter-relacionam na constituição do psiquismo humano.

Passando por esse trajeto teórico, debruçamo-nos, no capítulo V, sobre os dados coletados. Em nossa problematização, a partir das proposições teóricas estudadas, colocamos como objetivo principal da pesquisa entender o papel de regulação exercido pelos sentimentos morais e pela própria organização dos valores para o comparecimento da generosidade ao sistema moral dos sujeitos participantes de nossa amostra. Nesse momento de nossa dissertação, relatamos, com maiores detalhes, o movimento de produção do instrumento metodológico e fornecemos dados sobre a amostra, composta por jovens de Ensino Médio de escolas pública e particular da periferia de São Paulo.

A seguir, nos capítulos VI e VII, apresentamos os dados, com a descrição dos modelos organizadores do pensamento, e os resultados com gráficos expondo a configuração dos valores de acordo com esses modelos, trazendo o número de sujeitos que elaboraram o valor generosidade, via regulação de sentimentos e da própria integração dos valores. Esses resultados foram mostrados, também, de acordo com as variáveis sexo e tipo de escola.

Finalmente, no capítulo VIII, realizamos as discussões desses resultados e indicamos algumas conclusões que puderam ser tecidas, relacionando as teorias que abordamos, os resultados encontrados e as nossas considerações. Nesse capítulo, não tivemos a intenção de esgotar o assunto; pelo contrário, sinalizamos as restrições que encontramos e indicamos possíveis caminhos para serem seguidos por pesquisas posteriores que pretendem aprofundar o que pudemos, com nossas limitações, postular. Acrescentamos a esse capítulo, outro, o capítulo XIX, em que tecemos considerações finais sobre o nosso estudo, embrenhado na Psicologia Moral, e o campo educacional.

Dentre tantos caminhos possíveis, escolhemos o exposto que nos propiciou elementos para chegarmos a certas teorizações e a novos questionamentos. Acreditamos que pudemos

dar um passo, embora pequeno, rumo a uma maior compreensão a respeito da moralidade humana. O caminho da complexidade, embora nos traga incertezas, foi aquele que nos propiciou contemplar o nosso objetivo inicial de visualizar o sujeito de forma mais ampla. Tal caminho nos levou a resolver algumas questões e a propor muitas outras. Não foi o trajeto mais fácil de se seguir, assim como o poeta nos indicou, mas se mostrou rico e cheio de possibilidades para outras pesquisas que, na esperança de desvendar um pouco do mistério que se acerca do psiquismo humano, lancem-se, também, nessa jornada.

PARTE I
QUADRO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A MORALIDADE HUMANA

1.1. A moralidade humana e suas concepções fundamentais

A moralidade humana foi (e é) tema de estudos de diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Sociologia, Psicologia, entre tantas outras, desde os primórdios da humanidade até os dias atuais. Tamanho interesse pela temática em abordagens deveras divergentes naturalmente encetou o surgimento de grande diversidade epistemológica e estrutural na conceituação e no desenvolvimento de trabalhos relacionados ao tema. Dessa forma, assim como afirmamos na introdução do presente trabalho, procuraremos delimitar ao máximo o nosso campo, a Psicologia Moral, já que escolhemos esse percurso para iluminar os dados que encontramos em nossa pesquisa empírica.

Entretanto, vislumbramos ser impossível não fazer incursões, mesmo que bastante breves, por não ser o objetivo desse estudo, pela Filosofia e pela Sociologia, de forma a explicitar o caminho traçado pelos teóricos que formularam as teses aqui expostas. Ignorar esse caminho significaria deixar de lado toda a construção teórica a respeito da moralidade que hoje podemos considerar como válida para entendermos o funcionamento psicológico dos sujeitos.

Assim, antes de iniciarmos a abordagem de teorias dentro do campo da Psicologia Moral, tomemos como ponto de partida estudos importantes que guiaram essas formulações teóricas.

A discussão sobre a moralidade humana foi alvo de estudo de muitos filósofos da Grécia Antiga, em cujos trabalhos encontramos origens das concepções atuais do que é a moralidade. No entanto, apesar de todas essas ricas fontes, os escritos do filósofo Immanuel Kant (1724-1804) representam um grande marco divisório no estudo da ética e forneceram as bases de sustentação para as teorias morais que dominaram (e ainda dominam) o debate acadêmico nos séculos XX e XXI.

Nos escritos de Kant, mais especificamente na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), observa-se uma ética pautada no princípio do dever, ditada por uma razão prática que *a priori* determina, consoante uma lei universal, como a *vontade* deve proceder.

Essa lei universal, o *imperativo categórico*, constitui-se como a verdadeira moral, visto que é um dever necessário a todos.

As palavras de Kant mostram-nos que

(...) todos os conceitos morais têm a sua sede e origem completamente *a priori* na razão, e isto tanto na razão humana mais vulgar como na especulativa em mais alta medida; que não podem ser abstraídos de nenhum conhecimento empírico e por conseguinte puramente contingente; que exatamente nesta pureza da sua origem reside a sua dignidade para nos servirem de princípios práticos supremos (...). (1785/2005, p. 46)

O entendimento de Kant sobre uma moralidade pautada numa razão *a priori*, de acordo com o imperativo categórico que responde por uma lei universal (“Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal”, p. 59), centraliza o ato moral na *vontade*⁵, visto que, para a filosofia kantiana, o importante está na forma como o ser racional obedece às regras, não somente ao fato de obedecê-las. Explicando melhor, agir moralmente, de acordo com Kant, significa considerar o dever pelo dever, desconsiderando os efeitos desse ato. Assim, deve-se ajudar alguém em necessidade não porque um dia essa pessoa pode nos auxiliar se estivermos precisando, mas sim por compreendermos racionalmente que esse é um dever universal, que urge por ser tido como um fim, nas ações humanas.

Contrapondo-se ao imperativo categórico, Kant apresenta o *imperativo hipotético* que, em seu entender, rege a ação que segue certas regras da sociedade e que é um meio para se atingir um fim. Esse imperativo, alicerçado em experiências anteriores e relacionado aos interesses do próprio sujeito, não tem, para o filósofo, nenhum valor moral, visto que está baseado no empírico, na ação, e não em uma razão pura, *a priori*. Insistamos: consoante Kant, a ação deve ser boa em si, guiada pelo sentido do dever, de acordo com um mandamento anterior.

Para ilustrar esse pensamento kantiano, vejamos as palavras do filósofo:

Tudo portanto o que é empírico é, como acrescento ao princípio da moralidade, não só inútil mas também altamente prejudicial à própria pureza dos costumes, pois o que constitui o valor particular de uma vontade absolutamente boa, valor superior a todo o preço, é que o princípio da ação seja livre de todas as influências de motivos contingentes que só a experiência pode fornecer. (p. 65)

⁵ A vontade, para Kant, exprime-se como uma faculdade de escolher somente aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como necessário, como bom.

Não nos aprofundaremos na teoria exposta por Kant por não ser o objetivo desse trabalho. No entanto, acreditamos que os princípios destacados por nós podem elucidar os rumos que o estudo da moralidade seguiu a partir desse marco teórico, visto que a consideração de que a verdadeira moral é aquela baseada no dever e na obrigação de agir de acordo com princípios universais foi a base da elaboração de diversas teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas que se tornaram dominantes no meio acadêmico.

Seguindo o que pontuamos anteriormente, nosso trabalho está situado no campo da Psicologia Moral. Portanto, não estudaremos os desdobramentos da teoria kantiana nas diversas áreas de estudo da moralidade, mas apenas apresentaremos algumas teorias psicológicas que receberam influências desse modelo, para depois abordar algumas concepções que vieram a questionar uma moralidade baseada unicamente na obrigação de agir racionalmente, de acordo com o dever.

No tópico a seguir, abordaremos a teoria sobre a moralidade formulada por Jean Piaget que se alicerçou nas bases da filosofia kantiana e que, sob nosso ponto de vista, acabou por expandir grandemente a contribuição dessa formulação teórica por entre os trabalhos fundamentados no campo da Psicologia Moral.

1.1.1. A moralidade humana por Piaget

Apesar de Jean Piaget pouco ter se debruçado sobre o estudo da moral ao longo de toda a sua vida dedicada a pesquisas essencialmente sobre estruturas cognitivas, visto que escreveu apenas um livro sobre tal temática, *O juízo moral na criança* (1932), tem-se nessa obra do autor um marco nos estudos de Psicologia Moral, servindo de base para a grande maioria das pesquisas e reflexões posteriores.

Mesmo escrevendo apenas um livro sobre o assunto, Piaget tinha essa temática como objeto de reflexão, mesmo porque voltou a ela, de forma totalmente teórica, tomando posição sobre as influências das relações sociais sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre as articulações existentes entre a inteligência e a afetividade em um curso que ministrou na Universidade de Sorbonne no ano de 1954.

O objeto de estudo de Piaget, e que certamente o encantava, pousava na epistemologia genética, como assim ele a definiu, o que pode justificar o fato de não ter se aprofundado no

campo da moralidade, bem como vem a explicar a forma como abordou esse assunto em *O juízo moral da criança*.

Nessa obra, Piaget elabora uma teoria sobre o desenvolvimento do juízo moral infantil, procurando encontrar as estruturas cognitivas que levam o sujeito a entender e a elaborar regras morais e deixando de lado, como ele nos adverte, os comportamentos e sentimentos morais⁶. Em uma palavra, Piaget, então jovem cientista, tenta destrinchar a moralidade utilizando-se de teorias advindas de uma concepção cognitivo-evolutiva que até então vinham sendo desenvolvidas por ele. Nesse ínterim, não é difícil encontrar, em *O juízo moral da criança*, termos como *acomodação* e *assimilação*, bem como uma formulação baseada em estágios progressivos e hierárquicos em direção a uma etapa final.

A partir do entendimento de Kant sobre a moralidade como obediência a uma lei suprema, Piaget definiu a moral da seguinte forma: “*toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas leis*” (1932, p. 23).

Contudo, contrariamente ao que pregava a filosofia kantiana, quando apostava numa razão *a priori*, desprovida do conhecimento empírico⁷, Piaget voltou a sua preocupação para a elucidação, partindo da experiência, sobre como a criança desenvolve a *prática* das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente, e a *consciência* das regras, isto é, o modo pelo qual as crianças de diferentes idades entendem o caráter das regras (se é algo obrigatório, sagrado ou passível de mudanças dependendo do acordo mútuo).

Compreendendo que as relações existentes entre a prática e a consciência das regras são valiosas para “definir a natureza psicológica das realidades morais” (p. 24), Piaget e colaboradores desenvolveram vários estudos com jogos (de bolinha de gude, de pique, de amarelinha), nos quais, a partir de observações e entrevistas clínicas, procuravam entender a forma como a criança desenvolve o seu conhecimento e a sua prática de regras.

Sobre a prática das regras, Piaget chegou a quatro estágios sucessivos: o primeiro denomina-se estágio *motor* e *individual*, no qual a criança apenas manipula os objetos em função de seus próprios desejos e hábitos motores; o segundo é caracterizado como estágio *egocêntrico* (entre dois e cinco anos) cujo elemento central reside no fato de a criança jogar

⁶ Piaget abre o livro com uma advertência na qual enfatiza: “Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais”. (1932, p. 21)

⁷ Parece-nos que Piaget quis seguir as indicações de Kant quando leu a seguinte afirmação do filósofo alemão: “Com efeito, a Metafísica dos Costumes deve investigar a idéia e os princípios duma possível vontade pura, e não as ações e condições do querer humano geral, as quais são tiradas na maior parte da Psicologia.” (1785/2005, p. 17)

sozinha, sem cuidar da codificação das regras, que ela recebe já de forma codificada do exterior; o terceiro diz respeito a uma *cooperação* nascente (entre sete e oito anos), em que já se percebe a necessidade de controle mútuo e de unificação das regras, mesmo tendo as crianças desse estágio variações em sua compreensão sobre elas; o quarto e último estágio define-se como de *codificação das regras* pelas próprias crianças (aos onze, doze anos), sendo que essas regras são conhecidas por toda a sociedade e há concordância entre as definições sobre elas, dadas pelos sujeitos.

Em uma etapa seguinte da pesquisa, Piaget examina a consciência da regra, perguntando à criança se ela poderia inventar uma nova norma para o jogo. Aliando essa etapa à anterior, afirma que foram encontrados três estágios: o segundo se inicia no decorrer da fase egocêntrica para terminar por volta da metade do estágio da cooperação, o terceiro abrange o final deste estágio de cooperação e o conjunto da codificação de regras.

Os estágios da consciência das regras são os seguintes:

- Primeiro estágio: a regra não se impõe coercitivamente. Ela é puramente motora e suportada pelo sujeito (não necessariamente obrigatória);
- Segundo estágio: a regra é considerada como sagrada e inatingível, de ordem adulta e de essência externa;
- Terceiro estágio: a regra é imposta pelo consentimento mútuo, tendo que ser respeitada por todos. A regra pode ser modificada à vontade, desde que haja consenso geral entre os participantes.

Buscando uma relação entre os quatro estágios da prática das regras e os três estágios do desenvolvimento da consciência da regra, Piaget chega à seguinte afirmação:

A regra coletiva é, inicialmente, algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma. (1932, p.34)

Essa conclusão preliminar guia o estudo de Piaget ao analisar mais detidamente os estágios encontrados em relação à prática e à consciência das regras, levando-o a descobrir um “caminho” que a criança percorre, que vai da *anomia*, passando pela *heteronomia*, em direção à *autonomia*.

A *anomia* consiste em um estado de ausência de regras e, portanto, não pode ser considerada como um estágio da moralidade. Ela ocorre nos primeiros meses de vida da criança. Nessa fase, a criança é absolutamente egocêntrica, característica essa que faz com que não perceba a existência de outros, tampouco de conhecer regras de convívio social. É

uma fase de “regra motora”, como assim a define Piaget, oriunda da inteligência motora pré-verbal. Ela se confunde com o hábito, uma vez que é algo sempre repetido que constitui a rotina da criança.

Na interação que vai estabelecendo com o mundo, o sujeito começa a construir estados de *heteronomia*, quando vai percebendo a existência de regras para o convívio social. Só que essas regras não provêm de sua consciência e sim dos adultos. Dessa forma, a criança acredita que a fonte de regras é externa a ela e que as normas e os deveres que deve aceitar provêm dos mais velhos. A regra, nesse estágio, é definida como “regra coercitiva”.

No desenrolar desse processo, o desenvolvimento da moralidade converge em direção à construção de estados de *autonomia*. Nessa fase, o sujeito é capaz de entender que a fonte de regras está nele próprio, em sua capacidade de lidar com elas, sempre com referência ao outro. Quando atinge tal estado de autonomia, o sujeito pode basear suas ações em regras por ele construídas, utilizando a sua capacidade racional de discernir entre o certo e o errado: é a “regra racional”.

O sujeito chega a estados de autonomia assim que consegue, em um processo de socialização, sair do egocentrismo para cooperar com os outros e se submeter ou não, de forma consciente, às regras sociais. Tal feito somente é possível a partir dos tipos de relações estabelecidas com os outros. Chega-se, aqui, a um outro aspecto importante para Piaget a respeito da evolução de um estágio de prática e consciência da regra para outro.

Nos estados de heteronomia, os sujeitos experienciam relações de *coação* que estão fundamentadas em um tipo de respeito que Piaget denominava, baseando-se no trabalho de Bovet⁸, como *respeito unilateral*. Nesse tipo de relação, o respeito provém do subordinado em relação às regras de alguém que exerça uma autoridade. As regras são impostas aos sujeitos e não são por eles construídas. Em suma, as regras são externas ao sujeito.

Os estados de autonomia são marcados por relações de *cooperação* nas quais há *respeito mútuo*, entre os sujeitos participantes do mesmo grupo social, e princípios de reciprocidade. A cooperação entre as crianças permite modificar, pouco a pouco, a sua atitude prática de socializar o pensamento, estabelecendo acordos mútuos entre os pares e quebrando, destarte, a mística da autoridade.

⁸ De acordo com Souza (2003), Piaget encontrou, na teoria de Pierre Bovet, um ponto de apoio para as suas considerações acerca do respeito. É relevante destacar que, na teoria de Bovet, o sentimento de obrigação não está somente no sujeito, mas no interior das relações interindividuais. Para esse autor, duas condições são necessárias para que surja o sentimento de obrigação: a) é necessário que um dos participantes dê ordens ao outro; ordens que são válidas permanentemente, pelo menos enquanto não for dada uma contra-ordem; e b) é necessário que essa instrução ou ordem seja aceita. Nas palavras de Bovet, o respeito é uma mistura de amor e temor. (p. 64)

Tem-se, assim, que, nas relações de coação, em que se instaura a heteronomia, faz-se presente o respeito unilateral que é a origem da obrigação moral e do sentimento de dever. A citação de Piaget ilustra sobremaneira essa definição:

A obrigação de dizer a verdade, de não roubar etc., tantos deveres que a criança sente profundamente, sem que emanem de sua própria consciência: são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança. Por conseqüência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma. O bem é obedecer à vontade do adulto. O mal é agir pela própria opinião. (1932, p. 154)

Se na moral heterônoma o “bem” está na palavra alheia, na autonomia ele é um produto da cooperação entre os pares. O sujeito autônomo é aquele que tem o discernimento para acatar as regras que julga corretas, bem como para construir suas próprias regras desde que não fira, de acordo com os seus preceitos morais, os direitos dos outros. Isto quer dizer que, nos estados de autonomia, longe está a moral do dever, mas surge uma moralidade que, visando a um ideal, a um bem, remeta não apenas ao próprio sujeito, mas também aos outros. Nas palavras de Piaget,

A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (1932, p. 155)

Além do que foi exposto, é muito importante destacar dois pontos acerca da teoria piagetiana sobre a moral. O primeiro concerne ao fato de Piaget reconhecer que os estágios descritos, de heteronomia e autonomia, não definem o conjunto da vida psicológica do sujeito em um determinado momento de sua evolução: eles devem ser concebidos como fases sucessivas de processos regulares que são experienciados de acordo com as situações vividas. Assim, tem-se *fases* de heteronomia e autonomia, em um processo que se repete logo que há a inserção, na vida do sujeito, de um novo conjunto de regras em que se exige uma nova tomada de consciência.

Outro ponto importante a ser ressaltado, e que tem um vínculo estrito com o que foi destacado no parágrafo acima, é que a teoria piagetiana credita à moral um desenvolvimento semelhante ao cognitivo. Escreve Piaget:

Todos notaram o parentesco que existe entre normas morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação. (...) A lógica não é coextensiva à inteligência, mas consiste no conjunto de regras de controle que a inteligência usa para dirigir-se. A moral desempenha um papel análogo quanto à vida afetiva. (1932, p. 296)

É possível verificar, portanto, que Piaget, embora insista na interação do sujeito como condição para o desenvolvimento moral, ao apontar como central para o desenrolar da autonomia relações de cooperação e reciprocidade, aposta no pensamento *lógico* para a evolução moral. Na teoria piagetiana, a moralidade possui uma lógica subjacente, podendo ser por nós, juntamente com Arantes (2000a), denominada como uma “moralidade cognitiva”.

Analisando a compreensão piagetiana sobre a moralidade, conseguimos vislumbrar a importância teórica de tais postulações, visto que, por sua abrangência e alcance, a teoria proposta por Piaget proporcionou um ponto de partida para discussões a respeito da moral humana, além de atingir vários campos do conhecimento, chegando até à prática de certos profissionais⁹.

No entanto, assim como destacaram alguns autores críticos da teoria piagetiana (Gilligan, 1985; Flanagan, 1993; Araújo, 2003a, entre outros), embora visualizemos toda a contribuição teórica da formulação piagetiana, entendemos que, mesmo pelo caráter inovador dessa teoria e pelo fato de ela não ter sido objeto de estudo mais aprofundado do epistemólogo suíço, existem na obra *O juízo moral da criança* algumas limitações no seu conceito de moralidade e na forma como buscou explicar o desenvolvimento da moral. Essas limitações, a nosso ver, foram profícuas para o desenvolvimento de novas teorizações que também contribuíram para uma maior compreensão sobre o fenômeno.

Um dos aspectos da obra piagetiana que recebeu críticas de diversos autores foi o fato de Piaget ter se centrado em uma concepção essencialmente formalista da moralidade, já que continua preso ao conceito de que a moral está relacionada às regras e à forma como os sujeitos se relacionam com elas. Como pontuam Flanagan (1993) e Araújo (2003a), Piaget tentou romper com a visão de uma moralidade baseada somente no princípio do dever¹⁰, logo que esse consta somente nos estados de heteronomia, mas não deixou de seguir o princípio de que o sujeito deve se relacionar às regras da sociedade.

Flanagan (1993) teceu críticas exatamente ao fato de Piaget ter centrado o domínio moral como constituído apenas por regras, deveres e obrigações. Para esse autor, a teoria piagetiana tanto partiu dessa orientação deontológica que buscou focalizar a mudança de

⁹ Não é difícil escutar o termo *autonomia*, mesmo empregado erroneamente, por diversos profissionais, como educadores, psicólogos e até outros. Atribuímos a propagação desse termo ao alcance inequívoco da teoria piagetiana sobre a moralidade humana.

¹⁰ Baseando-se na obra de Kant, Piaget vê nos estados de heteronomia e de autonomia a forma como o sujeito lida com as regras. Entretanto, ao propor uma autonomia centrada no diálogo e no respeito mútuo, podendo as regras sofrerem alterações de acordo com o consenso entre os sujeitos, Piaget distancia-se de Kant que enxergava a Autonomia da Vontade como uma submissão ao princípio de que cada ser racional é um fim em si mesmo (e não um meio). Apesar de tentar distanciar-se de Kant nesse sentido, Piaget acaba por também restringir a autonomia à relação do sujeito às normas da sociedade.

orientação moral (heterônoma para autônoma) em jogos como o de bolinha de gude, os quais são guiados por regras bem demarcadas. Para Flanagan, tal estudo, embora tenha muita relevância para a compreensão sobre uma moralidade cercada pelo princípio do dever, não dá conta de explicitar todo o desenvolvimento a respeito das regras morais, visto que, enquanto as regras morais são extremamente sérias, as regras ligadas ao jogo são de caráter lúdico. Isto quer dizer que, para esse autor, a moralidade é mais ampla. Em suas palavras, “é certamente verdadeiro que aspectos importantes da moralidade têm a ver com a regulação do comportamento dos indivíduos em situações competitivas. Mas nem toda a vida ética é assim.” (p. 172, tradução nossa)

Relacionando-se a esse aspecto, outro que merece nossa atenção encontra-se na análise que Piaget realizou sobre um sujeito epistêmico, e portanto ideal, enfocando apenas o seu lado cognitivo ao restringir a moralidade humana ao princípio de justiça. Acreditamos, com Araújo (2003a), que, mesmo tentando articular, de certa forma, afetividade e cognição com a moralidade, ao estudar as relações entre ação e juízo moral, Piaget relegou essa discussão a um segundo plano, colocando em foco o aspecto cognitivo.

Voltaremos a essa discussão mais à frente. Por enquanto, basta-nos afirmar que a obra de Piaget é-nos deveras significativa por inaugurar teorizações no campo da Psicologia Moral e por trazer, para o presente estudo, aportes teóricos importantes. Todavia, temos que admitir que certos aspectos na teoria piagetiana, claramente, não poderiam ser totalmente abordados por ele, uma vez que se dedicou extremamente ao estudo das macrogêneses cognitivas, e merecem, assim, maiores estudos.

A partir desses aspectos, outros pesquisadores encontraram focos de investigação que, tendo ou não o mesmo alcance da teoria piagetiana (não nos cabe julgar), também se tornaram perspectivas importantes para o estudo da moralidade humana. No item a seguir, abordaremos algumas dessas teorias, com seus avanços e limitações.

1.1.2. A moralidade humana por Kohlberg e Gilligan: desdobramentos da teoria piagetiana sobre a moral

Kohlberg (1984), partindo dos estudos de Jean Piaget, ampliou, em seus trabalhos sobre o juízo moral, os conceitos piagetianos que defendem a existência de estágios universais e regulares no desenvolvimento cognitivo humano. Transpondo a teoria sobre as estruturas cognitivas para o campo da moral, Kohlberg aceita que o desenvolvimento da moralidade segue com a construção de estágios cada vez mais equilibrados e postula que a estruturação necessária para esse desenvolvimento está na noção de *justiça*.

Em suas pesquisas, Kohlberg propunha aos sujeitos a resolução de dilemas morais, tal como o clássico dilema de Heinz, no qual um homem precisa de um medicamento para salvar a vida da mulher, mas não tinha dinheiro suficiente para comprá-lo e o farmacêutico que disponibilizava esse remédio não entrava em acordo para ajudá-lo: Heinz deveria roubar o medicamento para salvar a vida da esposa? A partir desses dilemas, como o apresentado acima, realizou entrevistas clínicas com sujeitos de diferentes idades (crianças e adultos) e de diferentes culturas, buscando encontrar princípios de desenvolvimento que tivessem um caráter universal. Com os resultados obtidos, constatou a presença de alguns padrões morais, independentes da língua ou da cultura. Assim, apontou a existência de uma seqüência hierárquica universal, de caráter psicogenético, composta por seis estágios de desenvolvimento do juízo moral, que foram sub-divididos em três níveis.

O *nível pré convencional* traz um sujeito que, para atingir o Bem, deve obediência literal às regras e às ordens concretas. No primeiro estágio desse nível, o Bem se define como obediência às regras e à autoridade, evitando castigos e agindo por coerção externa. O segundo estágio desse nível caracteriza-se por buscar o Bem pela satisfação de necessidades e pela troca concreta de benefícios.

Já o *nível convencional* traz como característica primordial um sujeito que é capaz de emitir juízos, tomando como referência as regras e a expectativa do grupo social. No estágio três, pertencente a esse nível, o Bem é atingido pelo sujeito se ele agir em conformidade com as expectativas dos outros e com as relações interpessoais. Ainda seguindo o que seria esperado do seu papel social, o sujeito, no estágio quatro, que foi agrupado nesse nível, cumpre as regras da sociedade, mas, para chegar ao Bem, deve almejar o bem-estar da sociedade. Nesse estágio, adota-se a perspectiva de sistema, em detrimento do acordo interpessoal, definindo-se papéis e regras que são julgadas por meio das relações interpessoais.

Ainda não chegando ao nível pós-convencional, Kohlberg afirma existir um estágio quatro e meio, que denomina nível transicional, que, ainda permeado pela moral de princípios, constitui-se em uma moral relativista que, também, não atinge os preceitos do próximo nível.

No *nível pós-convencional*, o sujeito compreende as leis da sociedade, mas não se limita a elas. Nesse nível, tem-se uma moral na qual o sujeito define o que é o Bem em função dos direitos humanos universais, que são valores ou princípios que a sociedade e o indivíduo devem manter. Nesse nível, há o estágio cinco em que o sujeito busca seguir as regras desde que as veja como pertinentes aos direitos humanos. Essa perspectiva traz o diálogo como ponto chave, uma vez que o sujeito está sempre em busca do Bem através do contrato entre os direitos básicos, seus valores e as regras da sociedade. O estágio seis, ainda pertencente a esse nível, é denominado como a moral de princípios éticos universais. O Bem se define em função de princípios éticos universais que toda a humanidade deveria manter. O sujeito age de acordo com sua consciência e com os princípios que ela escolhe.

O que define essa seqüência no desenvolvimento é o princípio de *justiça*, que vai tornando-se cada vez mais integrado e universalizado à medida que o sujeito avança na construção dos estágios. O estágio seis, alcançado por poucas pessoas, é aquele que possui o conteúdo universal da justiça. Para Kohlberg, os raciocínios baseados no princípio da justiça poderiam levar ao imperativo kantiano.

Como ressaltamos anteriormente, a teoria kohlberiana da moral corresponde a um desdobramento da teoria de Piaget. No entanto, temos que tomar cuidado com essa proposição, ligando as duas teorias, visto que, apesar de ambas tratarem de uma estruturação do raciocínio moral em direção a estágios mais abrangentes, diferenciados e equilibrados, há diferenciações importantes no cerne de cada uma dessas teorias.

Kohlberg partiu dos escritos piagetianos acerca da psicogênese dos estágios cognitivos, associando-os aos seus estágios do desenvolvimento moral. Se, para Kohlberg, foi possível estabelecer relações entre os estágios cognitivos de Piaget e seus estágios morais, para nós fica evidente que as teorias morais dos dois autores são diferentes desde as suas concepções até as suas formulações teóricas.

Enquanto Kohlberg disserta sobre estágios muito bem definidos e hierárquicos no processo de desenvolvimento moral, Piaget mostra uma intuição de que o fenômeno da moralidade não é passível de uma ciência de “precisão” em que todos os sujeitos se encaixariam perfeitamente em estágios pré-definidos. De acordo com o que expusemos anteriormente, quando abordamos a teoria piagetiana, o epistemólogo suíço entende que anomia, heteronomia e autonomia não se constituem como estágios demarcados, mas como

fases em um processo que se repete assim que um novo conjunto de regras se coloca ao sujeito.

Mesmo considerando que a teoria de Kohlberg não se traduz, necessariamente, em uma extensão da compreensão piagetiana sobre o desenvolvimento moral, claro está que ambas se estreitam na consideração sobre ação e juízo moral. Em Piaget, mas ainda mais em Kohlberg, o juízo moral antecipa a ação, orientando-a e direcionando-a. O juízo torna-se condição necessária para a ação moral ainda que não a garanta. Essas considerações dos dois autores foram alvo de diversas críticas (Selman, 1989; Sastre, 1994, Flanagan, 1993, Araújo, 2003a; Arantes, 2000a) com as quais nos identificamos. Essas críticas vão na direção de indicar que um alto nível de raciocínio não garante ações consideradas, moralmente falando, mais evoluídas.

Ao verificar que, para Kohlberg, o juízo moral é uma condição necessária, mas não suficiente para a ação moral, percebemos que esse pressuposto consiste em uma leitura parcial, que não corresponde à realidade dos sujeitos psicológicos. Essa consideração conduz a uma crítica tecida por vários autores à concepção kohlberguiana, que pode ser estendida ao que formulou Piaget sobre a moral e com a qual também concordamos. Ela se encontra no fato de o autor não ter levado em consideração, em seu estudo sobre a moralidade humana, os sentimentos, emoções e valores do sujeito.

Sastre (1994), por exemplo, aponta a necessidade de procurarmos modelos teóricos mais abrangentes que, contrariamente à ânsia em fundamentar o juízo moral no princípio da justiça, contemplem a complexidade do funcionamento psíquico humano. Assim, a autora pontua que Kohlberg coloca um sujeito experimental frente a dilemas em que se confrontam princípios de justiça, e não um sujeito hipotético cujas características psicológicas, necessidades e interesses instigam a situações conflitivas. Por esse motivo, continua a autora, as respostas aos dilemas sinalizavam direitos e deveres, não se referindo, no mais das vezes, a emoções e sentimentos.

Aqui, recorreremos a Selman (1989) como um outro exemplo de autor que formulou críticas ao modelo kohlberguiano. Também seguindo um posicionamento a favor de uma teoria que abarque os componentes sociais e afetivos, propõe um modelo teórico que, embora baseado no paradigma cognitivo-evolutivo-estrutural, indica que o desenvolvimento moral está relacionado ao desenvolvimento social, centrando-se na capacidade do sujeito em adotar perspectivas de outras pessoas (adoção de papéis sociais).

Para Selman,

A adoção de perspectiva do outro une o funcionamento cognitivo com o funcionamento moral e emocional. Adotar a perspectiva do outro significa começar a compreender seus sentimentos e emoções, assim como os motivos e razões de sua conduta. (1989, p. 116, tradução nossa)

Assim como Selman, outros autores como Gilligan (1985), cuja teoria abordaremos a seguir, criticaram a teoria de Kohlberg e buscaram integrar em seus modelos teóricos de moralidade a representação de valores sociais e as necessidades afetivas dos sujeitos. Diante dessas críticas, Kohlberg publicou em 1984 um texto no qual procurou ampliar o seu estudo sobre o desenvolvimento moral, diferenciando estágios “hard” e “soft” do raciocínio da justiça, bem como abarcando o relacionamento entre juízo e ação moral ao incluir juízos de responsabilidade e de justiça.

Contudo, mesmo modificando, em parte, a sua teoria, Kohlberg, nesse texto, ao final retorna aos pressupostos cognitivos e racionalistas, negando a afetividade nos processos psíquicos de juízo e ação moral. Reafirma que o elemento exclusivo para analisar a moralidade humana é o princípio de justiça, pressuposto que, em seu entender, guia o julgar e o agir. Desta forma, apesar da reestruturação de alguns pontos de sua teoria, pode-se afirmar que Kohlberg não alterou a sua essência.

Por ora, basta-nos apontar que, apesar do inegável avanço que a teoria de Kohlberg trouxe ao campo da psicologia moral, haja visto a fecundidade de suas idéias na década de 80, suas concepções foram muito contestadas por seus críticos, gerando inúmeras controvérsias que culminaram na reestruturação de alguns dos pressupostos de sua teoria, mas, principalmente serviram de “mola propulsora” para novas idéias e formulações sobre a moralidade humana.

Sem nos adentrar profundamente nas críticas feitas ao trabalho de Kohlberg, acreditamos ser uma delas fundamental e de muita importância para o campo da psicologia moral e, também, para o prosseguimento do percurso teórico deste trabalho. Trata-se da teoria de Carol Gilligan, autora que inicialmente trabalhou com Kohlberg, mas rompeu com os estudos de seu orientador por tentar incorporar os componentes sociais e afetivos ao modelo de desenvolvimento moral proposto por ele.

Intrigada por encontrar, nas análises de Kohlberg, uma moral definida nos moldes masculinos, em que a mulher parece ser inferior em seu juízo moral, Gilligan (1985) começou a procurar as fontes que levaram a esses moldes. Escreveu ela, apoiando-se nas conclusões de McClelland (1975), que:

(...) os psicólogos têm considerado o comportamento masculino como a 'norma' e o comportamento feminino como uma espécie de desvio dessa norma. Assim, quando as mulheres não se conformam com as normas da perspectiva psicológica, geralmente a conclusão é de que há algo errado com as mulheres. (pp. 33-34, tradução nossa)

Procurando explicar as fontes da diferenciação de comportamentos entre meninas e meninos, embasa seus estudos em Chodorow (1974) para expor que as relações desde tenra infância são experienciadas de maneiras diferentes por homens e mulheres. Para os homens, há uma diferenciação inicial, visto que foram cuidados por alguém de outro sexo, enquanto que as mulheres, por terem sido cuidadas por alguém do mesmo sexo, não precisam do sucesso da separação da mãe em seu processo de individualização. Por conseguinte, como nos aponta Gilligan, meninos e meninas chegam à puberdade com uma diferente orientação interpessoal e uma distinta gama de experiências sociais.

Em razão dessas experiências, de acordo com a pesquisadora, as mulheres definem a si mesmas em um marco de relações humanas e também se julgam em função de sua capacidade de atender aos outros. Partindo de suas pesquisas, aponta que o desenvolvimento moral das mulheres, assim sendo, centra-se na elaboração do conhecimento sobre a intimidade, as relações e o cuidado (*care*, em inglês).

Em suas pesquisas, Gilligan (1985) encontrou diferenças nos juízos emitidos por homens e mulheres. Em geral, descobriu que os homens priorizavam o princípio de justiça e as mulheres priorizavam respostas que envolviam o cuidado, a preocupação, a responsabilidade para com os personagens envolvidos no conflito. A partir dessa descoberta, a autora passou a questionar os resultados obtidos por Kohlberg nos quais os homens sempre atingiam níveis mais evoluídos de moralidade. Em suas palavras,

Quem parece deficiente no desenvolvimento moral, se é utilizada a escala de Kohlberg, são as mulheres cujos juízos parecem exemplificar a terceira etapa de sua seqüência de seis. Nessa etapa, a moral se concebe em termos interpessoais e a bondade é equiparada com a ajuda e a complacência aos outros. (p. 40-41, tradução nossa)

Em suas críticas a Kohlberg, Gilligan defendeu que a justiça não se constitui como a única fonte para a moralidade, mas tem-se no cuidado e na preocupação para com os outros (em inglês, *care*) uma outra fonte. Para ela, o princípio de justiça estava mais fortemente arraigado às características masculinas, enquanto que o princípio do cuidado mostrava-se mais forte nos juízos femininos, não sendo, portanto, possível entender que a moral dos homens é superior a das mulheres ou vice-versa.

A autora, através da análise dos mesmos dilemas propostos por Kohlberg, cita exemplos de respostas que elucidam essas duas fontes de moralidade e consegue perceber, ao final de sua interpretação dos dados, que, no caminho para a vida adulta, homens e mulheres chegam a um maior entendimento de ambos os pontos de vista (cuidado e justiça), aplicando-os de acordo como se apresenta o problema.

A questão da diferença sexual, destarte, não implica que um dos sexos seja moralmente superior ao outro. Pelo contrário, por uma multiplicidade de aspectos de formação do juízo moral do ser humano, Gilligan conclui que, na verdade, a moralidade possui as duas orientações, que podem estar presentes tanto nos homens quanto nas mulheres.

Consideramos que a pesquisa de Gilligan e as suas teorizações incorporando não apenas um modelo “racional”, ou seja, cognitivo do desenvolvimento moral, abriram uma trajetória bastante profícua para as análises no campo da moralidade.

Em nosso entender, ainda que vejamos certas limitações no trabalho dessa autora, principalmente concernentes ao fato de delimitar a moral em dois campos distintos (ainda que integrados), aqui vemos uma primeira centelha do que compõe a base teórica de nossa pesquisa: uma compreensão mais ampla da moralidade humana, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também sentimentos e valores.

As críticas de Gilligan e sua formulação teórica induziram diversos estudiosos a prosseguir o caminho da descoberta sobre o desenvolvimento moral. No próximo item de nosso percurso teórico, abordaremos algumas teorias que, a partir de reflexões sobre o paradigma cognitivo-estruturalista, procuraram traçar um panorama diferenciado para a compreensão do fenômeno da moralidade, tentando quebrar com a dicotomia advinda dessa discussão.

1.2. A moralidade humana em um espectro mais abrangente

Como enfocamos anteriormente, a teoria de Carol Gilligan promoveu um grande sismo na concepção teórica sobre a moralidade humana que vinha sendo formulada por Piaget e depois por Kohlberg e seguidores. A partir desse grande questionamento, os estudos sobre a moral começaram a incorporar elementos que, até então, não tinham sido enfocados pelas teorias que se centravam nos preceitos do estruturalismo e do cognitivismo. Partindo de percepções distintas sobre o fenômeno e buscando suporte em fontes teóricas diversas,

emergiu um grande rol de pesquisas com diferentes objetivos e metodologias, que conduziu a uma visão mais diferenciada sobre a moralidade humana.

Tais estudos, abandonando o paradigma vigente ou vindo a complementá-lo com novas perspectivas, promoveram maiores especificações no campo da moral. Assim, há uma corrente teórica que enfatiza os sentimentos, outra que evidencia alguns valores, como o altruísmo, outra que busca as relações da moralidade com aspectos sociais... São várias correntes teóricas que, à sua maneira, procuram explicitar como os sujeitos pensam e agem em termos morais.

Como já anunciamos no início de nossa investigação, tivemos que fazer uma escolha pelo caminho teórico que nos guiasse para uma melhor compreensão dos dados que colhemos em nossa amostra. Portanto, não apresentaremos todas as abordagens já elaboradas sobre a moralidade. Faremos, outrossim, uma leitura dos textos que mais se aproximam de nossa compreensão sobre a moral: um fenômeno complexo que engloba diversos aspectos do funcionamento psíquico de uma forma inter-relacionada e integrada.

Escolhemos, dentre tantos estudos importantes e interessantes, alguns escritos que vêm corroborar com a nossa pesquisa, promovendo uma compreensão mais ampla sobre a moralidade. No primeiro sub-item, trazemos a teoria de Seyla Benhabib cuja definição sobre o outro “concreto” e o outro “generalizado” traduz a ânsia de quebrar o paradigma promovido por Gilligan ao questionar Kohlberg e indicar a postulação de duas orientações possíveis na moralidade humana. Outro sub-item desse tópico focaliza estudos que intencionaram uma abordagem mais adequada da moralidade vinculada à identidade de um sujeito real composto de valores, sentimentos, emoções, angústias, desejos e pensamentos. Por fim, recorreremos à temática da construção de valores que, muito embora não seja o objetivo intrínseco de nosso trabalho pesquisar como o sujeito constrói os valores que fazem parte de seu sistema moral, constitui elaborações teóricas muito importantes para a nossa compreensão sobre a configuração da generosidade para cada sujeito diante de uma situação de conflito moral.

1.2.1. O outro “concreto” e o outro “generalizado”: a proposição de Benhabib

Partindo da controvérsia entre Kohlberg e Gilligan, Benhabib (1992) critica o estudo da moralidade pelo viés da justiça como único valor e propõe um estudo mais abrangente, não de cunho apenas cognitivo, mas que envolve outras dimensões do ser humano.

Ao rever as críticas de Gilligan a Kohlberg, Benhabib aproveita as considerações dessa autora para teorizar que a moral do cuidado, que parece ser uma orientação, *a priori*, do sexo feminino, converge, na verdade, em um ponto de vista que percebe um “outro particular”, englobando sentimentos que seriam necessários para esse posicionamento.

Investida da teoria feminista cujos princípios giram em torno de compreender todo um sistema que enclausura e explora a mulher em detrimento do homem, Benhabib, como nos interessa visualizar, procura investigar a pluralidade do ser humano e as diferenças entre os humanos, sem enquadrar essas pluralidades e diferenças em apenas um modelo moral e político como válido.

Nesse sentido, chega à conceptualização de dois tipos de relacionamentos que delineiam duas perspectivas morais: o outro “generalizado” e o outro “concreto”.

O outro “generalizado” define-se por uma visão de cada indivíduo como um ser humano embuído dos mesmos direitos e deveres que nós gostaríamos de possuir. Nessa perspectiva, assume-se que, assim como nós, o outro é um ser humano com necessidades concretas, desejos e sentimentos, mas o que constitui sua dignidade moral não é o que diferencia uma pessoa de outra, mas aquilo que se tem, como “agentes racionais”, em comum. As relações desse tipo são geridas pelas normas de *igualdade formal* e a *reciprocidade*, que são primariamente públicas e institucionais. As categorias morais desse tipo de interação são as *regras e obrigações* e os conseqüentes sentimentos morais correspondem ao *respeito, dever e dignidade*.

O outro “concreto” caracteriza-se por um modo de ver o outro como um ser humano individual com uma história de vida concreta, identidade e constituição afetiva próprias. Sob esse ponto de vista, tem-se um olhar sobre as individualidades, procurando compreender as necessidades do outro, suas motivações, seus desejos. As regras que norteiam esse tipo de relacionamento são de *equidade e reciprocidade “complementar”*, no sentido de esperar e assumir, frente ao outro, comportamentos em que se sinta reconhecido como um “concreto” (uma pessoa com necessidades específicas, talentos e capacidades). Essas regras são de ordem privada e não pública. Como categorias morais, apresentam-se a *responsabilidade* e o *compartilhar* e, como sentimentos morais correspondentes, tem-se o *amor, o cuidado, a simpatia e a solidariedade*.

Benhabib indica que na teoria moral universalista, à qual ela tece críticas, o ponto de vista predominante é o do outro “generalizado”, trazendo uma perspectiva em que a reciprocidade e a justiça são identificadas em sujeitos desenraizados, “sem corpo” e “sem

sexo”. Desta forma, almeja mostrar que, ao ignorar o ponto de vista do outro “concreto”, embarca-se em teorias morais parciais. Isso porque:

Se tudo pertence aos sujeitos sem corpo, sem afeto, sob constante sofrimento, sua memória e história, suas relações e relacionamentos com outros são subsumidos por um fenômeno superior, então nos resta uma máscara vazia na qual todo mundo é ninguém. (1992, p. 161, tradução nossa)

De acordo com Benhabib, não podemos pensar situações que envolvam a moral independentemente de nosso conhecimento a respeito das pessoas envolvidas, de suas histórias, atitudes e desejos. Vale a pena ler as palavras da autora sobre esse aspecto.

Situações morais, assim como emoções e atitudes morais, apenas podem ser individualizadas se forem avaliadas à luz de nosso conhecimento sobre a história dos agentes envolvidos nelas. (ibid, p. 163, tradução nossa)

Entretanto, a despeito de se concentrar apenas no foco de uma moral centrada no outro “concreto”, Benhabib amplia sua argumentação expondo que ambos os pontos de vista são importantes e complementares. Nas palavras da autora, além de termos relações em que visualizamos um outro individual, dotado de uma história, com sentimentos e valores, também se faz necessária a presença de uma relação em que se tenham regras e normas que devem ser obedecidas. A proposta de Benhabib é, em suma, desenvolver uma teoria moral abrangente em que os pontos de vista sejam reversíveis de acordo com os interesses, desejos, valores e atitudes do sujeito.

A teoria de Benhabib traz elementos importantes para nossa pesquisa em razão de quebrar com dicotomias entre justiça e cuidado, normas e valores, interesses e necessidades, as quais serão fontes de discussão em um capítulo posterior de nosso percurso teórico. Por objetivarmos realizar uma análise que contemple o sujeito psicológico e, portanto, real, que não se divide entre essas dicotomias, aproximamo-nos dessa teoria e, assim, utilizaremos os conceitos de outro ”generalizado” e outro “concreto” que serão valiosos para a análise e interpretação de nossos dados.

Contudo, ainda que Benhabib tenha dado um passo extraordinário no entendimento da moralidade humana, não consideramos essa teoria como completa (e acreditamos que nenhuma nunca o será). Portanto, buscaremos, a partir de então, outros estudos que possam complementar o que foi aqui exposto, de forma a nos guiar, em nosso percurso teórico, rumo

a uma compreensão cada vez mais elaborada do funcionamento psíquico, no que tange à moral humana.

1.2.2. Personalidade, identidade, *self* e moralidade humana

Na literatura mais recente sobre a moralidade humana, encontramos alguns escritos que, muito embora tragam diferentes elementos sobre esse fenômeno, possuem a intenção de quebrar o paradigma dos estudos cognitivo-evolutistas, elaborando teorias que, por relacionarem o sistema de valores e a identidade do sujeito, trouxeram uma perspectiva que não se centra apenas em um conjunto de regras e deveres.

Por considerarmos a complexidade da moralidade humana, entendemos que tais teorias não preencherão todos os aspectos do que se pode dizer a esse respeito (e nenhuma conseguirá tal feito). Entretanto, acreditamos que esses estudos podem contribuir com a nossa pesquisa por trazerem dados que *complementam* o nosso olhar sobre o funcionamento psíquico humano, no que tange à elaboração de valores.

Esses estudos, *grosso modo*, culminam na integração entre a moralidade e o sujeito, com suas experiências, expectativas, desejos, sentimentos, pensamentos, objetivos. São tentativas de vislumbrar mais detidamente o fenômeno da moralidade, aproximando-se de um sujeito real, situado em um contexto determinado. Nessas teorias, procura-se estabelecer os valores como uma parte constituinte do sujeito, e não como aspectos isolados que sobrevivem “sem um corpo” definido, como que se fossem uma instituição externa cujo acesso dar-se-ia apenas, e tão somente, via sua inserção em espaços estanques nos quais ele se enquadraria.

Termos como identidade, personalidade e *self* são recorrentes nesses estudos, em virtude de almejarem compreender as intrínsecas relações entre os valores e outros aspectos da constituição psicológica do sujeito. Apesar de parecerem palavras que possuem um significado próximo, acreditamos que tais vocábulos exprimem diversas interfaces de um modelo teórico que busca uma aproximação com um sujeito real e complexo. No presente estudo, utilizaremos as palavras tal como foram empregadas pelos autores de forma a minimizar erros conceituais e de compreensão do texto pelo leitor.

A primeira teoria que gostaríamos de apresentar, nesse sub-item, é a proposta por Owen Flanagan. O autor, em seu livro *Varieties of Moral Personality* (1993), busca formular uma teoria psicológica que se aproxime de um sujeito real (*psychological realism*). Para tanto, tece duras críticas às teorias que se norteiam pelos caminhos da racionalização e do

estruturalismo, mais especificamente às formulações de Piaget e Kohlberg. Ainda que reconhecendo a importância das formulações teóricas dos autores, Flanagan parte de reflexões acerca desses modelos para introduzir questões que quebram tais paradigmas.

Em relação à teoria kohlberguiana, Flanagan sugere que não se pode conceber a moralidade humana como passível de ser classificada em estágios fixos, universais e irreversíveis. Para esse autor, é necessária uma análise mais ampla do fenômeno moral humano, associando juízo e ação moral ao *self*¹¹. Em suas palavras,

Uma vez que prestamos atenção ao conteúdo multifacetado dos assuntos morais e pensamos nas várias disposições cognitivas e afetivas requeridas para realizá-los, parece simplesmente inacreditável que possa haver apenas uma competência moral ideal e uma seqüência universal e irreversível de estágios de acordo com a qual a personalidade moral deve seguir e contra a qual a maturidade moral pode estar inequivocamente planejada. (1993, p. 195, tradução nossa)

De acordo com Flanagan, o *self* depende, de certa forma, da conduta moral do sujeito. A personalidade moral, como nos informa a citação acima, não é composta de características estáveis, mas sim suscetíveis de pequenas ou grandes variações desencadeadas pelo contexto em que se encontra. Em outras palavras, esse autor exprime ser crucial um estudo que vincule moral e *self* ao contexto no qual o sujeito se insere.

Não apenas as teorias piagetianas e kohlberguianas foram alvo das críticas muito bem fundamentadas de Flanagan, mas também as pesquisas de Carol Gilligan. Para o autor, é extremamente difícil efetuar análises em relação às diferenças de gênero, já que

Diferentes abordagens podem acontecer em muitos níveis de generalidade e alinhadas a muitos parâmetros. A maior parte dos pesquisadores fracassa em deixar suficientemente claro precisamente sobre quais aspectos da psicologia moral está sendo feita essa diferença. (Flanagan, 1993, p. 198, tradução nossa)

Analisando as pesquisas de Gilligan, Flanagan questiona o fato de a autora ter tentado ultrapassar as barreiras impostas pela teoria moral centrada em estágios e no valor de justiça apresentando uma outra orientação global que, caminhando ao lado daquela imposta por Kohlberg, estaria relacionada às mulheres. Segundo Flanagan, Gilligan não consegue êxito nessa tarefa, pois procura dar à sua “voz diferente” a mesma qualidade normativa que a

¹¹ Mantivemos o termo em inglês por não encontrarmos, na língua portuguesa, palavra que o traduzisse com o mesmo significado. Consideramos que o seu emprego pode minimizar “confusões” teóricas, visto que foi utilizado por grande parte dos autores cujas teorias compõem esse tópico de nosso Quadro Teórico.

orientação de justiça possui, procurando também a sua legitimação nos estudos sobre a moralidade humana.

Flanagan avalia a concepção de Gilligan sobre a existência de apenas duas orientações morais, justiça e cuidado, correspondentes respectivamente ao masculino e ao feminino, como não tão adequada, mesmo porque, de acordo com sua teorização, a moralidade não pode ser enquadrada em dois espectros estanques. Muito pelo contrário, o autor entende que há diversas orientações morais estritamente relacionadas às várias dimensões do *self*.

Em síntese, parece-nos que o autor dá indicações de que o *self*, constituinte da personalidade de uma pessoa, parece oferecer margem para “flutuações” diversas que dependem do contexto, da situação na qual se encontra (as pessoas estão sempre “em situações”). No entanto, frisa que nem todas as influências derivadas das situações são iguais; portanto, devemos ter cautela ao tecer generalizações entre as pessoas e os efeitos das situações sobre elas.

Partindo de considerações feitas sobre a moral na literatura filosófica e no senso comum, Flanagan refuga as teses de que a moralidade é uma unidade (somente se pode ser *bom* ou *mau*), totalmente intocável pelo contexto. Em suas palavras,

A psicologia moral pode ser menos unificada do que nós tipicamente pensamos, e isto não é apenas por causa das práticas educacionais ineficientes a que fomos submetidos, mas sim porque nossas disposições e habilidades morais são de diferentes tipos, com diferentes histórias de aprendizado, diferentes relações com o temperamento e a racionalidade, e diferentes suscetibilidades a diferentes tipos de forças externas. (1993, p. 268, tradução nossa)

Flanagan (1993), autor que também adota um posicionamento favorável às virtudes, investe na hipótese de que a pessoa não é unicamente boa ou ruim, em relação à moral. Em sua tese denominada *Moral modularity*, defende a existência de competências que se desenvolvem de acordo com a interação com o contexto social para o aparecimento das virtudes. Assim,

(...) deve existir uma competência para a justiça com um certo tipo de história do aprendizado e com uma certa configuração psicológica, e uma competência para a benevolência com uma outra história do aprendizado e uma diferente estrutura psicológica, e assim por diante para as múltiplas virtudes. (Flanagan, 1993, p. 270, tradução nossa)

Consoante Flanagan, é mais plausível uma teoria que incorpore competências múltiplas em relação à moral do que uma que priorize uma única competência. Os motivos pelos quais o autor crê nessa hipótese são:

- 1) é difícil pensar que exista uma competência (virtude) que possa englobar todos os aspectos da moralidade;
- 2) as características morais desenvolvem-se de forma diferente em uma mesma pessoa;
- 3) há “lacunas” no desenvolvimento moral das pessoas (pode-se ser justo, mas, ao mesmo tempo, não possuir a orientação do cuidado, por exemplo).

Aceitando que existem múltiplas virtudes que compõem o sujeito, Flanagan imprime a elas certa integração. Uma pessoa gentil, por exemplo, pode ser justa de forma gentil e amorosa. Embora essa interação exista, há a possibilidade de que certas virtudes são tanto mais autônomas que outras como podem vir a ser mais requisitadas para atender a certas situações. Ademais, para o seu desenvolvimento, elas requerem a interação com o contexto, que nunca é igual para todas as pessoas, o que resulta em uma grande diversidade de personalidade entre os sujeitos.

Para explicar essa interação entre as virtudes, o autor introduz o conceito de *traits*¹² que são disposições para perceber, pensar, sentir, comportar-se em certas situações¹³. As *traits* são definidas por ele como *módulos de disposição* que, dependendo da personalidade e de certas características da própria *trait*, variam, sendo penetráveis ou impenetráveis, tanto em termos de características funcionais, quanto em sua hierarquia no psiquismo humano.

Traits são disposições psicológicas e comportamentais altamente sensíveis à situação com relações multifacetadas umas com as outras. E elas são individualizadas, em parte em termos de relações complexas que elas possuem com outras *traits*, com o comportamento e com o ambiente. (Flanagan, 1993, p. 277, tradução nossa)

Ao indicar que as *traits* são disposições sensíveis ao contexto e a outras *traits*, Flanagan mostra que essas disposições não são “globais”, como alguns teóricos insistem. Segundo o autor, elas precisam necessariamente do específico que apenas pode ser encontrado

¹² Manteremos o termo em inglês, pois ele possui um significado próximo de uma característica bem pessoal que diferencia uma pessoa de outra. Tal palavra não encontra, em nossa língua, um termo equivalente.

¹³ Segundo Flanagan, as situações são, por sua vez, também definidas pelo tipo de *traits* em questão. Assim, se o sujeito possui como uma *trait* ser amigável, a situação lhe parecerá amigável também.

em cada situação que o sujeito vivencia. A personalidade humana, sob esse ponto de vista, é extremamente variável, pois essas disposições (*traits*) se relacionam sobremaneira com a situação vivida e com as demais *traits*, formando um universo infinito de possibilidades de agir, pensar e sentir.

Tal teoria abre a possibilidade de compreender a moralidade como integrada ao sujeito real, levando em consideração o contexto em que ele está inserido. Tem-se, sob essa perspectiva, uma visão da moralidade que incorpora elementos específicos da vida do sujeito, suas características pessoais, frente a situações que permitem, de acordo com suas especificidades, inúmeros posicionamentos do sujeito. Essas considerações são importantes para a nossa compreensão sobre a moral, visto que também aceitamos a idéia de um sujeito real que vive situações reais em que deve mobilizar-se, utilizando-se dessa variedade de características, para resolver os conflitos morais do seu dia-a-dia.

Em busca de ampliar, ainda mais, o espectro pelo qual se entende a moralidade, encontramos outros estudos, realizados por Blasi (1992, 1995, 2004) que, em nosso entender, vêm corroborar com a nossa compreensão sobre o fenômeno.

Com o intento de apreender a moralidade de forma a considerar não apenas o juízo moral, mas também o agir moral, e as relações entre ambos, Blasi formula um modelo, *the self model of moral behavior* (modelo pessoal de comportamento moral), em que usa o conceito de *identidade* como central para explicar a moralidade, tendo como objetivo integrar cognição e personalidade para explicar o comportamento moral.

De acordo com esse modelo, Blasi afirma que “(...) a identidade moral atua de forma central e a consistência do *self* é a motivação básica da ação moral” (1992, p. 99, tradução nossa).

O autor indica que o modelo possui quatro aspectos norteadores: o primeiro diz respeito ao fato de que a moralidade não é um sistema autônomo, ou seja, as competências morais devem ser integradas a toda a personalidade do sujeito; o segundo encontra-se no fato de que a integração da moralidade na personalidade deve respeitar as características da moralidade como ela é compreendida no contexto real e pelas características do funcionamento psíquico; o terceiro se concentra em afirmar que um juízo moral (tomado como aspecto cognitivo ou, nas palavras de Blasi, *understanding*¹⁴) guia a ação moral; por fim, no quarto, aponta que a intenção de agir moralmente depende da motivação pessoal.

¹⁴ O autor, no início de seu *texto Moral functioning: moral understanding and personality*, que consta no volume organizado por Lapsley & Narvaez (2004) adverte que não aprova o uso do termo cognição em seus trabalhos,

À luz dessa compreensão sobre a moralidade, Blasi demonstra seu objetivo de abordar o desenvolvimento da identidade, sem deixar de lado as implicações morais do mesmo. Uma das discussões que realiza, nesse sentido, encontra-se em passar a ênfase de um modelo que se centra no juízo moral para outro que tem como foco a personalidade moral. Assim, compreende que a moralidade é uma característica do sujeito, não somente o resultado de uma abstração do conhecimento, mas engloba a personalidade para motivar a ação.

Um ponto fundamental da teoria de Blasi repousa no fato de que ela dá espaço para um sujeito que tenha o potencial de construir a sua própria vida e a personalidade que desejar. Para o autor, essa concepção faz com que se mantenham duas características – a fonte cognitiva da moralidade e sua integração à personalidade, isto é, a capacidade pessoal de agente do *self*. Dessa forma, como enfatiza Walker (2004), Blasi buscou, ao identificar a lacuna existente entre esses dois aspectos, integrá-los de forma a revelar, de maneira mais apurada, a moralidade humana. Em seu modelo, Blasi, ao focar na identidade do sujeito, dá indicações de que a moralidade é fruto de um processo de engajamento moral, o que pressupõe uma certa responsabilidade pela ação moral. Esse processo constitui-se como um importante aspecto da conexão entre juízo e ação morais porque implica o *self* na ação e porque reflete o senso pessoal de busca de uma verdade moral, por meio de processos afetivos. Além do mais, o modelo proposto por Blasi tem como ponto chave o conceito de *integração*, no sentido de que o fundamento da personalidade é a consistência psicológica do *self*, que somente pode ocorrer integrando juízo e ação morais. Tal modelo proposto pelo autor caracterizou-se como uma fonte teórica considerada por muitos estudiosos como a solução do problema que até então a psicologia moral não havia dado conta de abordar.

O avanço inegável do modelo de Blasi, ao tecer a integração entre o juízo e o comportamento moral via identidade do sujeito, embora tenha modificado o pensar de muitos teóricos, promoveu novas críticas que, em nosso entender, também foram fecundas para se entender a moralidade atualmente. Uma dessas críticas e a que consideramos mais interessante para o nosso estudo foi a de Mordecai Nisan (2004).

Nisan reconhece, assim como também o fazemos, que o modelo de identidade moral proposto por Blasi abandona uma concepção de moralidade que entende o sujeito como um ser passivo, que recebe os ensinamentos, regras e princípios da sociedade, para perceber o sujeito como agente, que constrói a sua identidade, criando uma maior consistência entre a sua percepção sobre o bem e o seu comportamento. Essa identidade, dessa forma, serve de

mas prefere o vocábulo “compreensão” (em inglês, *understanding*) que, em seu entender, abrange o processo cognitivo de uma forma ativa, isto é, pelo ponto de vista de um sujeito agente.

base para a motivação moral, unindo juízo e ação. Para Nisan, “a explicação do comportamento em termos de identidade aproxima-se da experiência humana” (2004, p. 135, tradução nossa).

Mesmo aceitando o modelo de identidade moral como válido, Nisan questiona o fato de Blasi ter dado demasiada ênfase ao julgamento, colocando-o no cerne da moralidade humana, como elemento motivador do comportamento moral. Assim, embora Blasi tenha tecido críticas ao modelo racionalista, acreditando estar se afastando dele, esse autor, nas palavras de Nisan, aponta um movimento em que a moralidade vai se integrando à identidade, tornando-se parte dela, mas mantendo certa independência. A moralidade, nesse ínterim, preserva as suas “supostas” características de objetividade, imparcialidade, tendo um *status* superior a outros aspectos constituintes do sujeito. Explica Nisan que a base dessa integração é um processo de compreensão da moralidade que auxilia a pessoa a clarificar seus desejos, promovendo a habilidade de controlar o comportamento e obtendo, destarte, certa harmonia entre o juízo e a ação moral.

Como nos coloca Nisan, Blasi visualiza dois aspectos importantes da identidade: a autonomia da moralidade como um sistema que transcende o individual e a moralidade como um elemento inserido em uma percepção holística de toda personalidade. Em seu entender, “(...) ele (Blasi), além do mais, deve postular que a moralidade pode estar integrada na identidade da pessoa sem comprometer a sua autonomia” (Nisan, 2004, p. 136, tradução nossa), chegando ao conceito de *julgamento moral autônomo*, o qual, guiado pela consciência, pela reflexão e por regras impostas, é tomado do ponto de vista de uma terceira pessoa, ou seja, livre de aspectos pessoais e situacionais.

Nisan sugere que esse modelo que coloca a racionalidade como característica central da identidade do sujeito é falho, pois, mesmo se considerando uma integração, o julgamento moral autônomo permanece sempre desvinculado da vida real do sujeito, já que é abstrato. Em seu lugar, o autor aposta em uma visão da identidade como constituída pelas particularidades do sujeito. Essas particularidades são características únicas da pessoa que foram formadas por sua história, família, comunidade, cultura, entre outras, “em um processo de reflexão que leva em conta o dado, o possível e o imaginado” (2004, p. 137, tradução nossa).

Ampliando, ainda mais, esse ponto de vista, Nisan postula que, frente a escolhas morais, nem sempre encontramos condições de objetividade e de imparcialidade exigidas pelo julgamento moral autônomo; muito pelo contrário, muitas vezes o centro da discussão moral está em como lidar com a situação frente a uma variada e complexa gama de considerações

que podem, naquele momento, ser tecidas pela pessoa. Essas considerações podem envolver toda a sorte de valores, desejos, medos, angústias, interesses, necessidades pessoais, etc., que perfazem a identidade da pessoa.

Desta forma, a ponte entre juízo e ação moral pode ser realizada, segundo Nisan, em um processo que vai da identificação do problema à escolha de um comportamento. Esse processo passa por uma avaliação baseada em argumentos “objetivos” e por uma avaliação ancorada em considerações práticas, levando, por fim, a uma escolha alicerçada na identidade do sujeito.

“(...) quando uma pessoa toma uma decisão em relação a um comportamento real e específico, sua escolha está baseada no que eu descrevi como sua identidade particular, sua definição pessoal em termos de suas características pessoais. O julgamento baseado na identidade particular, que é propenso a ter força motivacional, necessariamente difere do julgamento moral autônomo.” (Nisan, 2004, p. 139, tradução nossa)

Em sua concepção de moralidade, Nisan, em nosso ver acertadamente, toma as considerações pessoais, os valores, planos pessoais, desejos, sentimentos, relação com o social, entre outras, como elementos vitais para o juízo e ação morais, sem deixar de lado a existência, também fundamental, do que ele denomina julgamento moral autônomo.

Incorporando esses elementos em sua teoria, Nisan expõe a existência de dois tipos de julgamento, que se entrelaçam, acontecendo ao mesmo tempo frente a uma situação moral: o *julgamento de avaliação* e o *julgamento de escolha*. O julgamento de avaliação ocorre quando o sujeito analisa a situação de acordo com uma norma, com um princípio moral. Nesse tipo de julgamento, é obrigatório que a pessoa se sujeite a algo fixo, irredutível, objetivo, mas, ao mesmo tempo, confiável, visto que a sua estabilidade promove limites claros de como se pode e se deve comportar para que a sociedade continue “funcionando”. O julgamento de escolha, em contrapartida, envolve a tomada de decisão que o sujeito irá adotar para a situação moral, tendo em vista a busca de ser uma boa pessoa, “uma pessoa que ele gostaria de ser”¹⁵. Esse julgamento é mais aberto e flexível, podendo ser guiado pelo sistema de valores do sujeito. O julgamento de escolha é subjetivo e depende de cada situação; ele concerne ao que o sujeito considera ser uma boa pessoa.

¹⁵ Não concordamos com o autor nesse ponto. Muitas vezes, guiamo-nos por valores pessoais que nos levam a não ser uma boa pessoa. Às vezes, tomamos atitudes que vão *contra* aquilo que consideramos correto quando estamos avaliando o fato (julgamento de avaliação). Um exemplo dessa assertiva encontra-se no aluno que julga ser o correto estudar, ser centrado e “ir bem na escola”. No momento do estudo, no entanto, valores pessoais como divertimento com colegas ou assistir à televisão podem, em seu julgamento de escolha, atuar de forma mais consistente e levar o sujeito a deixar de lado o que considera correto (em seu julgamento de avaliação).

Nisan chama a atenção para a importância dos dois tipos de julgamento, indicando que, ao mesmo tempo em que eles não podem ser reduzidos um ao outro, também devem ser considerados de forma integrada, já que o que determina um deles, acaba por incluir o outro e vice-versa.

A teoria formulada por Nisan acopla, de forma inter-relacionada, os dois julgamentos presentes nas situações em que se exige do sujeito um juízo e uma ação morais. Além do mais, nessa teoria, presenciamos um olhar para as particularidades do sujeito as quais são, muitas vezes, mais importantes do que os valores morais para a tomada de decisão.

Em um rico debate teórico, Blasi, no mesmo volume em que foi publicado o texto de Nisan¹⁶, procura defender o seu modelo de identidade e tece críticas ao proposto por esse autor. Blasi aponta que os aspectos racionais e objetivos presentes no âmago de sua formulação devem ser entendidos como elementos presentes no dia-a-dia, já que, sob seu ponto de vista, as pessoas julgam ações concretas; portanto, sua teoria não está distante da realidade, mas busca a construção real pelo sujeito.

Sobre a teoria de Nisan, Blasi concorda que os valores pessoais muitas vezes sobressaem-se aos valores morais, mas indica que o autor compreende o juízo e a ação morais de forma confusa. Para Blasi, o processo de julgamento moral é algo cíclico. Ele vai de um julgamento global de uma ação considerada concretamente, para uma análise de diferentes valores e conceitos envolvidos, para uma consideração abstrata de cada valor, não apenas os concernentes à moralidade, e para um julgamento concreto diferenciado ao final. Essa última etapa não pode ser confundida, de acordo com o autor, com a escolha para a ação.

Blasi argumenta que não trouxe à sua teoria apenas a cognição, como questionou Nisan. Em resposta a essa crítica, aponta que somente algumas vezes a motivação para o agir moral encontra-se nos aspectos cognitivos. Entretanto, em suas palavras, existe uma habilidade pessoal de traduzir o que se julga da situação (aspecto cognitivo) em motivação moral, bem como em relacionar essa motivação moral com outras motivações, e na forma como essas motivações interagem entre si. A solução para explicar essa força motivacional está no *self*, o aspecto da personalidade que subsiste conscientemente nos processos subjetivos e ativos, nos processos do controle de si mesmo (*self-control*), na definição da organização interna e em sua coerência. Há, para Blasi, dois processos: o de criação e estruturação da

¹⁶ Os dois artigos constam no livro *Moral development, self, and identity*, organizado por Lapsley e Narvaez (2004). O livro é uma coletânea de artigos de diversos estudiosos da moralidade da atualidade que buscaram escrever sobre a teoria de Blasi ou sobre seus estudos que tiveram essa fonte, em uma homenagem clara a esse autor, como nos informa a introdução escrita pelos organizadores.

vontade do sujeito e o de apropriação de normas, princípios e valores morais que o sujeito realiza para o desenvolvimento do senso de si mesmo.

De acordo com Blasi,

(...), pelo menos para muitos adultos, as várias características que são reconhecidas como elementos que definem o sujeito são organizadas hierarquicamente e o senso do *self* adquire unidade e profundidade; a pessoa, então, entende que poucos aspectos dele/ dela mesmo(a) estão no centro ou na essência de sua existência. Eu chamo essa forma especial de definição pessoal identidade no sentido amplo ou identidade pessoal (*self identity*). É uma identidade pela qual o sujeito se sente responsável; além do mais, ela inspira ação e comprometimento. (Blasi, 2004, p. 342-343, tradução nossa)

Assim, Blasi recusa a idéia de Nisan de que a identidade é composta por um misto de necessidades, valores, desejos e características que são, em seu ver, experienciados passivamente como elementos que existem sem uma ordem. Para ele, em uma parte do *self* há processos ativos de seleção e de ordenação hierárquica dos valores. O que determina essa ordenação é o aspecto racional, pois o autor diferencia valores que estão associados à moralidade daqueles que, utilizando seus termos, são a “essência” da moralidade.

Percebemos, na teoria de Blasi, uma ênfase muito grande no julgamento moral, em seu aspecto racional e objetivo. Concordamos com a crítica de Nisan a respeito dessa postulação, pois entendemos que a motivação para a ação não pode estar nesse aspecto, mas, mais provavelmente, assentada nos valores, sentimentos, desejos, interesses do sujeito. No entanto, também não apostamos totalmente na teoria proposta por Nisan, já que acreditamos em uma organização dos valores (não de acordo com a proposta de Blasi, em que os valores supostamente morais seriam hierarquicamente superiores aos demais) e não apenas que eles co-existam de forma a serem elegidos apenas de acordo com a situação.

Em um outro trabalho, Blasi (1995), aborda essa hierarquia de valores, o que é deveras importante para a análise de nossos dados. O autor recorre ao conceito de *integração*, que citamos brevemente quando explicamos sucintamente a sua teoria moral, para compreender os valores como integrados aos sistemas motivacionais e emocionais, os quais propiciam uma base para a construção da identidade e do auto-conceito do sujeito. Em suas palavras, a personalidade, em toda a sua complexidade, é uma unidade, ou caminha para a unidade, que possui um centro funcional, um princípio de subordinação e coordenação. Assim, a personalidade seria um sistema organizado por graus de integração. Esses graus de integração dependeriam da coordenação de um determinado aspecto com outros subsistemas, assim como de sua hierarquia na organização da personalidade.

Esse aspecto pode ser a moral. Se um valor moral estiver isolado, isto é, não relacionado com outros valores, será considerado pouco integrado e, desta forma, ocupará um lugar hierárquico inferior na organização da personalidade. Um exemplo dessa integração entre valores pode ser visualizado em um sujeito que tenha a justiça como valor moral, mas isolado de outros valores (morais ou não). Esse sujeito muito provavelmente não tenderá a agir justamente com os que o cercam.

Ainda para esse autor, um indício de que um valor é mais ou menos integrado ao sistema encontra-se no investimento afetivo que é determinado pelo aparecimento ou não de sentimentos negativos, como a culpa, o remorso, a vergonha e a tristeza, caso o sujeito esteja agindo contra os seus valores. A ausência de sentimentos morais, destarte, implica que a moralidade está isolada da personalidade ou que, em outras palavras, esse valor está pouco integrado ao sistema de valores e que, por conseguinte, ocupa uma posição inferior em sua hierarquia.

A iniciativa de Blasi de entender os valores como integrados aos sistemas motivacionais e emocionais que seriam cada vez mais hierarquizados na medida em que se coordenariam com esses subsistemas é-nos cara e precisa ser destacada em nosso trajeto teórico. Como veremos em nossa análise posterior, um valor não integrado, e conseqüentemente, isolado parece-nos enfraquecido perante outros que se fortalecem com os demais. E mais, o indício de que o valor é integrado (ou não) pode ser percebido com o aparecimento (ou não) de sentimentos negativos como culpa, remorso, vergonha e tristeza caso o sujeito aja contra os seus valores. Sobre essa análise, aguardemos nossa interpretação sobre os dados encontrados para tecermos maiores considerações.

Caminhando nessa mesma direção, incluímos, aqui, a análise realizada por Colby e Damon (1993) que partiu de uma pesquisa com pessoas que uniam seus objetivos de vida a causas morais (pessoas de vida moral exemplar). Os autores pretendiam investigar as intersecções existentes entre o *self* e a moralidade. Citamos, abaixo, um trecho que vem a ilustrar a visão dos autores com relação a esse tipo de análise.

Em nosso ponto de vista, a unidade ou o conflito entre objetivos pessoais e morais são centrais para a discussão da moralidade e o *self* porque objetivos são importantes componentes da identidade do sujeito ou do auto-conceito. (1993, p. 150, tradução nossa)

Analisando os dados obtidos nas entrevistas com os sujeitos de moral exemplar, Colby e Damon constataram o seguinte:

- os sujeitos participantes da pesquisa pouco duvidam das decisões que tomam em assuntos morais;
- por não terem dúvidas ao resolver questões morais, esses sujeitos não se julgam mais corajosos que as demais pessoas;
- os sujeitos não pesam as conseqüências que suas decisões podem causar.

A partir dessas conclusões, os autores acabaram por entender que, quando as escolhas morais são feitas com grande certeza, como é o caso dos sujeitos analisados, elas estão diretamente ligadas ao juízo e ação morais, constituindo indícios da unidade existente entre o *self* e a moralidade.

Colby e Damon concebem a moralidade e o *self* como sistemas separados, com uma pequena integração. Esses sistemas somente se entrelaçam no fim da infância, porém mesmo muitos adultos nunca chegam a diferenciá-los. Além do mais, para esses autores, não é possível verificar o quanto os sistemas são integrados pelo sujeito apenas focando o seu julgamento moral. Isto porque “(...) o julgamento moral de uma pessoa não determina o lugar que a moralidade ocupa na vida dessa pessoa”. (1993, p. 151, tradução nossa)

A moralidade, de acordo com esses autores, tem implicações na forma como os sujeitos vivem, entretanto oferece somente uma parte das soluções da vida real, não cobrindo todas as possibilidades que a vida lhes interpõe. O comportamento moral depende de algo por trás das crenças morais; depende, em parte, de como e quanto os valores morais são importantes para o senso de si mesmos como pessoas.

Os sujeitos entrevistados apresentavam uma grande integração entre o seu *self* e a moralidade, indicando que os seus objetivos (*goals*) uniam esses dois sistemas. Assim, Colby e Damon puderam chegar à conclusão de que algumas pessoas interligam a moralidade e o *self* em uma proporção maior que outras. Essa proporção determina a sua conduta: se há grande integração, a conduta é tomada sem maiores dúvidas; se não há tamanha integração, o sujeito pesa suas atitudes antes de tomá-las. Isso fica bastante claro quando imaginamos algo que temos certeza ser correto: geralmente, nesses casos, não hesitamos e tomamos a atitude rapidamente, sem muito refletir. É interessante pontuar que essa integração também vale para aqueles que tomam atitudes desonestas, violentas, injustas e cruéis, visto que, muito provavelmente, integraram valores que coincidem com essas atitudes.

Destacamos, sobremaneira, a importância teórica da pesquisa realizada por Colby e Damon. Essa valiosa pesquisa empírica nos traz elementos muito importantes para a nossa análise. Tentando vislumbrar as intersecções existentes entre identidade e moralidade, os

autores chegaram à conclusão de que há valores morais que podem ser integrados ou não a outros (visto que a moralidade e a personalidade são sistemas diferentes), constituindo a identidade moral do sujeito. A associação entre valores e o *self*, em um mesmo processo psicológico, nos agrada porque permite entender o motivo pelo qual algumas pessoas constroem sua identidade por valores morais enquanto que outras a pautam por outros valores.

Em outro trabalho, o livro *Greater Expectations* (1995), Damon aprofunda essas idéias, abordando o processo de desenvolvimento do *self* e sua relação com a moralidade.

Nos primeiros anos de vida, o *self* é composto por uma coleção de características superficiais separadas, sem relação umas com as outras. No decorrer da infância, ele é compreendido em comparação com os outros, da mesma forma que a criança passa a perceber o que é certo e o que é errado. Já no final da infância, ao tomar consciência a respeito das conexões entre o *self* e a moralidade, as crianças passam a entender como podem afetar os outros e começam a perceber que uma pessoa deve se sentir mal quando age ao contrário de seu princípio moral. Na adolescência, o sujeito se propõe a projetos e filosofias pessoais através dos quais organiza o seu *self*, o que pode levá-lo a refletir sobre os objetivos morais de sua vida.

Partindo desse escopo sobre como o *self* se desenvolve em relação à moralidade, é possível perceber que, na construção da personalidade, o *self* não precisa, necessariamente, estar vinculado aos valores morais (diferentemente da proposta de Blasi). Damon, sob tal perspectiva, aposta que, para alguns sujeitos, os valores morais são, desde a infância, *centrais* na concepção que têm de si, enquanto que, para outros, esses valores constituem-se como *periféricos* em relação ao que pensam ser.

Podemos explicar melhor dando um exemplo de como os valores podem constituir o *self*: uma pessoa que tem como valor central o estudo terá sentimentos negativos sobre si mesma se, por acaso, fracassar em uma prova ou em uma determinada tarefa; caso contrário, se uma pessoa não tem o estudo como valor central, fracassar em uma prova não será motivo para sentir-se mal, culpada, triste ou até envergonhada. Logo, a teoria de Damon dá conta de explicar a constituição da moralidade interligada ao *self*, abarcando todos os valores, e não somente aqueles que teriam um conteúdo moral.

Araújo (2005) tece alguns apontamentos bastante pertinentes com relação à imagem criada por Damon. Para Araújo, essa imagem é apenas uma referência, pois pode nos levar a uma visão estática dos valores centrais e periféricos, muito embora essa não tenha sido a intenção do autor. Esse modelo pode servir como um ponto de partida, mas é preciso ter bem claro que o sistema de valores de um sujeito se organiza de maneira bastante complexa e

nunca os valores se projetam de maneira isolada no campo da relação. Deste modo, um valor pode ser central e/ou periférico na identidade do mesmo sujeito, dependendo do conteúdo e das pessoas envolvidas na ação. Um homem, por exemplo, pode ser bondoso com os filhos e esposa, mas pode, ao mesmo tempo, não ser assim em seu trabalho.

Mesmo com tal ressalva, a compreensão de que existem valores centrais e periféricos, desenvolvida no trabalho de Damon, constitui-se como um grande referencial para a nossa análise. Mais à frente, quando analisarmos os dados extraídos de nossa pesquisa empírica, pautaremos-nos nessa concepção teórica, procurando entender se a generosidade comparece como um valor central ou periférico para os sujeitos.

Compreender a moralidade como integrada à identidade, como nos apresentaram os estudos deste item de nosso quadro teórico, significa, em nosso entender, obter uma perspectiva mais promissora sobre como os sujeitos pensam e agem diante de situações envolvendo a moral. Nesses trabalhos, pudemos verificar que a moralidade humana é tão complexa que não pode ser vista e entendida como um sistema autônomo, guiado por regras simples. Muito pelo contrário, as intersecções entre a moralidade e o *self* trazem a possibilidade de nos aproximarmos do sujeito tal como ele é na realidade: não apenas como um ser que age de acordo com as normas morais impostas pela sociedade, mas que, ao analisar e agir perante e nas situações reais, tem um universo de aspectos com os quais deve se confrontar e que, nem sempre, têm a ver com a moral.

Ao verificarmos que o contexto e todos os elementos nele encontrados influem na forma como o sujeito poderá pensar e agir; ao visualizarmos que a moralidade, dentro desse contexto, não é a única forma pela qual o sujeito pauta o seu juízo e sua ação; e ao percebermos que a moralidade consiste em um sistema complexo que interage com os demais, compondo-se de certa integração entre os valores, o que insere o sujeito como ativo na sua construção da moralidade, estamos buscando uma compreensão mais acurada dessa complexidade, levando em consideração uma gama maior de possibilidades de compreender o fenômeno da moralidade.

Entendemos que os aspectos aqui levantados serão de grande valia para a interpretação de nossos dados. Também admitimos que, ao unirmos as perspectivas dos autores estudados nesse sub-item, tentaremos dar um passo importante para os estudos no campo da Psicologia Moral. No entanto, vislumbramos que toda a discussão aqui engendrada sinaliza para o estudo dos valores e a sua relação com a moralidade humana. Nos trabalhos de Blasi e de Damon, já pudemos entrever como essa questão é rica para os estudos que pretendem destrinchar como os sujeitos pensam e agem moralmente. Pretendemos, a seguir, aprofundar-nos um pouco

mais nessa temática que será deveras significativa para a compreensão dos dados que analisamos.

1.2.3. Construção de valores e moralidade

Como afirmamos no item anterior, a associação entre a moralidade e o *self*, para a constituição da identidade, indica um caminho fecundo para a aproximação de um sujeito real. A discussão oriunda dessa constatação teórica nos conduz a refletir sobre um sujeito ativo que *constrói* a sua própria personalidade e o faz, destarte, mediante a construção de valores.

Não é intenção de nosso estudo enveredar pela construção de valores, no sentido de compreender o processo pelo qual os sujeitos passam com a finalidade de construir os valores que compõem o seu funcionamento psíquico. Contudo, visualizamos que, em razão de procurarmos saber como o valor da generosidade comparece a esse funcionamento, as teorias que abordam tal temática podem ser muito relevantes para que possamos abarcar todas as dimensões possíveis do fenômeno que estamos estudando. Assim, em primeiro lugar, entenderemos, com Puig (1996 e 2007), o sujeito como construtor de sua própria personalidade e a sua consciência como reguladora do sistema moral, para depois partimos, seguindo a teoria de Araújo (2003a, 2003b, 2005 e 2007), para uma concepção teórica da construção de valores, envolvendo os sentimentos morais como reguladores dessa construção. Tais teorias, especialmente a formulada por Araújo, terão importância central em nossa pesquisa por nos ajudarem a entender os dados que obtivemos.

Como nos revela o título de seu livro, *A construção da personalidade moral* (1996), claro está que Puig pretendeu, assim como nas teorias abordadas no item anterior, identificar a moralidade dentro de um espectro mais amplo, em que a moral seria um dos aspectos da identidade do sujeito. O que Puig traz de novo, e que, portanto, não consta nos estudos que até então apresentamos, é a moralidade como uma *construção*. Para ele, a formação moral é fruto de um complexo processo que tem como aspectos norteadores a indeterminação humana (somos seres plásticos e, portanto, “moldados” ao longo do tempo e de acordo com as experiências de vida; não somos previamente determinados), a construção moral que se dá entre o indivíduo e sua relação com os demais e a tendência que temos para o Bem.

Puig é categórico: a moral não é dada de antemão; pelo contrário,

A moral deve ser feita mediante um esforço complexo de elaboração ou reelaboração das formas de vida e dos valores que são considerados corretos e adequados para cada situação. A moral é, portanto, um produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles. (1996, p. 70)

Continua Puig firmando que a construção da moralidade é uma tarefa de cunho social, de uma construção dialógica. Ela supõe os seguintes elementos:

- parte de um duplo processo de adaptação: à sociedade, como aquisição de pautas sociais básicas, e a si mesmo, como reconhecimento dos desejos, pontos de vista e critérios pessoalmente valorizados;
- transmissão de elementos culturais de valor que são considerados desejáveis;
- desenvolvimento das capacidades pessoais de julgamento, compreensão e autorregulação que permitirão um enfrentamento autônomo diante dos conflitos de valor;
- construção da própria biografia como cristalização dinâmica de valores, como espaço de diferenciação e de criatividade moral.

Esses elementos, segundo Puig, entrelaçam-se para constituir a personalidade moral a qual resulta da síntese da identidade moral composta pela consciência autônoma e pelos seus elementos de deliberação e ação.

Aqui, chegamos a um conceito central da teoria de Puig: a consciência moral. De acordo com esse autor, “a consciência moral de um sujeito instaura uma relação com ele mesmo, de modo que seus sentimentos, juízos e ações são sancionados como corretos ou incorretos por ele mesmo”. (p. 80)

Assim, a consciência moral atua como um “juiz” interior que, por meio de juízos valorativos, é capaz de determinar um critério moral. No entanto, essa consciência moral não pode partir apenas do sujeito; pelo contrário, requer uma consciência dialógica que possa, de modo intersubjetivo, comprometer-se na construção de modos justos e eficazes de enfrentar a realidade. A partir desse tipo de relação, o sujeito pode atingir uma consciência moral autônoma, sob a qual ele raciocina diante de situações de grande diversidade e moralmente controversas.

A tese da consciência autônoma, levantada por Puig como um regulador moral superior é a base para compreender a moralidade humana. Nas palavras do autor,

A moralidade se refere essencialmente à regulação dos conflitos interpessoais e sociais. (...) a moralidade consiste em uma forma de regular os comportamentos dos sujeitos para tornar possível uma convivência social ótima e uma vida pessoal desejável. (1996, p. 90)

Os reguladores morais, que são instrumentos facilitadores para a confecção de juízos e para a realização de condutas que permitem a convivência consigo mesmo e com os demais, dependem do tipo de exigência e da complexidade sociomoral do meio. A moralidade, consoante essa perspectiva, forma-se através de uma hierarquia de reguladores.

Com essas considerações, Puig não deixa de enfatizar o papel da educação moral na formação da consciência moral autônoma. Para chegar a tal consciência, são exigidas determinadas condições de complexidade do meio social e práticas reflexivas e dialógicas. Ou seja, a sua formação depende das relações interpessoais que se experimentam na vida social e desembocam na adoção de papéis e sua generalização. Destaca-se, também, nessa formação, o papel da linguagem, graças à qual se atinge a representação mental do comunicado e das relações possíveis dos demais interlocutores. Ao longo dessa formação, o “espaço de si mesmo” vai-se configurando, perfazendo-se com mais autonomia à medida que cresce a diferenciação de papéis e normas sociais.

Puig aposta que as características de autonomia e de dialogicidade dessa consciência abrem portas a um modelo de personalidade moral baseado na construção e na crítica de princípios, normas, valores e modos de ser. Entende a consciência moral como uma entidade funcional, uma vez que se compõe de meios procedimentais para enfrentar os problemas morais. Esses procedimentos correspondem ao juízo moral e à compreensão das situações contextuais, que se referem a um caráter cognitivo, e à auto-regulação que emerge de um esforço que o sujeito realiza para dirigir a sua própria conduta.

Reconhecendo que uma moral apenas procedimental não abrange todo o material substantivo acomodado pelos valores morais e pelas formas de vida, Puig registra a importância de compreender a identidade moral, que se constrói com uma infinidade de materiais valorativos que comportam tanto valores contextuais, que surgem de problemáticas concretas, quanto valores universais, que aparecem na seqüência dos procedimentos da consciência moral. A identidade, dessa forma, é fruto da história do que somos, do valor que lhe damos e do que desejamos ser.

Em um texto mais recente, Puig (2007), ao escrever sobre educação moral, ainda traz uma contribuição a essa compreensão da moralidade humana. O autor avalia que o sujeito parte de um “enraizamento” concernente a uma forma de vida particular. Em outras palavras,

compartilha a necessidade de pertencer a uma maneira particular de entender o mundo. Esse enraizamento impõe ao sujeito certas obrigações morais bem delimitadas.

Ao mesmo tempo, o autor aponta que os sujeitos partem também de outra realidade comum: o fato de estarem abertos à criação de laços com os demais. Nas palavras de Puig, sair de si mesmo, visando estabelecer uma relação correta com os outros, consiste em uma necessidade imprescindível e uma exigência moral. Esse novo aspecto comum, a abertura universal para o outro, também leva o sujeito a deveres morais e a tarefas educativas, bem como nos permite extrair o núcleo da moralidade. Reconhecemos no outro uma obrigação moral; de fato, descobrimos na relação com o outro a estrutura da moralidade.

Destacamos, abaixo, uma citação que traz a voz do autor para esse aspecto que consideramos fundamental para a nossa análise.

Uma estrutura que se expressa na necessidade de reconhecer o outro, de colocar-se no lugar dele, de incluí-lo em nossa reflexão e ação moral, de agir de maneira aceitável para os demais. Em suma, reconhecemos que a moralidade é algo intersubjetivo. A inclusão e a concordância com os demais na deliberação e na ação moral se convertem, portanto, no critério moral e no horizonte crítico social. (Puig, 2007, p. 82)

O aspecto da universalidade da abertura para os demais não é, como nos diz Puig, um fenômeno homogêneo, visto que a intersubjetividade se manifesta por meio de maneiras diversas que acabam por concretizá-la. Essas maneiras dizem respeito a três dinamismos da intersubjetividade que apontam para diferentes direções de valor. A primeira corresponde ao encontro interpessoal ou relação afetiva, em que aparecem os sentimentos que nos vinculam aos demais e nos ajudam a enfrentar as dificuldades vitais. Assim, o afeto, a amizade e o amor tornam-se verdadeiros mecanismos sociais ou procedimentos morais compartilhados que apontam uma direção de valor capaz de atuar como um horizonte normativo, compartilhado entre os sujeitos participantes dessa relação. A segunda forma de abertura para os demais produz-se através do diálogo ou da relação comunicativa. Em razão de o diálogo permitir manter intercâmbios construtivos com os demais, ele se transforma em um poderoso instrumento moral e em uma pauta de valor que é compartilhada pelos sujeitos que conseguem se comunicar. Finalmente, a terceira forma de abertura para o outro ocorre pela participação em projetos de intervenção no mundo natural ou social ou a relação de cooperação no trabalho. Pelo fato de a realização de projetos acontecer conjuntamente, há cooperação entre os participantes, acarretando em uma transformação otimizadora da

realidade. O trabalho por projetos compartilhados converte-se também em um forte dinamismo moral e em um espaço conjunto de valores para todos os sujeitos nele envolvidos.

Para encerrar essa discussão, Puig assume que esses dinamismos da intersubjetividade, além de estabelecerem modalidades concretas de relação, permitem definir procedimentos de ação moral, fixar objetivos desejáveis e estabelecer elementos de crítica e transformação da realidade. Além disso, caminham para uma finalidade moral, no sentido de que cada um aponta para “certos horizontes de perfeição”: o afeto atingiria a amizade e o amor; o diálogo, a compreensão e o acordo; e o trabalho em projetos compartilhados, a cooperação e a transformação.

O trabalho de Puig é fecundo para a nossa construção teórica. Em primeiro lugar: entender que a moralidade é fruto de um processo de construção que depende do sujeito, mas não apenas dele (aqui, as relações sociais têm grande importância) é extremamente significativo para a nossa pesquisa. Em segundo, outro aspecto relevante é o conceito de consciência moral autônoma como um regulador dos juízos e condutas morais. Por fim, o terceiro aspecto encontra-se no texto mais recente de Puig no qual se aponta, como traço da moralidade, não somente pertencer a uma mesma “raiz” que os demais, mas o fato de o sujeito se abrir aos outros, de a moral ser intersubjetiva e comportar afetos, compreensão e cooperação entre os pares. Esse terceiro aspecto parece-nos muito fecundo para compreender de que forma o sujeito constrói valores como centrais em sua identidade¹⁷.

Realizando uma discussão que também tem por objetivo ampliar a compreensão sobre a moralidade humana, Araújo (2003a, 2005 e 2007) consegue aliar muitos dos aspectos levantados nos trabalhos apresentados, tanto do item anterior, quanto o de Puig, na procura de encetar estudos sobre o sujeito complexo. Para esse autor, falta às teorias cognitivo-evolutivas uma noção de totalidade do sujeito, pois esse não se constitui apenas de um aparelho cognitivo, ou afetivo, ou biológico, ou sociocultural. Na verdade, é crucial focar o sujeito psicológico que é tudo isso ao mesmo tempo e que precisa ser compreendido como um ser complexo. Nas palavras de Araújo,

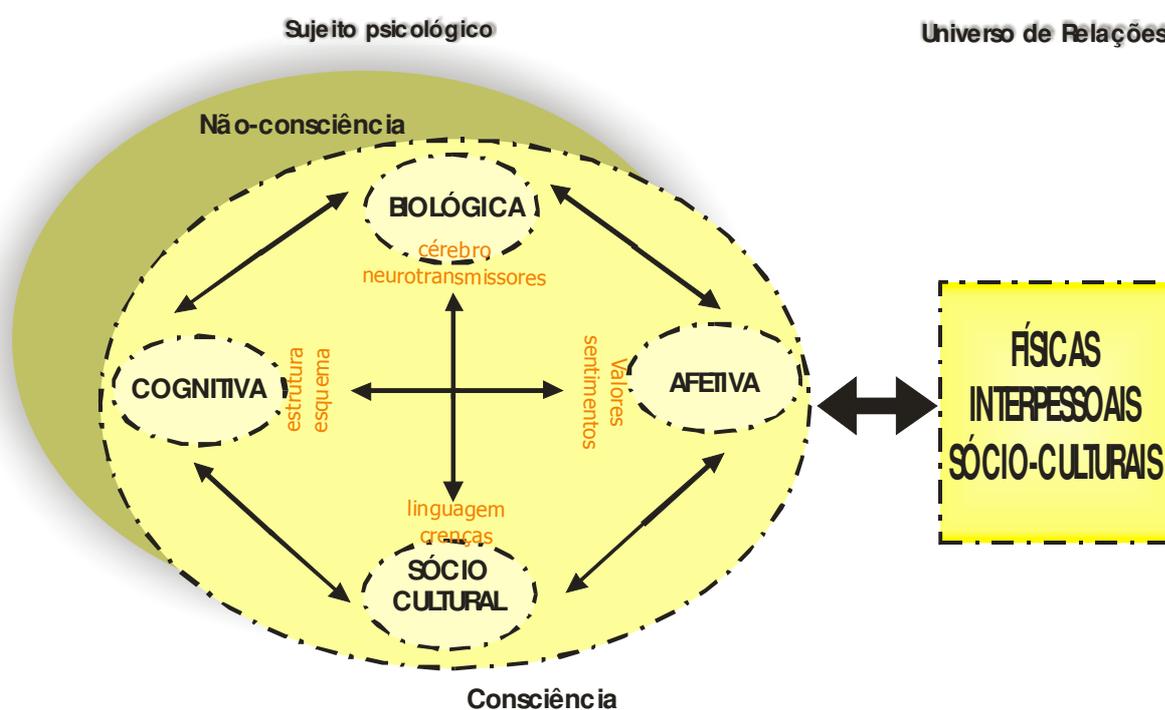
(...) para melhor compreender esse ser psicológico complexo, podemos estudar separadamente seus aspectos cognitivos, afetivos, socioculturais e biológicos e suas relações com o mundo físico, interpessoal e sociocultural à sua volta. Não se deve, porém, perder a perspectiva de totalidade e de coordenação interna e externa desses sistemas, porque as

¹⁷ Ao aceitarmos a moral como intersubjetiva, incorporando elementos como amor, amizade, cooperação e compreensão, afastamo-nos de pesquisas que compreendem a moral apenas como pertencente ao âmbito público e não da dimensão do âmbito privado, como abordaremos no próximo tópico de nosso percurso teórico.

diferenças que encontramos nas ações e nos juízos dos sujeitos psicológicos são resultantes de determinadas coordenações desses sistemas que se manifestam no momento da experiência com o mundo externo e interno. (2003, p. 69)

A visão da totalidade auxilia-nos a compreender a realidade dos comportamentos humanos, ajudando-nos a construir uma visão mais ampla de moralidade humana.

O autor elaborou a representação gráfica¹⁸ a seguir para explicitar o funcionamento psíquico do sujeito psicológico.



Essa representação, considerando o seu caráter dinâmico, traz as interações contínuas e intrincadas entre os diferentes sistemas presentes na imagem, representadas por setas bidirecionais que se inter-relacionam e coordenam esses sistemas com o mundo interno e externo. O sujeito psicológico é composto por todos esses sistemas que, em interação contínua, relacionam-se com o meio. O sujeito psicológico não é, nem pode ser, interpretado como prioritariamente individual nem sociocultural.

¹⁸ A representação apresentada foi retirada da tese de livre-docência de Araújo. Araújo, U. F. (2005). *Educação em valores e democracia escolar: um estudo de Psicologia e Educação*. Tese de livre-docência. FEUSP.

Diante desse espectro, cabe a pergunta: dentro dessa representação, como o sujeito constrói valores? Araújo inspira-se na formulação sobre consciência moral de Puig, a qual já explicamos anteriormente. Destaca que ela se constitui como um regulador moral, que é socialmente construído e cuja atividade permite o diálogo do sujeito consigo mesmo e com as outras pessoas, baseando-se em princípios metamorais e sendo constituída por mecanismos que conseguem idealizar novas soluções para os conflitos com os quais o sujeito se defronta na sua vida cotidiana.

Araújo (2003a), diante da definição da consciência como regulador moral defendida por Puig, aponta a aproximação desta com a teoria piagetiana, logo que ambas possuem uma instância que regula as relações intrapsíquicas estabelecidas entre os diferentes sistemas que constituem o sujeito psicológico: o afetivo, o sociocultural, o biológico e o cognitivo.

Consoante Araújo, entendendo a consciência como elemento regulador por excelência do sujeito psicológico, pode-se identificar, também, a existência de outros reguladores, em um outro nível de funcionamento, o intrapsíquico. De acordo com ele, esses reguladores atuam coordenando os diferentes sistemas, ou subsistemas, constituintes do sujeito psicológico, ao mesmo tempo que coordenariam as relações do sujeito com o mundo externo. Cada sistema constituinte do sujeito psicológico, diante dessa perspectiva, define-se como aberto e fechado ao mesmo tempo. Ele é fechado porque possui um funcionamento com leis próprias e, ao mesmo tempo, é aberto, pois se mantém em interação constante com os demais sistemas. Os reguladores, nesse ínterim, funcionam como mediadores desses sistemas. Nesse sentido, o autor realizou um estudo sobre o sentimento de vergonha, compreendendo-o como um regulador moral desses sistemas. Voltaremos, *a posteriori*, a esse estudo quando abordarmos o sentimento de vergonha.

Em estudo mais recente (2007), Araújo redimensiona a teoria que vinha empreendendo em sua formulação sobre a moralidade humana e aponta outras vertentes que, não excluindo os estudos anteriores, acabam por complementá-los, conseguindo expandir ainda mais a compreensão sobre como o sujeito constrói os seus valores. Nesse estudo, o autor indica que os valores referem-se a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior. Surgem da projeção de sentimentos *positivos* sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ ou sobre si mesmos¹⁹.

Para o autor, valores e contra-valores (que são resultados de uma projeção negativa sobre objetos e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos) vão sendo construídos pelo

¹⁹ Araújo, U. (2007). A construção social e psicológica dos valores. In: *Educação e valores: pontos e contrapontos*.

sujeito e vão se organizando em um sistema de valores a partir do qual se incorporam à identidade das pessoas, nas representações de si que elas fazem. Deste modo, partindo dos estudos de Damon (1995), Araújo postula que existem valores que se posicionam como *centrais* e outros que o fazem como *periféricos*. O que determina o posicionamento desses valores é a carga afetiva que a eles se dirige.

O posicionamento dos valores como centrais ou periféricos é extremamente flexível, variando, sobremaneira, de acordo com os meios físico, interpessoal e sócio-cultural. Portanto, um mesmo valor pode ser central ou periférico, dependendo da situação na qual o sujeito se encontra. Se, por exemplo, um sujeito é extremamente honesto em suas relações familiares, tendo a honestidade como um valor central, no pagamento de impostos, pode sonegar e ser desonesto, tendo esse mesmo valor como periférico.

Com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, os valores são organizados a partir de julgamentos de valor que o sujeito realiza. Desta maneira, de acordo com Araújo (2007), constitui-se o sistema de valores de cada sujeito. Ou seja, a construção de valores pressupõe uma ação do sujeito.

Ainda consoante os estudos desse autor, dependendo dos valores com os quais o sujeito construiu sua identidade, e de seu posicionamento central ou periférico, aparecerão os sentimentos morais, que, tais como a vergonha e a culpa, exercem o papel de reguladores. Sobre os sentimentos morais dedicaremos um capítulo à parte por entendermos que seu estudo será fundamental para compreendermos os dados que analisaremos mais à frente.

As formulações propostas por Araújo serão de grande importância para o nosso estudo, uma vez que, conforme verificaremos quando da análise de nossos dados, procuramos compreender de que forma o valor da generosidade torna-se central ou periférico para os sujeitos participantes de nossa pesquisa. Embora tenhamos consciência de que nenhuma teoria chegue a abarcar toda a complexidade do ser humano, acreditamos que, ao seguir essa proposta teórica, com adendos de outras teorias, como de Benhabib (1992), Flanagan (1993), Blasi (1992, 1995, 2004), Damon (1993, 1995) e Puig (1996, 2007), conjuntamente a outras que ainda serão apresentadas em nosso quadro teórico, será possível compreender de forma mais abrangente a moralidade humana que, sabemos, não é a única faceta do sujeito psicológico, mas uma parte importante de sua constituição psíquica.

Antes, porém, de avançarmos no estudo sobre os sentimentos morais e na abordagem da proposta teórico-metodológica dos *Modelos Organizadores do Pensamento* que, em nosso entender, é capaz de destrinchar uma centelha dessa complexidade, dedicaremos-nos ao valor da generosidade, que é a fonte de estudo de nossa pesquisa.

CAPÍTULO II

A GENEROSIDADE

2.1. A generosidade como valor moral

Generosidade. [do lat. *generositate*]. S. f. 1. Qualidade de generoso. 2. Ação ou atitude generosa.

Generoso. Adj. 1. Que gosta de dar; pródigo. 2. Quem perdoa com facilidade. 3. Nobre, leal, valente. 4. Que revela generosidade, nobreza, liberalismo; próprio de quem é generoso.²⁰

Conforme podemos averiguar nessas definições sobre generosidade, seu uso gira em torno do ato de “dar” algo a alguém, de perdoar com facilidade. Além do mais, de acordo com a definição retirada do dicionário, quem é generoso tem uma atitude nobre, de lealdade, valentia.

Muitos são os usos populares dessa palavra. Entretanto, podemos valer-nos, dentre todos os seus usos, que o emprego desse termo encontra-se na máxima “ajudar aos outros sem esperar nada em troca” ou, como no ditado popular, “ajudar alguém sem visar a quem”. O ato de generosidade, no saber comum, concerne ao fato de fazer algo bom a alguém, sem que esse alguém tenha *direito* a isso e sem esperar uma retribuição a esse ato.

Sabendo da acepção de generosidade para as pessoas, escolhemos esse valor por reconhecermos nele algo que vai além do que já foi estudado a respeito da elaboração de valores no âmbito da Psicologia Moral. Parece-nos que, ao fazer o recorte para uma análise mais detida desse fenômeno, escolhendo a generosidade, conseguiremos perceber relações outras que não as já tão referendadas pelos estudos nesse campo.

Antes de chegarmos a uma maior clareza sobre a importância do estudo da generosidade no campo da Psicologia Moral, destinaremos algumas reflexões acerca da suposta dicotomia entre generosidade e justiça para que possamos, então, abarcar certos estudos que, muito embora nem sempre estejam com enfoque nesse valor, acabaram por abrir

²⁰ FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

“fendas” pelas quais conseguimos entrever a possibilidade de estudar o sentir e o agir guiados pela generosidade.

2.1.1. Generosidade *versus* Justiça: essa dicotomia (ainda) tem vez na discussão sobre a moralidade?

É certo que os trabalhos na área da Psicologia privilegiaram um valor moral: *a justiça*. Nesses estudos, que partiram da linha de pesquisa de Piaget, centrava-se na justiça como um *telos* da moralidade humana, algo que deveria, de uma forma ou de outra, ser atingido por todos. Notadamente, essa visão inspirava-se teoricamente na filosofia de Kant em que o sujeito deve submeter a sua vontade a um dever, isto é, ao imperativo categórico. Mesmo tendo conhecimento de que a justiça significa um valor importante desde a Antiguidade²¹, reconhecemos que a matriz kantiana representou um marco nos estudos de diversas áreas, dentre elas a Psicologia, norteando-as para uma concepção de que o juízo e ação morais válidos são somente aqueles em que se obedece, racionalmente (entenda-se suprimindo emoções, sentimentos e afetos), às leis e deveres da sociedade.

Tal como abordamos anteriormente, Piaget (1932) buscou inspiração nessa fonte filosófica para construir sua teoria sobre a moralidade. Apesar de consentir como finalidade do processo de desenvolvimento moral a autonomia que, decerto, rompia com um sujeito apenas subordinado às regras, a teoria piagetiana emoldurava um sujeito que deveria estar totalmente relacionado aos deveres impostos pela sociedade, seja de uma forma heterônoma, o que é bastante evidente, visto que se obedece a uma autoridade de onde as regras emanam, seja de uma orientação autônoma, até porque deve-se ter autonomia *sobre e a respeito dessas mesmas regras*.

Claro está que, ao lidar com regras, deveres e obrigações da sociedade, o sujeito pensado por Piaget tinha na justiça uma única fonte válida de orientação moral. A opção do epistemólogo suíço pelo estudo da justiça foi justificada por guardar certa independência em relação às influências do meio social. De acordo com Piaget, muito embora seja reforçado

²¹ Ver Annas, J. (1995). *The morality of happiness* para um estudo detalhado sobre a concepção dos antigos a respeito da justiça e de outras virtudes. Afirma a autora que a justiça, para os antigos, tinha uma acepção totalmente diferente da visão moderna, em que é tomada como uma virtude das instituições e somente derivativa dos indivíduos. Ela era algo mais complexo, pois havia um senso maior do sujeito como agente e membro de uma comunidade. A justiça, na Antiguidade, configurava-se como uma virtude individual, estando também relacionada às instituições sociais.

pelo meio, esse valor é, em grande medida, decorrente do respeito mútuo entre as crianças e condição inerente da reciprocidade²².

Chegaremos à conclusão de que o sentimento de justiça – embora podendo, naturalmente, ser reforçado pelos preceitos e exemplo prático do adulto –, é, em boa parte, independente destas influências e não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a solidariedade entre as crianças. É quase sempre à custa e não por causa do adulto que se impõem à consciência infantil as noções do justo e do injusto. Contrariamente a essa regra, imposta primeiramente do exterior e por muito tempo não compreendida pela criança, como não mentir, a regra da justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais... (Piaget, 1932, p. 156-157)

Nessa citação, fica nítido que Piaget, a despeito de efetuar a escolha pela justiça amparado no fato de que esse valor é imposto pelo adulto para depois ser incorporado à consciência da criança (como, em nosso entender, outros valores também poderiam ser), elege-o, pois acredita que ele rege as relações sociais, como uma lei “suprema”. Disso, podemos destacar que a teoria piagetiana acerca da moralidade centra-se nas relações do sujeito com os demais e, acima de tudo, com as regras da sociedade, não tomando como foco, como já afirmamos anteriormente, as emoções e sentimentos dos sujeitos e, ademais, a relação que eles estabelecem consigo mesmos.

Essa opção pela justiça, consoante Silva (2002), parece também estar ligada a razões metodológicas, já que Piaget assinala a dificuldade de se obter, por meio dos interrogatórios, informações sobre os sentimentos presentes nas relações de cooperação e de reciprocidade.

(...) se o aspecto afetivo da cooperação e da reciprocidade escapa ao interrogatório, há uma noção, a mais racional sem dúvida das noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação, cuja análise psicológica pode ser tentada sem muitas dificuldades: a noção de justiça. (Piaget, 1932, p. 156)

Apesar de percebermos que a análise psicológica da justiça encaixa-se perfeitamente na forma como Piaget conduziu sua pesquisa, entendemos também que esse valor é afeito à sua opção filosófica (como ressaltamos anteriormente) e, mais, à forma como pensava o desenvolvimento infantil. Lembremo-nos que a teoria piagetiana, *grosso modo*, tem caráter racionalista, envolvendo conceitos, muitas vezes, relacionados a idéias matemáticas, tais

²² Concordamos com Silva (2002) de que essa não foi a única razão pela qual Piaget dedicou-se à noção de justiça como vetor do desenvolvimento da moralidade humana. Como afirmamos anteriormente, claramente a filosofia kantiana inspirou essa opção, além de, conforme Silva, a justiça enquadrar-se nos moldes teórico-metodológicos escolhidos pelo autor.

como equilíbrio, conservação, reciprocidade. Vale ressaltar que Piaget, inaugurando pesquisas sobre a moralidade humana, em uma determinada época, sob determinadas influências, teve de realizar um recorte (a nosso ver, muito válido) sobre o que deveria estudar, ou seja, como deveria dar o “pontapé” inicial em um novo campo de estudos sobre o ser humano.

Kohlberg, como vimos anteriormente, foi o grande seguidor das idéias piagetianas, procurando conceber etapas hierárquicas de desenvolvimento moral com forte apelo cognitivo em busca da noção abstrata de justiça, em que se tem como cerne a igualdade de direitos. Em suas pesquisas, Kohlberg verificou que nem todos os sujeitos chegavam a essa noção abstrata, nos níveis que ele designou como superiores e, mais, as mulheres sempre estavam nos níveis medianos, que correspondiam a um maior envolvimento com os relacionamentos interpessoais.

Como aponta corretamente Flanagan (1993), Kohlberg, ao invés de explorar o fato de Piaget ter se dedicado apenas à justiça e a uma forma racionalista de perceber a moralidade, focando em seu estudo uma outra vertente de ampliação do que já fora exposto pelo epistemólogo suíço, apropriou-se do que havia de mais racionalista na teoria piagetiana.

A idéia de que uma concepção de moralidade exclusivamente focada nos direitos, nos deveres e nas obrigações possa perder algo de grande importância para a psicologia moral não é uma invenção de pensadores atuais. (...) Essa idéia básica, ou apenas uma suspeita de que ela exista, encontra-se em Piaget – e, claro, em um rol dos primeiros filósofos como Platão, Aristóteles, Jesus, Hume e Mill. O fato de que esses aspectos tenham desaparecido do quadro da psicologia moral é largamente devido à predominância do pensamento de Lawrence Kohlberg. Em vez de explorar esta lacuna da teoria de Piaget, Kohlberg a recobre, apropriando-se de maneira obstinada de tudo o que é mais racionalista na obra piagetiana. Pelas últimas três décadas, Kohlberg reforçou uma corrente que tinha uma concepção deontológica da moralidade e uma visão de que as pessoas governam sua vida ética pautadas por um princípio geral e uma maneira unificada de pensar (maneira esta que tem seis e apenas seis formas). (Flanagan, 1993, p. 179-180, tradução nossa)

Tão grande foi a propagação das idéias de Kohlberg que o seu pensamento foi estendido a muitos outros trabalhos da década de 80, permanecendo, no panorama de estudos sobre a moralidade humana, no campo da Psicologia Moral, uma concepção de que a justiça constitui-se como um valor “acima dos outros”.

Reconhecemos que toda uma corrente de filósofos traçou semelhante caminho, corroborando para a influência desse modo de pensar a moralidade (chegando, nitidamente, a inspirar estudiosos da Psicologia Moral, como Piaget e Kohlberg). Dos antigos como Aristóteles, para quem, apesar de a justiça ser uma virtude como as outras, configura-se como

“a excelência moral perfeita, embora não seja de modo irrestrito, mas em relação ao próximo. (...) A justiça é a forma perfeita de excelência moral porque ela é a prática efetiva da excelência moral perfeita.” (1985, p. 93), aos modernos como Kant (1975/2005) para quem a vontade deveria submeter-se às leis, ou seja, à prática da justiça e a pensadores mais recentes como Comte-Sponville (1995) que têm a justiça como uma virtude diferente das outras, assistimos a uma clara exaltação dessa virtude em correlação às demais. Nas palavras deste último:

Das quatro virtudes cardeais, a justiça é sem dúvida a única que é absolutamente boa. A prudência, a temperança ou a coragem só são virtudes a serviço do bem ou relativamente a valores – por exemplo, a justiça – que as superam e as motivam. (...) A justiça é boa em si, como a boa vontade de Kant, e é por isso que esta não poderia ignorá-la. (...) A justiça não é uma virtude como as outras. Ela é o horizonte de todas e a lei de sua coexistência. “Virtude completa”, dizia Aristóteles. Todo valor a supõe; toda humanidade a requer. (1995, p. 69-70)

Não adentraremos nas definições filosóficas acerca da justiça, visto que não cabem ao presente estudo. No entanto, acomete-nos a idéia de que houve toda uma “força teórica”, de diversos campos de estudos sobre a moralidade que privilegiaram esse valor em detrimento de outros. Isso pode ser explicado, em nosso entender, pelo próprio caminho que a sociedade trilhou em sua história. Se havia uma concepção, como enfatiza Annas (1995), de que o homem antigo era justo por si próprio e em relação às instituições sociais, visto que era ativo em sua comunidade, claro está que essa acepção levava a uma reflexão de que o sujeito era composto por várias virtudes, tendo que exercê-las de forma coerente com o contexto. Para Aristóteles, ainda de acordo com a autora, um agente moral não era um indivíduo isolado, relacionando-se com outro indivíduo isolado, mas o produto de um contexto social, no qual se desenvolvia e promovia o desenvolvimento de outrem.

A sociedade caminhou para um isolamento dos sujeitos, elevando um pensamento de que a justiça das instituições é primeira e mais importante. De acordo com esse pensamento, as pessoas são justas de uma forma meramente derivativa (não por elas próprias, mas por uma obrigação imposta pela sociedade), já que se deve respeitar os princípios que levam a essa justiça (Annas, 1995). Toda essa corrente da Filosofia e da Psicologia²³ debruçada sobre o problema da moral, em nosso entender, convergiu para elucidar uma visão sobre o sujeito

²³ Citamos aqui estes dois campos de estudos, mas temos claro que outros também seguiram a mesma vertente, como a Sociologia, a História, a Física, a Medicina, entre outros. Na Medicina, por exemplo, assistimos a uma corrente de especializações em que se busca saber uma especificidade do corpo humano, sem nenhuma integração com as demais áreas, deixando-se de perceber o ser humano como um todo para dissecá-lo como se fosse apenas uma “soma de partes”.

como um ser isolado frente à elevação das instituições sociais, com suas regras, deveres e obrigações, como aspectos mais importantes da vida em sociedade. O resultado dessa visão, nos dias atuais, é o respeito às regras, mas não aos outros²⁴.

Acreditamos que, para o campo da Psicologia Moral, concomitantemente ao fato de que a justiça foi tomada como valor a ser estudado por teóricos influentes como Piaget e Kohlberg por seu caráter racionalista, esse valor continua a ser postulado por muitos como mais importante devido à constituição de uma sociedade pautada mais pelo valor dos “deveres e direitos” do que pela importância dada à vida. Ter a justiça como valor fundamental, acima dos outros, significa, para nós, crer no funcionamento da sociedade apenas pelas regras e deveres aos quais devemos nos submeter.

A título de exemplo, encontramos nos escritos de De La Taille (2002) uma compreensão de que a justiça é a virtude por excelência do juízo moral, mesmo considerando, em sua análise, outras virtudes. Buscando referencial na filosofia, mais especificamente em Comte-Sponville, o autor nos informa que a justiça é uma virtude “sempre boa” e, citando Piaget, é a mais racional de todas as virtudes, constituindo-se como objeto por excelência do juízo moral.

Nas palavras de De La Taille (ibid.):

A escolha aqui feita pela justiça como virtude moral necessária para toda ética não deve apresentar maiores problemas. Praticamente todos os autores concordam em elegê-la como a virtude maior, sem a qual a vida em sociedade é impossível. (...) Finalmente, notemos que a justiça é tema tanto moral quanto político: fala-se de pessoas justas, mas também em instituições justas e em leis jurídicas justas. Vale dizer que a justiça diz respeito tanto à esfera privada quanto à esfera pública, traduzindo, para ambas, a busca do equilíbrio nas relações interpessoais. Em uma palavra, sem justiça não há sociedade possível, não há ética legítima. (2002, p. 63-64)

Esse trecho ilustra muito bem a importância dada por toda uma corrente filosófica e psicológica que elegeu a justiça como a luz que recai sobre todo o desenvolvimento da moral humana e que, até os dias atuais, faz-se presente nos estudos sobre esse tema.

Alguns estudiosos sobre a moralidade, felizmente, vêm divergindo dessa corrente, atestando que a generosidade, ou outros valores mais relacionados ao outro e a si mesmo, têm

²⁴ Como coordenadora de uma escola particular da periferia de São Paulo, vejo diariamente a procura pelos “direitos”, sem a percepção de que, por trás desses “direitos” existem seres humanos, que têm uma vida, uma família, valores, sentimentos. Nesse mundo atravessado por regras que devem ser seguidas, parece que todos são “clientes” da sociedade, apenas exigindo aquilo que lhes é de direito, e não pessoas que deveriam resgatar o seu próprio “eu” e atuar na comunidade, tendo em vista que todos são seres humanos.

importância semelhante à da justiça, como nos informa esse mesmo autor, em uma outra fonte (2006b). Podemos dizer, como acertadamente colocou Flanagan (1993), que essa idéia já existia desde os primeiros pensadores (veja-se Aristóteles, por exemplo). No entanto, foi somente a partir do grande abalo promovido por Gilligan (1985) às teorias racionalistas de Piaget e Kohlberg que elegiam a justiça como valor absoluto, que uma nova corrente no campo da Psicologia Moral começou a refletir sobre outros valores, os quais se identificam mais com as relações intra e interpessoais do que com as regras impostas pela sociedade.

Sem desmerecer, de forma alguma, os trabalhos centrados na justiça, visto que reconhecemos a sua importância ao promover um grande avanço sobre a compreensão do funcionamento psíquico no que tange à moralidade²⁵, apostamos que, ao elevar a justiça à categoria de valor “supremo”, esses estudos acabaram por dirimir outras possibilidades de pesquisa que seriam tão ou até mais profícuas para o entendimento da configuração de valores de cada sujeito. Além do mais, pelo fato de dominarem o panorama de estudos no campo da Psicologia Moral, todos os trabalhos que, *a posteriori*, vieram a contestar o que estava posto tiveram que, de certa forma, apontar divergências entre o valor discutido e o que fora estudado anteriormente, no caso a justiça, propondo uma diferenciação que levou a certa dicotomia, como os trabalhos já citados de Gilligan (1985). Mesmo as pesquisas que procuraram quebrar essa dicotomia, tiveram que, no mais das vezes, referir-se a ela para, então, promover uma nova visão sobre a moralidade (Flanagan, 1993; Benhabib, 1992; Araújo, 2003a, entre outros). Em nossa dissertação, não será diferente, pois uma das dicotomias mais fortemente arraigadas no campo da Psicologia Moral encontra-se em justiça *versus* generosidade.

Em muitos escritos sobre a generosidade, fez-se comum a sua comparação com a justiça. Esses trabalhos, embora estejam alicerçados na filosofia moral, que não se constitui como nossa área de estudo, trouxeram reflexões importantes para a inserção desse valor na gama de possibilidades para outras pesquisas fundamentadas no campo da Psicologia Moral. No entanto, percebemos que neles permanece a idéia de uma dicotomia: como se generosidade e justiça fossem valores antagônicos, que devem ser estudados em separado.

De La Taille (2004, 2006a e 2006b), ao se colocar sobre a generosidade, faz a comparação desse valor com a justiça, postulando que são virtudes que se distinguem e se complementam. Explicando melhor, para esse autor, a justiça está naquilo que se concede ao outro por *direito*, enquanto que a generosidade está no que se concede sem aguardar

²⁵ A esse respeito, cremos que ainda há espaço para mais trabalhos sobre a justiça, além de considerarmos que esses estudos seriam muito importantes para uma compreensão mais elaborada sobre a moralidade humana.

retribuição. A grande diferença está no fato de que a generosidade caracteriza-se por ser uma virtude por excelência *altruísta*, visto que o ato generoso favorece inteiramente quem é por ele contemplado e não quem age generosamente. A justiça, em contrapartida, exige uma reciprocidade, uma vez que as regras devem beneficiar a todos, inclusive àquele que teve um ato justo.

(...) É claro que, sendo a justiça uma tradução de uma preocupação com o outro, ela também pode figurar entre as virtudes altruístas. Porém, este fato não deve nos impedir de notar dois aspectos essenciais que separam justiça da generosidade. O primeiro é o fato da justiça poder ser objeto legítimo de reivindicação pessoal, no sentido de uma pessoa exigir ser tratada de forma justa. É evidente que, neste caso, não se trata de atitude altruísta, pois ninguém pode, com legitimidade, exigir ser tratado de forma generosa, somente desejá-lo. Em suma, a generosidade é sempre genuinamente altruísta, a justiça não. O segundo aspecto é o fato de a justiça sempre visar o bem comum, portanto, também o da pessoa que age de forma justa. (...) Em resumo, o auto-interesse, ao lado do interesse pelo outro, está sempre presente na justiça, mas não no caso da generosidade, pois nela apenas o interesse pelo outro está em jogo. (De La Taille, 2006b, p. 10)

Complementando o exposto, De La Taille (2004, 2006a e 2006b) aponta mais duas diferenciações entre justiça e generosidade. Na primeira delas, ancorado nas colocações de Comte-Sponville (1995), o autor explica que a generosidade pressupõe um sacrifício, o “dom de si”. A justiça, nesse ínterim, não implica necessariamente abnegação. Quando uma pessoa age de forma justa, respeita um direito alheio, não existindo o “dom de si”, mas sim o estrito cumprimento do dever. A esse respeito, vale ler a asserção de Comte-Sponville sobre a generosidade, em correlação à justiça.

A generosidade é a virtude do dom. Não se trata mais de “atribuir a cada um o que é seu”, como dizia Spinoza a respeito da justiça, mas de lhe oferecer o que não é seu, o que é de quem oferece e que lhe falta. Que também se possa assim satisfazer a justiça, certamente é possível (dar a alguém o que, sem ainda lhe pertencer, sem mesmo lhe caber segundo a lei, lhe é devido de uma maneira ou de outra: por exemplo, dar de comer a quem ter fome), mas isso não é necessário nem essencial à generosidade. *Daí o sentimento que às vezes se pode ter de que a justiça é mais importante, mais urgente, mais necessária, e de que ao lado dela a generosidade seria como que um luxo ou um suplemento da alma.* (1995, p. 97, grifo nosso)

Além dessa diferenciação proposta por Comte-Sponville, que explicita a questão de que a generosidade requer dar algo sem ser pelo cumprimento do dever, constituindo-se, como sublinhamos acima, em um “luxo”, algo a mais do que “é certo”, de “direito”, abrimos

um parêntese antes da última divergência mostrada por De La Taille, para mais um trecho do filósofo que é de interesse para a nossa reflexão.

(...) justiça e generosidade dizem respeito, ambas, a nossas relações com outrem (...); mas a generosidade é mais subjetiva, mais singular, mais afetiva, mais espontânea, ao passo que a justiça, mesmo quando aplicada, guarda em si algo mais objetivo, mais universal, mais intelectual ou mais refletido. *A generosidade parece dever mais ao coração ou ao temperamento; a justiça, ao espírito ou à razão.* (Comte-Sponville, 1995, p. 97, grifo nosso)

Aqui, sublinhamos a diferenciação apontada por Comte-Sponville de que a generosidade tem mais a ver com os sentimentos e emoções, enquanto que a justiça é tida como um valor da ordem da razão. Essa diferenciação, assim como a anterior, insere-se na gama de conceituações que colocam a justiça como uma virtude mais importante do que a generosidade por ser mais racional. A generosidade é tida para esse filósofo, assim como para muitos outros, como um valor secundário que pode ou não fazer parte da psique humana, ou seja, não é necessário, assim como não o são, de acordo com essa visão, os sentimentos, afetos, desejos e emoções dos sujeitos. A esse respeito, ainda teceremos maiores considerações adiante.

Para finalizar as conceituações que buscam diferenciar generosidade de justiça, citamos a outra diferenciação apontada por De La Taille (2006b) que diz respeito à dimensão do direito. O conceito de justiça baseia-se na igualdade e na equidade. Assim sendo, no ato generoso dá-se a outrem o que corresponde a uma necessidade singular, e não a um direito. “Em outras palavras, enquanto a justiça considera o ‘sujeito de direito’, portanto, ‘todos os seres humanos’, a generosidade contempla o ‘sujeito singular’, portanto, outrem na sua concretude” (De La Taille, 2006b, p. 11).

A esse respeito, De La Taille (2002), voltando-se para o campo da Psicologia Moral, analisa a pesquisa efetuada por Gilligan e aponta aproximações entre a *ética do cuidado* e o valor da generosidade. Nesse aspecto, concordamos com esse autor, pois acreditamos que a descoberta de Gilligan sobre uma nova orientação pode mesmo ser relacionada com outros valores, e não apenas ao valor da justiça, como o queria Kohlberg. A generosidade, bem como outros valores como amizade, amor, companheirismo, entre outros, é significada como algo do relacionamento interpessoal e, ademais, que tem a ver com o cuidar do outro, com o importar-se pelas atitudes do outro²⁶.

²⁶ Vale ressaltar, como o fez De La Taille (2002), que a ética do cuidado não pode ser relacionada inteiramente à generosidade; há algumas limitações nessa correlação. Dentre essas limitações, cita o autor que o fato de

Aqui, podemos também nos aproximar, embora o autor citado não o tenha feito, da teoria proposta por Benhabib (1992), enfatizando que a generosidade estaria *mais* atrelada ao *outro concreto* do que ao *outro generalizado*. Isso porque, na relação com o *outro concreto*, tem-se uma visão das individualidades, com seus sentimentos, emoções e pensamentos, procurando desvendar no outro suas necessidades reais, o que não ocorre ao *outro generalizado*, que é um ser racional, dos direitos e deveres. Lembremos que, para Benhabib, ambas as conceituações estão imbricadas, não existindo, como percebemos na teoria moral de Gilligan, uma dualidade. Essa aproximação está mais próxima do que aceitamos a respeito da conceituação de generosidade. Isso porque toda uma corrente busca diferenciar justiça de generosidade, em suas semelhanças e diferenças, como se fossem valores que não têm relação um com o outro: como se pertencessem a campos estanques, totalmente separados na mente humana e que seriam “acessados” de acordo com o conveniente para a situação.

Consentimos com as conceituações promovidas pelos autores citados, visto que realmente existem diferenças entre os dois valores. Desta forma, concordamos com a aproximação da generosidade à ética do cuidado de Gilligan, proposta por De La Taille, e, a partir dela, tecemos considerações entre a proposta de outro concreto de Benhabib a esse valor. No entanto, não podemos deixar de sublinhar que, ao diferenciar tais valores, procura-se julgar um como mais válido que o outro, o que não equivale à nossa compreensão sobre o fenômeno. Tomando a justiça como uma virtude mais racional, dos direitos e das instituições, e colocando-se a generosidade como um valor mais emocional, que pode ou não existir na sociedade, que tem o cunho de ser altruísta, faz-se distinções imutáveis que dão a entender, dependendo do ponto de vista, que um valor pode ser considerado mais importante do que outro. Do ponto de vista de toda uma corrente filosófica que atingiu os estudiosos da Psicologia Moral, em que se privilegia o caráter cognitivo-estruturalista, a justiça parece mais importante que a generosidade. Em uma outra visão, o efeito seria o oposto: procurando dar relevo a uma nova ordem, a generosidade faria a vez de valor fundamental para a sociedade.

Essas considerações reforçam distinções que, como compreendemos, não podem ser tomadas como tão imutáveis e unilaterais. Da maneira como são abordadas, corroboram para que se fundamentem dicotomias que têm conseqüências cruciais para que haja uma percepção

Gilligan pensar na ética do cuidado como uma procura de manter relacionamentos humanos, chegando até a enriquecê-los, não é uma premissa da generosidade, mas está mais próxima de virtudes como amizade e amor. Outra razão pela qual não podemos ligar totalmente a generosidade à ética do cuidado, segundo o autor, está no fato de que a proposta de Gilligan traz, ao campo da Psicologia Moral, uma série de virtudes, não apenas a generosidade. Mesmo assim, acreditamos que, por visar ao outro e ao bem alheio, não se restringindo apenas a direitos, Gilligan propõe uma outra voz que dá vez à incorporação de valores outros na definição do objeto da moralidade, dentre eles a generosidade, que é fonte do presente estudo.

parcial da moralidade humana. Tais dicotomias, que, podemos afirmar, estão no âmago dos estudos no campo da Psicologia Moral, evidenciam essa visão parcial do fenômeno e acabam por deixar escapar esforços de ampliação da compreensão sobre o funcionamento psíquico humano.

Incluir a generosidade no cerne das pesquisas sobre a moralidade constitui-se em um passo extraordinário para o avanço nas pesquisas psicológicas que atuam nessa área de estudo. Todavia, é preciso cautela para que as citadas dicotomias não se infiltrem e levem os trabalhos que tomam essa perspectiva para o seu ponto de partida.

De La Taille (2002, 2006b), por exemplo, ressalta a generosidade como um valor que

(...) redimensiona a questão do dever, da obrigatoriedade, fato que, ao lado do abandono da definição de moral como exclusivamente relacionada a direitos, também modifica sensivelmente o panorama das pesquisas sobre o que se chama moralidade humana. (2002, p. 26)

levando-nos a crer que coloca a generosidade no âmago das pesquisas sobre a moralidade humana, mas, por outro lado, não deixa de afirmar que

Sabe-se também a importância que Carol Gilligan atribui ao que chama “ética do cuidado” que, segundo ela, complementa a “ética da justiça”. Penso que ela não tem razão ao equiparar justiça e generosidade, pois a primeira é, como vimos, mais importante socialmente que a segunda. (2006a, p. 62)

E, em outro estudo,

Ao se propor que se leve em conta a generosidade, para compreender a moralidade, estaremos concebendo o ser humano como um ‘saco de virtudes’? De modo algum. Uma teoria do ‘saco de virtudes’ pressupõe justaposição entre diversas virtudes. Quanto a nós, propomos uma integração entre elas, e no presente texto explicitamos a importância da generosidade como ‘motor’ do desenvolvimento moral *cujo eixo é a justiça, a mais racional de todas as virtudes*, como dizia Piaget, e aquela sem a qual uma sociedade se destrói, como pensava Adam Smith. (2006b, p. 16, grifo nosso)

Fica evidente que De La Taille, apesar de suscitar uma ampliação no estudo da moralidade pelo viés da inclusão da generosidade, apresenta a noção de que a justiça permanece configurando-se como um valor mais importante socialmente do que a generosidade, bem como o fio condutor de todo o estudo sobre o desenvolvimento moral. Essa perspectiva, como iniciamos a discussão anteriormente, conduz a uma configuração de determinados valores sobressaindo-se a outros, o que leva, evidentemente, ao enrijecimento

de certas dicotomias que permeiam os estudos sobre a moralidade, não só, mas também no campo da Psicologia Moral.

A primeira dessas dicotomias sobre as quais gostaríamos de refletir está no posicionamento razão *versus* afetividade. Posto que a justiça, sob esse ponto de vista, enquadra-se no campo referente à razão, cabe à generosidade a alcunha da afetividade. Tendo a sociedade privilegiado os aspectos cognitivos sobre os afetivos (sentimentos, emoções, afetos, desejos, etc.) ao longo de toda a sua história, verifica-se, então, que a justiça leva, “em suas costas”, toda a reflexão sobre a moralidade, subjulgando outros valores, como a generosidade, que seriam importantes para uma análise mais detalhada do funcionamento psíquico dos sujeitos. Devido à sua relevância para a nossa pesquisa, essa dicotomia será mais aprofundada no próximo item de nosso quadro teórico.

Outra dicotomia, que possui estrita relação com a anterior, está na análise de que a justiça, virtude considerada como mais racional em relação a outras, é importante socialmente e se constitui como pertencente ao âmbito público, enquanto que a generosidade, que não tem importância social (é um “luxo”, nos termos de Comte-Sponville), pertence ao âmbito privado, não se constituindo como valor moral. Essa dicotomia correlaciona-se à anterior no sentido de que o que é racional e público configura-se, consoante essa forma de pensar, como aspecto mais importante (e provavelmente o único) para a vida ética do que o que é afetivo e privado.

Silva (2000), em seu estudo, ilustra essa forma de pensar a moralidade. O autor buscou averiguar se a fidelidade à palavra empenhada seria considerada, pelos sujeitos participantes da pesquisa, um valor capaz de influenciar os seus julgamentos morais. Para tanto, o autor aplicou seis pequenas histórias nas quais se confrontava a referida fidelidade a três contextos morais distintos: furto, mentira e generosidade, empregando, como instrumento para coleta de informações, entrevistas clínicas. Em seus resultados, verificou que, embora acreditasse que grande parte dos sujeitos manteria a palavra dada, apenas 25% (em relação à situação de roubo e mentira) e 15% dos entrevistados (em relação à situação de generosidade) seriam motivados a isso, evidenciando que a honestidade, a veracidade e a generosidade se colocam como imperativos a respeitar mais importantes do que a promessa de se silenciar perante a ação de furto, mentira ou ajuda.

Postulando que o “raciocínio moral” é influenciado pela natureza do conteúdo envolvido, visto que a fidelidade, em sua acepção, somente pode ser considerada moral de acordo com o seu conteúdo, o autor realizou a leitura desses dados pela vertente de que eles expressam não um juízo legítimo emitido pelos sujeitos, mas a uma escolha moral de origem

heterônoma. A escolha pela justiça, em contrapartida, foi tomada como oriunda de uma moral autônoma.

Consoante Silva, esses resultados, ao invés de mostrarem que os sujeitos possuem valores morais, fundamentados no bem estar de si próprios e do outro (o que é o caso da honestidade, da veracidade e da generosidade), apresentam justamente o contrário. Para o autor, a opção pela honestidade, pela veracidade e pela generosidade é produto de um mero modismo²⁷. O autor esperava que a maioria dos estudantes se guiasse pela fidelidade à palavra empenhada que, em seu entender, não se constitui como um valor moral, visto que circunscreve o âmbito da amizade, dos relacionamentos familiares, etc. Essa premissa foi justificada pelo autor com base em estudos filosóficos e sociológicos nos quais se pondera que vivemos, hoje, “imersos no império dos valores privados e dos ligados à glória” (2004, p. 239). A partir dela, o autor questiona o porquê de valores correlatos à moralidade, de acordo com suas palavras, terem sido apontados pelos sujeitos em detrimento de outros, não considerados morais (que seriam por ele esperados, de acordo com seu aporte teórico).

Baseando-se nessas reflexões, o autor considera que o valor da fidelidade, e os outros citados, pertence ao âmbito privado, ao mesmo tempo que o valor da justiça foi determinado como concernente ao âmbito público. Assim, tem como conclusão que, em seus dados, emergiu uma “vitória expressiva de valores públicos sobre os supostamente privados” (2004, p. 240).

Mesmo assim, o autor toma como reflexão a porcentagem (25% dos sujeitos nas situações de furto e mentira e 15% nas situações de generosidade) de sujeitos que foram fiéis à palavra empenhada, embora estivessem frente a situações extremamente condenáveis moral e legalmente. Segundo Silva, esse resultado não é insignificante.

Como apontamos em vários momentos do presente estudo, ao contrário, estes resultados são preocupantes e nos levam a pensar sobre o ponto perigoso a que chegamos ou estamos chegando, de excessiva valorização dos *valores privados e dos ligados à glória, em detrimento dos morais*. (2002, p. 272, grifo nosso)

O autor refere-se à fidelidade como um valor privado por ela “ser um valor necessário ao campo das relações interpessoais, como as de amizade e/ou conjugais” (p. 272, nota de

²⁷ Silva (2002) considera que os valores citados podem ser fruto de apologias de meios de comunicação de massa. Assim, os sujeitos defenderam esses valores não pelo fato de, se não for assim, “inviabilizarem a vida em sociedade”, mas porque, sob seu ponto de vista é “chique ou politicamente correto” defender valores morais.

rodapé). Ela não pode ser tomada, em suas palavras, como algo pernicioso, a não ser que assuma o lugar da moral e, em conseqüência, atente contra valores necessários à existência da sociedade, que seriam os valores públicos. Em suma, Silva compreende os valores públicos como morais e os privados como afetivos.

Tal posicionamento deixa em evidência uma visão em que se tem a moralidade como valores que se depreendem dos demais por sua suposta “funcionalidade” na sociedade. Os valores que não seriam “importantes para o funcionamento da sociedade”, os afetivos, como a eles se refere Silva, padecem no “submundo” privado das relações interpessoais, devendo ser postos em segundo plano absolutamente suprimidos.

Essa forma de pensar, como sabemos, deriva de uma concepção teórica que privilegiou uma ética pautada pela justiça e pelos deveres, tal como sustentava Kohlberg. A teoria kohlberguiana incidia sobre uma forte diferenciação entre a justiça e o “bem viver”, como analisa Benhabib (1992). Em resposta a Gilligan, esse autor admite que a abordagem promovida por ela amplia o domínio moral, contudo, em seus termos, a orientação acerca do cuidado (*care*) refere-se ao “pessoal” e não ao “moral”. Benhabib retoma historicamente a opção teórica de Kohlberg e explica que o autor manteve a definição que se iniciou com Hobbes que consistia na tentativa de dissolução da visão aristotélica e cristã da moralidade. A moral na Antiguidade e na Era Medieval tinha uma estrutura que aliava uma definição do *dever ser* e *do que se é* a uma articulação de regras e preceitos que levavam o homem *do que ele é* ao que *ele deveria ser*. As regras, nesses sistemas, incorporavam mais a concepção do “bem viver”. “A vida boa, o *telos* do homem, era definido ontologicamente com referência ao lugar do homem no Cosmos” (Benhabib, 1992, p. 154).

A ciência moderna, o advento do capitalismo, dentre outros fatores, segundo Benhabib, acabaram por destruir a concepção teleológica de natureza dos antigos e da época medieval, modificando as relações e, por conseguinte, toda a estrutura social em, por um lado, política e associações civis e, por outro, em esfera íntima e doméstica. A teoria moral mudou drasticamente após essa revolução, chegando a uma concepção moderna de que o homem não tem relação com a natureza, ou seja, é emancipado do Cosmos. A diferenciação entre justiça e a vida boa, como formulada pelos primeiros teóricos modernos, objetivava defender a privacidade e a autonomia dos sujeitos, primeiramente na esfera religiosa e depois nas esferas científica e filosóficas: seria possível o “free thought” (o pensamento livre).

A justiça começa a se tornar sozinha no centro da teoria moral quando indivíduos burgueses em um universo desencantado enfrentam o desafio de criar, por eles mesmos, as bases da ordem social. O que “deveria” ser é

agora definido como o que todos devem racionalmente concordar de forma a assegurar a paz civil e a prosperidade (Hobbes, Locke), ou o “dever” é derivado de uma forma racional de lei moral (Rosseau, Kant). Assim que as bases sociais de cooperação e direitos dos indivíduos são respeitadas, os burgueses autônomos podem definir a vida boa como sua mente e consciência lhe ditam. (Benhabib, 1992, p. 154, tradução nossa)

Ainda consoante Benhabib, a transição para a modernidade não apenas privou o sujeito de sua relação com o Cosmos e as questões de religião e do seu próprio ser, como também expandiu a concepção de privacidade, subsumindo a esfera doméstica e familiar e dissipando as relações de gênero da esfera da justiça. Vale ler o trecho da autora, em que discute sobre a hegemonia masculina burguesa no debate sobre o domínio moral da modernidade.

Enquanto os homens burgueses celebram sua transição da moralidade convencional para a pós-convencional, das regras socialmente aceitas de justiça para a sua generalização sob a luz dos princípios de um contrato social, a esfera doméstica permanece no nível convencional. A esfera da justiça de Hobbes passando por Locke e Kant é tida como dominante em que homens independentes e pais de família negociam uns com os outros, enquanto a esfera do doméstico e íntimo é colocada por trás da barreira imposta pela justiça, restringindo-se à reprodução e às necessidades afetivas dos burgueses pais de família. Todo o domínio da atividade humana – alimentação, reprodução, amor e cuidado – que passou a ser tarefa das mulheres no curso do desenvolvimento da modernidade, da sociedade burguesa, foi excluído das considerações políticas e morais, e relegado ao domínio da “natureza”. (1992, p. 155, tradução nossa)

Examinando brevemente a história das teorias que têm as regras e deveres como foco da moralidade, Benhabib procura apreender a distinção entre justiça e a vida boa que, em suas palavras, pode ser traduzida como a distinção entre *público e privado*. A autora ressalta, dentre outras considerações, que toda a corrente moderna que tem na justiça o seu norte manteve a mulher na esfera privada. “A mulher é simplesmente o que o homem não é; não é autônoma, independente, todavia, pelo mesmo olhar, não agressiva, mas materna, não competitiva, mas generosa, *não pública, mas privada*” (Benhabib, 1992, p. 157, tradução nossa, grifo nosso). Acrescenta ainda a autora que a esfera da justiça, a esfera pública, transforma-se continuamente na história, enquanto que a esfera privada, do cuidado e da intimidade, na qual se encerra a mulher, é imutável e permanece parada no tempo. A “não-historização” (*dehistoricization*) do domínio privado significa que, ao mesmo tempo em que

os homens celebram sua passagem da natureza para a cultura, as mulheres padecem em um universo sem tempo, condenadas a repetir o “ciclo da vida”²⁸.

A teoria de Carol Gilligan (1985) veio rechaçar o lugar que a voz feminina ocupava nas teorias em que apenas a justiça era tida como valor válido. Mesmo sem ter iniciado os seus estudos com a perspectiva de gênero, como nos adverte Benhabib, Gilligan, ao colocar as mulheres como objetos de investigação, alterou o paradigma estabelecido, em que apenas os juízos masculinos eram considerados ou tidos como mais evoluídos. No entanto, embora tenha inaugurado reflexões decisivas para uma nova visão no campo da moralidade, os estudos de Gilligan, de certa forma, corroboraram para uma leitura que legitimava a submissão feminina. Essa leitura, a nosso ver errônea, partiu da constatação da voz feminina como pertencente a um sujeito preocupado apenas, e tão somente, com o cuidado com os demais, o amor, a generosidade, a amizade, ou seja, a sentimentos e valores ligados estritamente à esfera privada.

Em uma análise à pesquisa de Gilligan, Benhabib (1992) reconhece que a autora, mais do que formular uma teoria que se contrapusesse à argumentação de Kohlberg, propôs uma perspectiva que poderia complementar a ética da justiça. “Ambas as perspectivas, da justiça e do cuidado, seriam, pois, complementares, mais que antagônicas.” (1992, p. 40). Tomando a profícua análise realizada por Lawrence Blum, Benhabib passa a sugerir, de forma crítica, hipóteses de relações entre a moralidade racional e a moralidade do cuidado. Revisaremos, brevemente, essas hipóteses, oito ao total:

1. seria possível negar à orientação do cuidado uma posição ética claramente diferenciada do imparcialismo: atuar de acordo com uma moral do cuidado significaria atuar com princípios que, embora complexos, seriam plenamente universais;
2. apesar de o cuidado constituir-se como um conjunto de preocupações e de relações genuinamente importantes para a vida humana, ele pertenceria mais à ordem pessoal do que à ordem moral;
3. tomando que a orientação do cuidado seria moral (e não apenas pessoal), poder-se-ia afirmar que é secundária com relação aos princípios de universalidade, imparcialidade e justiça, assim como seria menos importante que eles;
4. tendo a orientação do cuidado como plenamente moral e diferenciada da imparcialidade, ela seria uma orientação inadequada, visto que não poderia

²⁸ Recomendamos, para um aprofundamento na teoria feminista de Benhabib, a leitura de *Situating the self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics* (New York, Routledge, 2002).

- universalizar-se. Essa orientação centrar-se-ia mais no bem-estar do “grupo de referência” (a família, a nação ou um grupo que possua uma afinidade particular);
5. quanto à especificação do âmbito da moral, a orientação do cuidado referir-se-ia à avaliação de pessoas, suas motivações e seu caráter, a orientação da justiça, entretanto, atenderia a uma avaliação de ações, de princípios e de regras da vida institucional;
 6. se o cuidado e a responsabilidade fossem respostas morais apropriadas em determinadas situações, as considerações da justiça imparcial seriam as que fixam os limites dentro dos quais o cuidado poderia guiar o nosso comportamento;
 7. se as considerações do cuidado fossem genuinamente morais, sua justificação somente poderia ser validada de uma perspectiva imparcial;
 8. o estado final e mais maduro do desenvolvimento moral poderia constituir-se de uma integração entre os princípios de justiça e cuidado para formar um único princípio moral.

Utilizando esse esquema, que analisa criteriosamente as possibilidades sugeridas pela formulação de Gilligan em uma leitura que pretende considerá-la como complementar à ética de justiça, Benhabib (1992) critica as formulações de Habermas que se adequam ao paradigma dominante nos estudos sobre a moral, privilegiando a justiça. Contrária à crença de Habermas, cuja filosofia apregoa serem valores pessoais opostos aos morais, a autora expõe que as obrigações e relações referentes ao cuidado são realmente morais e não estão à margem da moralidade. Identificando-se com as teses quatro, seis e sete, Benhabib aponta que a perspectiva do cuidado: a) não pode definir sozinha uma compreensão adequada do que concerne ao ponto de vista ético; b) as considerações de uma moral universalista fixam limites dentro dos quais se permite que operem preocupações derivadas do cuidado; c) as considerações acerca do cuidado devem validar-se dentro de uma perspectiva imparcial.

Benhabib firma seu posicionamento, desta forma, favorável à intuição de Gilligan ao considerar que as mulheres, antes de serem adultas, eram meninas e que todo o cuidado destinado a elas quando eram pequenas foi essencial para que se tornassem pessoas moralmente competentes e auto-suficientes. Além disso, concebe que “nem a justiça, nem o cuidado possuem primazia, pois ambas as dimensões são essenciais para que a menina recém-nascida, frágil e dependente, se desenvolva como uma pessoa autônoma e adulta” (1992, p. 49). Somos, de acordo com a autora, seres concretos e corporais que possuem necessidades, emoções e desejos, bem como somos vulneráveis, o que a teoria universalista não reconhece. Nas palavras de Benhabib, o ser autônomo não é um “eu” desencarnado. Assim, a teoria

moral universalista deveria reconhecer a experiência de formação do ser humano em que se correspondem o cuidado e a justiça. A autora sugere um modelo de ética dialógica que, em seu entender, abrange um processo de conversação como meio para abarcar essas duas dimensões.

A leitura que se fez da pesquisa de Gilligan, contrária a essa visão de Benhabib, pode ter sido engrenada por certos aspectos que foram notoriamente reconhecidos pelas críticas realizadas por algumas feministas a essa teoria. Essas críticas colocaram à luz uma teoria que evidenciou um universo da femininidade, em detrimento de uma abordagem de gênero que, por sua vez, é complexa e reclama um enfoque sócio-histórico. Além disso, para algumas feministas, a voz feminina ressaltou a diferença opressora entre os gêneros, possibilitando que as mulheres se identifiquem com um estereótipo feminino valorizado socialmente (mulher reprodutora, dona de casa, sem voz social, enfim, pertencente à esfera privada).

Em estudo mais recente (1995/ 2003), Gilligan indica que seu livro *In a different voice* (1982) suscitou a quebra de um paradigma patriarcal, firmado na “desconexão” entre homens e mulheres. Procurando firmar seu posicionamento contra teorias que têm nessa “desconexão” o fundamento para o desenvolvimento moral, a autora chega a uma distinção fundamental entre uma ética feminina e uma ética feminista, o que responde a algumas das críticas formuladas por algumas feministas acerca de seu trabalho. Por um lado, uma ética feminina diz respeito a uma ética de obrigações e relacionamentos interpessoais, em que se tem como premissa o auto-sacrifício e a falta de identidade. Essa ética funda-se em uma ordem patriarcal, em um mundo separado política e psicologicamente, cuja essência encontra-se na justiça. Por outro lado, uma ética feminista do cuidado inicia-se com “conexão”, vista como primária e fundamental para o ser humano. Tal olhar revela as “desconexões” presentes na ética feminina, percebendo que a imagem de um *self* dividido, um homem atuando no mundo público, sem relacionamentos ou uma mulher dotada apenas de emoções e sentimentos, longe de se constituir em uma solução para o estudo da moral, causa um problema a ele, significando uma separação entre emoções e racionalismo. É a voz da resistência.

Dessa perspectiva, fica mais fácil verificar como as “desconexões” do *self* e os relacionamentos humanos, bem como a separação entre o mundo público e o mundo privado definem o domínio da atividade humana que apenas pode ser mantido se alguém cuida dos relacionamentos, toma conta do mundo privado e têm sentimentos em relação aos outros. (Gilligan, 1995/ 2003, p. 157, tradução nossa)

Sob esse ponto de vista, Gilligan apresenta uma teoria da “conexão” (*theorizing connection*) como fundamental para acomodar evidências verificadas por uma série de estudos que não podem ser aceitas pelo paradigma patriarcal.

Ouvir a diferença entre as vozes patriarcal e relacional significa ouvir separações que soam como naturais ou benéficas, assim como a desconexões que são psicologicamente e politicamente perigosas. Com uma abordagem relacional, o *self* dividido soa como um artefato de uma ordem fora de moda: uma voz sem corpo, falando de lugar nenhum. (Gilligan, 1995/ 2003, p. 159, tradução nossa)

Concordamos com Gilligan e Benhabib e acreditamos que as dicotomias razão *versus* afetividade, público *versus* privado, masculino *versus* feminino ecoam diferenciações em que se fundam paradigmas cristalizados em nossa sociedade. Tentamos esboçar no gráfico abaixo essas dicotomias, de forma a evidenciar as suas relações e o seu caráter dualista.



Procuramos ressaltar de que forma essas dicotomias relacionam-se entre si de acordo com a visão de um paradigma estabelecido com base no valor de justiça. Verifica-se que, de acordo com essa perspectiva, há uma esfera em que predomina a razão e, em conseqüência, a justiça, sendo essa pertencente ao âmbito público e ao universo masculino. Totalmente oposta e subjugada a ela (por isso a cor mais escura, tentando representar a obscuridade), está a esfera da afetividade e da generosidade, em que a mulher aparece “condenada” a perecer no âmbito privado. Nesse esquema, o sujeito pertence a apenas um dos domínios, constituindo-se como um ser unilateral.

Tais dualidades, sob nosso ponto de vista, iluminaram e ainda iluminam teorizações no campo da Psicologia Moral. Não concordamos com tal posicionamento, pois entendemos que apontar a existência da moral apenas no âmbito público, da justiça, do masculino e da razão seria desmerecer todas as pesquisas no campo da psicologia que buscaram quebrar um

paradigma unilateral firmado nas bases do racionalismo, da estruturação e da hierarquia para chegar a uma compreensão um pouco mais ampla de um sujeito real, dotado não somente de aspectos cognitivos, mas afetos, sentimentos e emoções, um ser biológico e psicológico, que ora está atuando em esfera privada ora atuando em esfera pública, de uma forma que leva em consideração o contexto.

Será que o sujeito que age de forma justa não o fez também pelos sentimentos, afetos e emoções envolvidos na ação? Será que o sujeito que age de forma generosa não pode também ter sido movido pela sua razão: ajudar por esperar retribuição, por exemplo? Será que esses valores não estão sendo vistos em lados opostos e estanques, distanciando-se da vida real dos sujeitos?

Estudar a generosidade e os sentimentos relacionados a ela pode ser a possibilidade de se promover uma teoria mais próxima do sujeito real, bem como de vislumbrar um horizonte que se entreabre nas fendas provocadas por essas dicotomias e, quiçá, destroná-las de um lugar cativo que têm ocupado nas teorias, pensamentos, ações de nossa humanidade.

2.1.2. A generosidade e seu lugar no estudo sobre a moralidade humana

No item anterior, observamos comparações entre a generosidade e a justiça e refletimos sobre as dicotomias que não apenas partem dessa dualidade inicial como também a referendam. Neste item, sentimos a necessidade de reforçar o nosso posicionamento a respeito de considerar esses valores como exercendo importância semelhante dentro do espectro da moralidade humana, um sistema complexo que, em relação direta com os demais, compõe o sujeito real.

Como expôs Flanagan (1993), em cujo estudo encontramos posicionamento próximo ao nosso,

(...) há pessoas que julgamos virtuosas de determinadas maneiras e em certos domínios, mas que não achamos justas. E o mesmo é verdadeiro com outros valores. Segundo, há muitos problemas morais que têm pouco ou nada a ver com a justiça.” (p. 227, tradução nossa)

Bem como o autor citado, acreditamos que outros valores também são fundamentais para o sujeito em determinadas situações. Assim, acreditamos ser impossível julgar o que

seria mais importante: diante de uma situação de conflito em que um professor percebe alunos com dificuldades, pode agir com justiça, determinando que todos refaçam as tarefas para entenderem melhor o conteúdo, pode ser generoso solicitando ao aluno em específico que fique após a aula para ajudá-lo com as tarefas ou pode ser ambos, justo e generoso, tanto determinando que todos refaçam os exercícios quanto solicitando aos que ainda tiverem dúvidas que fiquem após o período de aula para um atendimento individual. Em nosso entender, todos posicionamentos são críveis e devem ser aplicados de acordo com o que o sujeito considera como relevante, no contexto em que está atuando.

Portanto, não acreditamos que incluir a generosidade no campo de estudos sobre a moral possa significar incorporar um “novo” valor²⁹ ou destinar a ela um *status* de superioridade em relação aos demais. Esse posicionamento vai contra aquilo que cremos como uma moralidade *construída* pelo sujeito. No entanto, encontramos, na literatura filosófica e psicológica alguns estudos que, almejando apontar novos rumos para o entendimento da moralidade, incorporando valores outros que não a justiça, tais como a generosidade, a solidariedade, o amor, entre outros, acabaram por reforçar o caráter dualista, sobre o qual já refletimos anteriormente, locando seus esforços em teorias também racionalistas e estruturalistas.

Reconhecemos a importância de tais teorias por elas “abrirem espaços” para a reflexão sobre esses outros valores, mas gostaríamos de empreender, no presente estudo, uma nova forma de encarar essa reflexão. Para tanto, julgamos interessante fazer uma breve incursão por esses trabalhos, de forma a possibilitar uma construção teórica fundamentada nas lacunas instauradas por eles.

Dentre os estudos que referendam o aparecimento de outros valores, e não somente a justiça, está toda uma corrente que se apóia na denominada *ética das virtudes*. Essa corrente, nitidamente inspirada em Aristóteles, embora não possa ser tomada como puramente aristotélica, recebe desse filósofo da Antigüidade o suporte teórico para a sua argumentação. A filosofia moral de Aristóteles, assim como os trabalhos atuais nela inspirados, almejam ilustrar um sujeito como possuidor de várias virtudes. Por esse motivo, discorreremos, rapidamente, em vista de esse não ser o foco de nosso trabalho, sobre a teoria, fazendo breves

²⁹ Não é nossa intenção apontar os valores como a generosidade como “novos”. Esses valores, cujo surgimento remonta ao princípio da humanidade, não são uma novidade, mas têm sido assim compreendidos por alguns estudos que procuram focar a moralidade humana.

referências a alguns dos conceitos presentes na *Ética a Nicômacos*³⁰, considerada a obra mais importante da moral desse filósofo.

Em Aristóteles, encontra-se uma visão de que várias virtudes compõem o sujeito ético que está em busca de um *Bem* maior: a felicidade (*Eudemonia*). Para chegar à felicidade, segundo Aristóteles, é necessário alcançar a excelência, tanto intelectual, que requer instrução, experiência e tempo, quanto moral, que é um produto do hábito. A excelência moral, cujo princípio gira em torno do agir de acordo com a “reta razão”, é uma disposição da alma que faz um homem bom e o leva a realizar bem as virtudes como moderação, vigor, coragem, justiça, etc. Essas virtudes, que constituem as várias formas de excelência moral, relacionam-se com ações e emoções.

A excelência moral, então, é uma disposição da alma relacionada com a escolha de ações e emoções, disposição esta consistente num meio termo (o meio termo relativo a nós) determinado pela razão (a razão graças à qual um homem dotado de discernimento o determinaria). (Aristóteles, 1985, p. 42)

Segundo Aristóteles, as várias formas de excelência moral são o meio termo entre o muito e o pouco, o prazer e o sofrimento, o excesso e a falta. Assim, como em todas as disposições há um alvo a visar, as *peessoas que usam a razão*, nos termos do filósofo, procuram fixar o olhar para intensificar ou relaxar suas ações de forma a se posicionar no meio termo.

Desta forma, vemos na teoria aristotélica uma maior ênfase na razão em comparação com a afetividade, visto que ela é, em suas palavras, primordial para que se aja conforme a reta razão. Por esse motivo, o filósofo considera, como já citamos anteriormente, a justiça como a excelência moral perfeita. No entanto, temos que considerar que, para ele, essa virtude não pode ser assim considerada de modo *irrestrito*, mas em *relação ao próximo*.

Mesmo tendo como virtude mor a justiça, e buscando entender a moralidade também como algo em que se deve priorizar o racional, Aristóteles busca incorporar um elemento, em sua filosofia moral, a amizade, que tende a dar abertura para uma compreensão mais abrangente do fenômeno. No livro VIII, o filósofo aponta que a *amizade* é uma forma de excelência moral que é extremamente necessária à vida. “Quando as pessoas são amigas não têm necessidade de justiça (...) considera-se que a mais autêntica forma de justiça é uma disposição amistosa” (1985, p. 153-154). Assim, para Aristóteles, a amizade que, em nosso

³⁰ *Ética a Nicômacos*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985

entender, abrange a generosidade, o amor, a benevolência e virtudes afins, estava acima da justiça em termos de virtude que contempla as demais.

Não se entenda, porém, a amizade apontada pelo filósofo como o tipo de relacionamento atual entre pessoas que se consideram amigas. De acordo com Aristóteles, a amizade, sendo uma disposição do caráter como as demais virtudes, sobressaía-se por envolver o amor e a sinceridade entre pessoas boas. A palavra que correspondia a essa virtude em grego era “*philia*” que pode ser traduzida, como nos informa Marie-Dominique Philippe (2002), como “amor de amizade”.

O “amor de amizade” ultrapassa o que hoje consideramos laço de amizade. Ele se destinava não apenas ao amigo, mas a um familiar e aos próprios companheiros de trabalho e de convivência. Isto quer dizer que o “amor de amizade” ultrapassava as barreiras do nosso entendimento atual sobre a amizade, constituindo-se como algo mais amplo e, sobretudo, *racional*. Recordemos que os antigos tinham uma idéia diferente de atuação social para que possamos visualizar que a amizade a que se referia Aristóteles não podia compreender um grupo pequeno de pessoas, mas todo o seu círculo social. Por esse motivo, fica claro porque o filósofo entendia o “amor de amizade” como mais importante socialmente do que a justiça: se, em um grande grupo de pessoas, uma tiver uma atitude amistosa para com a outra, todas serão boas e não precisarão dos artefatos da justiça.

Para Aristóteles, a própria justiça era como que ultrapassada e finalizada pela *philia*, que traduzimos por “amor de amizade”, a fim de evitar confundi-la com a camaradagem... Este amor de amizade possui em si excelência própria, em razão do que ele atinge: não tal ou qual qualidade do homem, mas o próprio homem como bem absoluto. Diríamos hoje: o amor de amizade olha a pessoa do homem, considerada pelo amigo como seu bem e seu fim – porque o amigo não pode ser relativizado por outro bem. Portanto, se o amor de amizade entre dois amigos supõe a justiça (ele a ultrapassa, pois a justiça considera o direito do outro, e não antes o outro como pessoa, na sua própria dignidade de homem), a justiça não supõe o amor de amizade. (Philippe, 2002, p. 38)

A filosofia aristotélica mostrava que, ao gostar de um amigo, as pessoas gostam do que é bom para si mesmas, pois uma pessoa boa, tornando-se amiga de alguém, torna-se um *bem* para o seu amigo. Cada uma das partes ama o “seu” bem e oferece à outra parte uma retribuição equivalente. Isto quer dizer que a amizade, nos termos de Aristóteles, supõe a igualdade e a semelhança entre os pares (tal como, se formos analisar, a justiça).

A amizade, consoante a filosofia aristotélica, nos parece, tal como colocamos acima, uma virtude que recai para algo institucional, racionalizado, mesmo porque assim o era na Antiguidade, em especial na Grécia. Ainda que constatem tal fato, admitimos que essa

teoria engendra um marco nos estudos sobre a moral humana no sentido de apontar a existência de várias virtudes, muitas das quais remetidas aos relacionamentos interpessoais, e outras ao sujeito consigo mesmo, de forma intrapessoal. E, mais, ao apontar o amor de amizade como central na vida ética dos sujeitos, o filósofo corrobora para colocar no cerne da discussão a importância de se considerar valores como bondade, amor, amizade, generosidade, entre outros.

Essa filosofia passou a ser resgatada a partir do momento em que surgiram sérios questionamentos à modernidade e aos princípios racionalistas inerentes a ela (notadamente com inspiração em Kant). Estruturaram-se outras teorias que procuraram fazer referência a várias virtudes, e não apenas a uma, ampliando o leque de referência sobre a moralidade humana. Não se pode asseverar que essas teorias são puramente aristotélicas, visto que, buscando inspiração nessa fonte, acabaram por inserir novos elementos, na busca de entender o sujeito de uma forma mais global.

Slote (1990, 1997), um dos teóricos dessa corrente, indica que a ética das virtudes, ao contrário da filosofia kantiana, foca o sujeito, em seus interesses e bem estar, e não necessariamente em suas ações. Nas palavras do autor,

Muito do recente interesse da ética das virtudes tem focalizado a análise e comparação de certas virtudes de maneira a suplementar o que a ética tem a dizer sobre ações corretas e incorretas. Mas as vantagens de uma teoria das virtudes que desejamos ressaltar dão suporte a uma ética ainda mais aprofundada. Se o (utilitarismo) consequencialismo, kantismo, e a moral do saber comum dão pouco interesse ao agente como indivíduo, então, provavelmente, uma ética das virtudes que evita esse tipo de reflexão volta-se para oferecer a melhor maneira de construir nosso pensamento ético. (Slote, 1990, p. 429-430, tradução nossa)

Para Slote, o senso comum e a teoria de Kant têm insistido em uma relação assimétrica cuja fonte encontra-se na diferenciação entre ações que beneficiam o agente (*agent-favouring*) e as que o levam a se sacrificar (*agent-sacrifing*). Na visão do autor, uma teoria ética não pode ser tão obviamente assimétrica, mas contemplar o sujeito de forma a incorporar ambas as ações simetricamente, de acordo com as virtudes que possibilitam tanto o bem estar dos outros quanto de si mesmo. A busca da felicidade (*Eudemonia*) constitui-se, nesse ínterim, como aspecto fundamental da vida moral.

Comte-Sponville (1995) entende que “a virtude é uma força que age, ou pode agir (...) a virtude de um ser é o que constitui o seu valor, em outras palavras, sua excelência própria” (p. 8). Em sua definição:

a virtude ocorre no cruzamento da hominização (como fato biológico) e da humanização (como exigência cultural); é nossa maneira de ser e agir humanamente, isto é (já que a humanidade, nesse sentido, é um valor), nossa capacidade de agir bem. (p. 9)

Para esse filósofo, as virtudes morais são as responsáveis por fazer um homem parecer mais humano ou mais excelente do que outro. A virtude, nesse sentido, tem estrita relação com o próprio jeito de ser e de agir do sujeito, na busca do Bem. Dessa teoria depreende-se um sujeito plural e, ao mesmo tempo, singular, que objetiva uma felicidade que pode ser atingida não apenas por uma virtude, mas por várias.

Encontramos, em vários autores modernos, tanto no campo da Psicologia Moral como em outros, certa inspiração na construção filosófica aristotélica de o sujeito sempre buscar o Bem. Para ilustrar tal influência, podemos até citar Flanagan, autor extremamente questionador, que, como já enfatizamos anteriormente, traz em sua teoria um enfoque que prioriza um sujeito real. Em sua teoria, Flanagan também assume a importância da Eudemonia, chegando a discutir sobre a relação entre as *traits* (“disposições” que compõem a personalidade moral do sujeito) e a busca da felicidade. Almejando avançar na compreensão sobre o fenômeno da moralidade, o autor admitiu, com base em seus dados de pesquisa, as interfaces entre o bem agir, a saúde mental, as virtudes e a busca da felicidade. O fenômeno, para Flanagan, é complexo e não permite associações simplistas, como a de que ao agir bem se consegue ser feliz. Deste modo, vemos um avanço em relação ao posicionamento aristotélico, já que felicidade e virtude, segundo o autor, não são irrestritamente relacionadas, mas podem se correlacionar em algumas situações, o que deve ser estudado para uma ampliação do conceito de moralidade e para elucidar formas possíveis de agir que conduzam ao que é bom e à felicidade.

A despeito de concordarmos com uma moral em que se busca a felicidade, como apregoavam os autores que adotaram o referencial teórico da ética das virtudes, e até outros como Flanagan, que chegam a discuti-la, entendemos que esses estudos colaboraram para uma ampliação na forma de compreender a moralidade. Ao entender o sujeito como possuidor de várias virtudes, nessas teorias encontramos um sujeito não apenas orientado por um valor, mas visto por um espectro mais amplo, incorporando vários valores, dentre eles, a generosidade.

Outras correntes teóricas, sem necessariamente terem estrita relação com a moral aristotélica, procuraram abarcar outros valores, e não apenas a justiça, de forma a ampliar a visão sobre como os sujeitos pensam e agem moralmente. Um marco desses trabalhos, como apontamos em outro item de nosso percurso teórico, é a teoria de Gilligan que veio questionar

o lugar da justiça como única orientação dos sujeitos. Defendendo a existência de uma ética do cuidado (*care*), a autora coloca essa outra orientação ao lado da justiça, como se fossem duas noções paralelas. Para ela, o sexo biológico, a psicologia dos gêneros e as normas e valores culturais determinam os comportamentos femininos e masculinos, o que acaba por influenciar o juízo moral. Como já enfocamos tal teoria, não nos cabe um aprofundamento nesse momento do estudo, mas a indicação da importância dessa fonte teórica para uma mudança, deveras significativa, no campo da Psicologia Moral.

No bojo dos questionamentos promovidos por Gilligan e por outros autores, algumas teorias morais mais radicais passaram a invocar o relativismo moral e outras deram margem à possibilidade de se visualizar o campo moral de forma mais complexa e abrangente, incluindo o estudo de valores voltados para outras orientações, dentre as quais as que englobam a generosidade.

É o caso das teorias denominadas pró-sociais, que têm na figura de Eisenberg a sua principal pesquisadora, e de outras teorias, intimamente relacionadas às primeiras, destinadas a estudar a empatia³¹. Ambas as correntes teóricas, embora situem o estudo de outros valores paralelamente ao da justiça, permitindo a continuação de um modelo hierárquico e imutável de desenvolvimento da moralidade, com o qual não estamos de acordo, favoreceram a inclusão de valores referendados no cuidado com o outro, no altruísmo, o que pode, decerto, estar relacionado à generosidade, que é a fonte de nosso estudo.

Na teoria desenvolvida por Eisenberg e colaboradores (2006)³², entende-se que o comportamento pró-social, cuja definição indica um comportamento voluntário de benefício ao outro, é de suma importância para a qualidade de interações entre os indivíduos e entre os grupos. Com nítido interesse nos *aspectos positivos* do desenvolvimento humano (contrapondo-se a outras teorias sobre a moralidade que partiam sempre de situações em que se ressaltavam aspectos negativos, como roubo, mentira, etc.), a teoria pró-social bebe nas fontes da psicanálise, da teoria cognitivista e da sociobiologia para construir saberes acerca de como um sujeito se mobiliza para beneficiar o outro.

³¹ Sabemos que o conceito de empatia tem relação com o conceito de simpatia, conforme os estudos nos demonstram. Entretanto, não nos aprofundaremos nessas diferenciações por elas não constituírem objeto de estudo em nossa pesquisa. Assim, elegeremos apenas o conceito de empatia, por acreditarmos que ele apresenta mais referências no campo de estudos sobre o comportamento pró-social.

³² Eisenberg desenvolveu muitos estudos sobre a sua teoria da pró-sociabilidade, muitos deles de forma empírica (transversais, longitudinais e transculturais). Para o presente estudo, escolhemos o texto que consta no livro *Handbook of child psychology*, vol. 3 (2006), pois a autora, em conjunto com colaboradores, apresentou nele uma revisão de toda a teoria até os dias atuais. Consideramos que essa fonte teórica pôde proporcionar uma base razoável para a abordagem que se pretende dar nesse estudo, a qual será bastante sucinta. Para um aprofundamento na teoria pró-social desenvolvida por Eisenberg, ver Eisenberg-Berg (1979), Mussen & Eisenberg-Berg (1977), Eisenberg (1982), entre outros.

O cerne dessa discussão encontra-se na motivação do comportamento pró-social ou, nas palavras de Batson (1991), *altruísta*. O grande problema do altruísmo repousa em reconhecer se existe ou não uma mobilização do sujeito para fazer o bem sem esperar algo que supra o seu próprio interesse. Para esse autor, ajudar o outro tanto pode ser por motivações egoístas, em que se busca o bem de si próprio, quanto altruístas, em que se busca o bem do outro, ou mesmo se relacionar a ambas motivações.

Assim como Eisenberg, Batson refere-se ao estudo clássico de Hoffman (2000) que interliga o comportamento pró-social ou altruísta à empatia. Nesse estudo, Hoffman aponta que o altruísmo deriva da empatia que se constitui em uma resposta afetiva para a situação do outro mais do que a que concerne a si próprio. De acordo com seu estudo, a empatia que, a princípio, poderia ser relacionada apenas ao fato de que uma pessoa, ao ver o outro em desconforto ou com outros sentimentos, sente-se da mesma forma (*affect match*), é um fenômeno muito mais complexo.

Quanto mais eu estudo empatia, mais complexa ela se apresenta. Conseqüentemente, eu tenho achado mais fácil defini-la não em termos do resultado (relação afetiva), mas em termos de processos subordinados às relações pessoais entre o observador e o modelo afetivo. A chave da resposta empática, de acordo com minha definição, é o envolvimento de processos psicológicos que fazem com que a pessoa tenha sentimentos que são mais congruentes com a situação de outrem do que com a de si mesmo. (Hoffman, 2000, p. 30, tradução nossa)

Hoffman procura compreender a empatia relacionada ao problema (*distress*) do outro porque, de acordo com o seu ponto de vista, ele é necessário para a motivação altruísta. Isso porque: a) a empatia está correlacionada positivamente aos comportamentos das pessoas que ajudam; b) a empatia precede e contribui para o comportamento de ajuda; c) a empatia diminui em intensidade assim que o outro se sente melhor com a ajuda, mas permanece em um nível alto quando o sujeito não manifesta o altruísmo.

Desta forma, o autor procura resolver o questionamento proposto por Batson sobre a motivação altruísta. Hoffman entende que, muito embora a base empática para a ajuda ao outro faça com que o sujeito se sinta bem por reduzir o desconforto alheio, o maior objetivo dessa motivação é aliviar os problemas de quem é o alvo da ajuda. Portanto, a empatia ao outro com problemas consiste em uma motivação pró-social.

Firmando, então, que o comportamento pró-social, de ajuda, pode implicar a empatia, Hoffman (2000) propõe um esquema que abrange o desenvolvimento do comportamento empático, em um modelo teórico que destrincha quatro níveis que delineiam o aparecimento

do senso afetivo e cognitivo que norteiam a emergência do comportamento pró-social. Em termos mais específicos, pode-se asseverar que o autor procurou estabelecer as mudanças de comportamento, partindo do nível em que o sujeito apenas responde aos sentimentos alheios para chegar ao conceito de empatia pelos outros que resulta em uma orientação pró-social.

Eisenberg (2006) concorda com o *enfoque cognitivista* de Hoffman, já que também partiu de pesquisas empíricas que incluíram questões sobre dilemas morais concernentes a ações pró-sociais e a conflitos entre os desejos de dois sujeitos, estabelecendo um modelo em estágios (cinco ao total) hierárquicos. Entretanto, diferentemente de Hoffman, Eisenberg percebe os julgamentos dos sujeitos não como passíveis de serem reduzidos a um só estágio³³. Segundo Koller e Bernardes (1997), em artigo sobre a teoria pró-social de Eisenberg, um indivíduo pode apresentar uma variedade de níveis de raciocínio, expressos por respostas relativas às várias categorias de julgamento pró-social ao mesmo tempo. Outrossim, o modelo teórico da autora também admite influências não apenas de aspectos cognitivos, mas também de características pessoais e de influências da socialização.

Para Koller,

A escolha do raciocínio moral pró-social é influenciada pelos valores e objetivos do indivíduo que, por sua vez, constituem-se em parte da sua história de socialização e da formação de sua personalidade. Esses fatores incluem orientação para os valores, nível de auto-estima e o grau de responsabilidade social do indivíduo, os quais são influenciados pelas suas próprias necessidades, seus desejos e seus objetivos pessoais comparados aos dos demais integrantes da sociedade. Assim, o nível de desenvolvimento do julgamento pró-social pode ser determinado por diferentes aspectos que se relacionam diretamente à individualidade do agente. (1997, p. 6)

Não nos aprofundaremos nas teorias de Hoffman e de Eisenberg, pois não enveredaremos pelo campo de estudos da pró-sociabilidade. Gostaríamos apenas de frisar que percebemos que ambas as teorias procuram pautar o desenvolvimento do comportamento pró-social pelo viés de *níveis ou estágios* já definidos que englobariam todos juízos emitidos pelos sujeitos participantes de suas pesquisas, embora constatemos que há uma grande diferença entre ambas as postulações teóricas no que diz respeito ao fato de os estágios serem imutáveis e hierárquicos: enquanto Hoffman aponta uma direcionalidade para o desenvolvimento da

³³ Para uma análise crítica realizada da teoria de Eisenberg, com relação à teoria de Kohlberg, ver o artigo de KOLLER, S. H. e BERNARDES, N.M.: Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. In: *Estudos Psicológicos*. Natal, v. 2, n. 2, jul./dez.

empatia, partindo de níveis mais simples para outros mais complexos, a teoria proposta por Eisenberg permite que o sujeito esteja em um nível ou em outro, sem que precise, necessariamente, seguir uma ordem pré-determinada.

Não aceitamos tais postulações, em razão de acreditarmos que ambas as teorias abrem espaço para uma co-ocorrência com a teoria proposta por Kohlberg (1984), além de priorizarem excessivamente os aspectos cognitivos em contraposição aos afetivos. Note-se que os níveis mais avançados são aqueles em que o sujeito possui um *nível de desenvolvimento cognitivo mais aprimorado*. Em nosso entender, as teorias sobre comportamentos pró-sociais e sobre a empatia trazem à luz uma gama de possibilidades de estudo sobre outros valores, principalmente os que tangem a generosidade, a solidariedade, o companheirismo... que evidenciam uma outra faceta da moralidade, não apenas a cognitiva (apesar de destinarem excessiva importância a ela), mas também a afetiva.

A despeito de indicarmos que as abordagens das teorias pró-sociais, assim como a ética das virtudes, visualizam a possibilidade da abertura de um campo de estudos que envolva outros valores que não apenas a justiça, podemos apenas considerar tais estudos como relevantes para que constatem uma tendência para a investigação desses outros valores, como a generosidade, por exemplo. De forma alguma, podemos nos posicionar junto a esses trabalhos, em vista de possuímos um enfoque totalmente diferente.

Muito pelo contrário, vislumbramos que tais estudos falham ao tentar incorporar valores como amor, amizade, generosidade, pois continuam a considerá-los dentro de um enfoque cognitivista, em que, embora esses valores existam, eles estão sempre subordinados a outros ou, então, necessitam ser racionalizados para que possam ser considerados morais. A generosidade, valor sobre o qual estamos nos debruçando, e outros que compõem a gama de elementos que delineiam a moralidade humana, sob esse ponto de vista, acabam perecendo nas agruras de um movimento que eleva à condição de superioridade o que é apenas cognitivo. Nessa perspectiva, esses valores, para serem tomados como “iguais” à justiça, devem ser fruto de análises cognitivas sofisticadas, como nos indicam os estágios promovidos por Eisenberg e Hoffman.

Reclamamos para a generosidade e, em conseqüência, para outros valores que, até então, foram tidos como partícipes de um sistema “encarcerado” pelos sentimentos, afetos e emoções, um estudo que leve em consideração todos os aspectos constituintes do sujeito. Não desejamos que se coloque a generosidade como um valor superior aos outros, tampouco gostaríamos de equacionar o estudo da moralidade apenas pelo viés do que é emocional e afetivo. Gostaríamos, outrossim, de compreender todos os valores como importantes para o

funcionamento psíquico e, ademais, como constituídos de aspectos cognitivos, afetivos, culturais e sociais. Em nosso entender, os valores não precisam ser racionalizados para se tornarem fonte de estudo da moralidade.

Ao incluir a generosidade no âmago dos estudos sobre a moralidade humana, estamos apostando na importância teórica de acrescentar outros valores à gama de trabalhos que visam compreender a moralidade, assim como nos possibilitou a leitura de estudos advindos de correntes teóricas com as quais não nos identificamos, mas em cujo conteúdo vislumbramos uma centelha que ilumina pesquisas que venham a abraçar outros valores, principalmente aqueles em que se evidenciam os relacionamentos inter e intrapessoais. Estamos, também, procurando elaborar uma compreensão mais ampla, e não somente aquela em que se evidenciam os aspectos cognitivos e o valor da justiça, sobre como o sujeito psicológico elabora juízos e ações morais diante de situações problemáticas de seu dia-a-dia, partindo da premissa de que o sujeito é complexo e, em seu sistema moral, os valores, incluindo, decerto, a generosidade, atuam de forma relevante nessa elaboração.

Todavia, para atender aos objetivos de nossa pesquisa, não nos basta formular um estudo sobre a moralidade apenas centrando em valores outros que não o da justiça. É fundamental, de acordo com o que abordamos anteriormente quando apresentamos a teoria de Araújo, bem como em nossos estudos anteriores³⁴, abordar o papel dos sentimentos na construção de valores pelos sujeitos. Por esse motivo, elegemos para a nossa pesquisa os sentimentos de culpa e vergonha, entendendo que eles referendam ou não a presença, na constituição psicológica, dos valores de cada pessoa. Isso porque, como explicaremos adiante, caso o sujeito aja ou veja ações que vão contra os seus valores, poderá ter esses sentimentos. É o que abordaremos no próximo passo de nosso percurso teórico.

³⁴ ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. (2007). Cognition and Affectivity in Moral Reasoning. In: *Association for Moral Education 33rd Annual Meeting, 2007*, New York. Civic Education, Moral Education, and Democracy in a Global Society. New York - EUA: New York University, v. 1. p. 173-173.

CAPÍTULO III OS SENTIMENTOS

3.1. Os sentimentos e a moralidade humana

Dentre as dicotomias que abordamos no tópico anterior de nosso quadro teórico, a dualidade entre razão e afetividade é uma das crenças mais fortemente enraizadas em nossa cultura, como pontuaram Moreno e Sastre (2003). Cognição e afeto têm sido vistos como dois aspectos claramente distintos do ser humano. Enquanto se entende a razão como “o porto seguro da verdade”, ou uma aproximação dele, as emoções são compreendidas como responsáveis por nos induzir ao erro. Logo que a razão é percebida como pertencente ao universo coletivo e público (a ciência, o saber, a cultura), às emoções são delegadas as esferas privadas, do individual e do pessoal (os sentimentos, os conflitos interpessoais).

No presente item de nosso percurso teórico, procuraremos focar na quebra desse paradigma, buscando enveredar para uma perspectiva que abranja as intersecções entre cognição e afetividade, bem como apresente o papel dinâmico dos sentimentos no *continuum* que constitui a moralidade humana.

Estudos surgiram em diversas áreas visando entender a complexa relação entre cognição e afetividade na tentativa de quebrar essa dicotomia. No entanto, o campo da psicologia tem produzido, como apontam Moreno e Sastre (2003), uma maior quantidade de trabalhos sobre as interações entre cognição e afetividade, os quais, podemos afirmar, trouxeram contribuições significativas para uma compreensão mais abrangente do psiquismo humano. Dentre esses trabalhos, elegeremos aqueles que pertencem ao campo da Psicologia Moral, uma vez que

A psicologia moral busca compreender a natureza psicológica dos pensamentos e das condutas do ser humano, como sujeitos singulares em um mundo histórico, social e cultural. Ou, dito de outra forma, busca a compreensão da natureza do funcionamento psíquico do sujeito e suas relações com as normas e regras que regulam seu convívio consigo mesmo e com a sociedade. (Arantes, 2003, p.110)

Ou seja, nortearemo-nos por esse enfoque por reconhecermos não somente que os conteúdos de natureza moral ilustram como a afetividade e a cognição estão imbricadas em

nossos pensamentos e ações, mas também por almejarmos nos aproximar do sujeito real, que constrói os seus valores contando com os diversos aspectos que compõem o seu funcionamento psíquico (afetivo, cognitivo, social, físico, etc.).

Organizaremos esse tópico resgatando, primeiramente, estudos que formularam concepções em que os sentimentos exercem um papel importante no funcionamento psíquico, atuando conjuntamente com outros aspectos que compõem o sujeito complexo. Em um outro momento, enfocaremos os sentimentos de culpa e vergonha por acreditarmos, com Araújo (2003a, 2005, 2007), que eles possuem grande relevância para a organização dos valores para cada sujeito.

3.1.1. O papel dos sentimentos na moralidade humana

Não é nova a discussão que coloca a afetividade no cerne das reflexões sobre a moralidade humana, apesar de reconhecermos que, até hoje, como demonstramos nos itens anteriores, há teorias que, embora demonstrem certa preocupação ou tendência para esse estudo, acabam caindo nas “garras” do racionalismo e do estruturalismo e, conseqüentemente, deixam ruir seus esforços, reforçando a criticada dicotomia.

Todavia, consideramos relevante para o presente estudo pontuar a importância dos sentimentos, emoções e afetos para a dinâmica do funcionamento psíquico, visto que nossa pesquisa teve como aspecto norteador saber se os sentimentos de culpa e vergonha atuam como reguladores do aparecimento do valor de generosidade.

Para iniciar essa discussão, recorreremos novamente a Piaget que, apesar de ter dedicado a maior parte de sua obra ao estudo do desenvolvimento cognitivo, como afirmamos anteriormente, teve um artigo publicado³⁵ em que, ao questionar as teorias que tratavam afetividade e cognição como aspectos funcionais separados, apontou uma abordagem fecunda para o estudo das emoções e sentimentos.

Nesse artigo, Piaget argumenta que, apesar de diferentes em sua natureza, cognição e afetividade são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Segundo Piaget, toda ação e juízo comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, que diz respeito a uma energética (a afetividade).

³⁵ O artigo “*Les relations entre l’intelligence et l’affectivité dans le développement de l’enfant*” é uma compilação de anotações dos alunos que freqüentaram o curso que Piaget ministrou na Universidade de Sorbonne (Paris) no ano acadêmico de 1953/54.

Isso quer dizer que, para esse teórico, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, do mesmo modo que não existem comportamentos puramente cognitivos. Esses dois elementos, afetividade e cognição, são realmente indissociáveis. Nas palavras de Piaget (1954), “é impossível encontrar comportamentos que denotem unicamente afetividade, sem elementos cognitivos e vice-versa” (p. 19, tradução nossa).

Ainda mais, Piaget aponta, em seu artigo, que a afetividade possui papel funcional na inteligência. Ela se apresenta como fonte de energia para a cognição. Para tanto, utiliza uma metáfora como forma de ilustrar esse processo: a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas não modifica a sua estrutura. Essa metáfora mostra que, para Piaget, existe uma intrínseca relação entre a gasolina e o motor (que representam a afetividade e a cognição), já que o motor (as estruturas mentais) não funciona se não houver combustível (a afetividade).

Piaget defende a tese de que a afetividade pode ser causa de comportamentos no sujeito, assim como intervém no funcionamento da inteligência e pode ser causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento intelectual, mas ela mesma não gera estruturas cognitivas nem modifica o funcionamento das estruturas em que intervém. Como exemplo para essa tese, Piaget aponta que os sentimentos de fracasso ou de êxito causam no aluno uma facilidade ou uma dificuldade para aprender matemática. No entanto, a estrutura das operações não se modifica. A criança comete erros, porém não inventará, por causa deles, novas regras para resolvê-los; compreenderá mais rápido que outros, mas a operação é sempre a mesma.

Assim, o sujeito, em sua relação com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo, direciona, a partir de uma energia, seu interesse para uma coisa ou outra³⁶. A essa energética pode-se afirmar que corresponde uma ação cognitiva que organiza o funcionamento mental. Um exemplo dessa relação entre afetividade e cognição pode ser visualizado em um bebê que, ao observar uma bolinha colorida, sente despertar um interesse em pegá-la. O interesse pode ser traduzido por afetividade; o que resultar dessa ação será, na verdade, um ajuste dos esquemas de pensamento ao objeto novo, uma nova organização do funcionamento mental.

Ao se pronunciar a respeito das condutas, nesse estudo, Piaget retoma a idéia de que cada conduta visa à adaptação, “sendo que o desequilíbrio se traduz por uma impressão afetiva particular, a consciência de uma necessidade” (Souza, 2003, p. 58). A conduta, segundo Piaget, termina assim que a necessidade é satisfeita e o retorno ao equilíbrio provoca o sentimento de satisfação.

³⁶ Souza (2003) aponta que Piaget não restringia a afetividade às emoções e aos sentimentos, mas a entendia como sendo também tendências e vontade.

As noções de equilíbrio e desequilíbrio são retomadas nesse artigo como possuidoras de um significado fundamental, sob um ponto de vista que integra o afetivo e o cognitivo. Isso levou Piaget a refletir sobre os processos de assimilação e acomodação afetivas, procurando fazer um paralelo entre esses e os processos de assimilação e acomodação cognitivas. No que tange à afetividade, a assimilação refere-se ao interesse que tem como fonte o “eu” e a acomodação caracteriza-se pelo interesse por um objeto como tal. A assimilação cognitiva refere-se à compreensão do objeto e a acomodação cognitiva ao ajuste dos esquemas de pensamento aos objetos.

É importante ressaltar que, ao defender a tese da correspondência entre cognição e afetividade, Piaget buscou elementos centrais, quanto à afetividade, equivalentes aos elementos centrais do desenvolvimento da inteligência, tais como esquemas e operações. Em relação aos esquemas, seqüências de ações importantes para o desenvolvimento cognitivo, o autor elabora o termo “esquemas afetivos” para designar construções equivalentes sobre a base de sentimentos iniciais da criança, ligados à satisfação de suas necessidades.

Para tratar da equivalência, em termos afetivos, do conceito de “operações”, utiliza-se do conceito “vontade” (ou, de acordo com Souza, 2003, “força de vontade”) a mesma função reguladora descrita para a construção do pensamento lógico. A vontade é responsável pela hierarquização dos sentimentos e valores, revestindo-se de papel importante no desenvolvimento moral. Ela se equipara à operação, no plano cognitivo, pois permite a regulação das forças em jogo para tomar decisões, julgar e estabelecer metas a serem atingidas.

Piaget focaliza a questão cognitiva considerando a afetividade como complementar e, ao mesmo tempo, essencial. Ele enfatiza o papel regulador do afetivo como força psicológica e agrega a ele os valores. Os valores, consoante suas idéias, pertencem à dimensão geral da afetividade no ser humano e surgem de uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, com objetos e pessoas (e, para Araújo, 2003, também com as relações). Eles emergem da projeção dos sentimentos sobre os objetos os quais, com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, vão sendo cognitivamente organizados, gerando o sistema de valores que cada pessoa possui. Os valores, dentro dessa lógica, são oriundos do sistema de regulações energéticas que se estabelece entre o sujeito e o mundo externo desde o seu nascimento, a partir de suas relações com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo. As implicações desse pensamento de Piaget serão abordadas mais à frente quando tratarmos especificamente dos sentimentos de culpa e vergonha.

Esse estudo de Piaget trouxe pressupostos importantes para a compreensão da relação entre cognição, afetividade e moralidade. Consoante Arantes (2000a), quando nos referimos à moralidade, pensamos também em valores cuja influência no funcionamento psíquico do sujeito perpassa necessariamente a dimensão afetiva. Assim como Piaget, acreditamos que as ações e pensamentos dependem de aspectos afetivos e cognitivos, que são regulados por valores.

Piaget deu um passo importante para a compreensão do psiquismo humano ao considerar como importantes tanto os aspectos cognitivos, quanto os afetivos. Esse passo foi fundamental para o estudo da moralidade humana, visto que, assim como abordamos anteriormente, os valores integram o sistema afetivo do ser humano. Entretanto, embora reconheçamos todo o avanço da teoria piagetiana sobre a afetividade, concordamos com a crítica tecida por Carretero (2001):

(...) o problema surge se colocarmos que o energético não é apenas um fator impulsor da atividade, mas também tem uma estrutura, a qual não se constitui no maior interesse de estudo do psicólogo de Genebra. Na verdade, acreditamos que a posição de Piaget (...) padece de um certo racionalismo segundo o qual pareceria que a afetividade é simplesmente a gasolina, e talvez seja interessante pensar que ambos, conhecimento e desejo, possuem estrutura, funcionamento e energética, os dois têm motor e gasolina. (p. 12, tradução nossa)

A afetividade na teoria de Piaget carrega a marca dos estudos do epistemólogo suíço em que se dá à cognição um *status* de superioridade perante os demais aspectos que constituem o funcionamento psíquico humano. Dessa forma, vemos nessa teoria a definição dos sentimentos, emoções, desejos, interesses apenas como uma motivação que impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Assim como Carretero, preferimos compreender que todos os sistemas que compõem o psiquismo possuem tanto “motor” quanto “gasolina” e que, assim, funcionam de uma forma complexa.

Guiando-nos por essa reflexão, procuramos estudos que buscaram compreender melhor como a afetividade atua na construção de valores pelos sujeitos, a partir, mas para além, dos pressupostos da teoria piagetiana. Esses estudos, em sua maioria, procuraram quebrar o paradigma afetividade-motivação/ cognição-funcionamento partindo de pesquisas empíricas em que tentaram mostrar que a afetividade não concerne apenas a esse aspecto motivacional, mas faz parte do funcionamento psíquico humano, sendo influenciada e influenciando os outros sistemas que fazem parte dele. Ou seja, essas pesquisas procuraram

compreender o ser humano como complexo, que incorpora vários sistemas que se interpenetram em seu funcionamento psíquico.

Uma das pesquisas nessa área é de Arantes (2000a, 2000b, 2003). Nessa pesquisa, a autora analisou, através de uma perspectiva cognitivo-afetiva³⁷, a influência que os estados emocionais exercem no raciocínio moral dos sujeitos. Por meio da resolução de um conflito moral, em que a protagonista, uma professora, flagra um aluno fumando maconha na escola, os sujeitos, que haviam sido instigados a ter sentimentos positivos ou negativos (exceto alguns, considerados como grupo neutro), foram questionados a respeito dos pensamentos, sentimentos e desejos da protagonista ao se defrontar com a situação³⁸.

Com base na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, da qual trataremos em um próximo capítulo, a autora examinou as respostas dadas pelos sujeitos e classificou-as em quatro modelos, sendo que as implicações dos modelos 1 e 2 eram semelhantes, assim como a dos modelos 3 e 4. Nos modelos 1 e 2, os sujeitos atribuíram à professora um papel passivo diante da situação-problema, defendendo a idéia de que ela não deveria atuar diretamente na resolução do caso. Esses sujeitos adotavam a postura de calar-se ou de encaminhar o caso para outra instância (família, direção da escola, profissionais capacitados, etc.). Já nos modelos 3 e 4, a personagem era vista pelos sujeitos como possuidora de um papel ativo diante do conflito e, sendo assim, capaz de atuar diretamente em sua solução. Para esses sujeitos, a atuação direta da protagonista no caso era fundamental.

Esses resultados tornam-se significativos se considerarmos que grande parte dos sujeitos que aplicaram os modelos 3 e 4 experienciaram sentimentos positivos antes da aplicação dos questionários, enquanto que a maioria dos sujeitos que se enquadraram nos modelos 1 e 2 haviam experienciado sentimentos negativos antes de responderem às questões. Deste modo, os resultados obtidos nessa investigação mostraram que o estado emocional prévio interfere no tratamento que se dá ao conflito. Isto levou a autora a inferir que pessoas supostamente alegres e satisfeitas tendem a organizar seus conflitos cotidianos em torno de valores morais como solidariedade, responsabilidade ou generosidade. Em contrapartida, pessoas supostamente tristes ou insatisfeitas acentuam a tendência de organizar formas passivas de resolução de conflitos.

³⁷ A autora denomina como cognitivo-afetiva uma perspectiva que engloba a análise de sentimentos, desejos e pensamentos, não apenas de elementos da cognição.

³⁸ A amostra foi constituída com noventa professores de escolas públicas brasileiras. Desses noventa professores, trinta compuseram o grupo denominado positivo, em que foram previamente estimulados a experienciar sentimentos positivos; trinta fizeram parte do grupo denominado negativo, no qual foram instigados a experienciar sentimentos negativos antes de responder ao questionário; e trinta formaram o grupo denominado neutro, pois não experienciaram nenhum sentimento antes da aplicação dos questionários.

Com essa pesquisa, a autora conseguiu, decerto, referendar alguns pressupostos piagetianos e, ao mesmo tempo, desmistificar outros. A partir da análise dos dados, foi possível visualizar que o estado emocional atua na organização do pensamento humano, constituindo uma força motivacional ética que possibilita uma integração entre os desejos e deveres inerentes às normas sociais. Assim como postulava Piaget, nessa pesquisa conseguiu-se demonstrar que o pensar e o sentir são ações indissociáveis.

Ademais, a pesquisa conseguiu provar que a afetividade influencia, de maneira significativa, a forma como os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral. Para a autora,

(...) ao sermos solicitados a resolver problemas, a forma em que organizamos nosso raciocínio parece depender tanto dos aspectos cognitivos quanto dos aspectos afetivos presentes no funcionamento psíquico, sem que um seja mais importante que o outro. Assim como a organização de nossos pensamentos influencia nossos sentimentos, o sentir também configura nossa forma de pensar. A afetividade exerce, pois, um papel organizativo no funcionamento psíquico. (Arantes, 2003, p. 123)

Com essa afirmação, Arantes considera o papel da afetividade como funcional no psiquismo humano. Ao considerar os sentimentos, emoções e afetos dos sujeitos diante de um conflito moral, dá-nos suporte para refletir sobre como a afetividade relaciona-se à moralidade humana, sendo que pode ser organizativa dos valores construídos pelo sujeito, assim como pode ser organizada por esses valores.

Nesse sentido, encontramos um trabalho interessante que, de certa forma, vem contribuir com as descobertas efetuadas por Arantes. Stocker e Hegeman (2002), em seu livro *O valor das emoções*, procuram entender as emoções³⁹ como dotadas de complexidade e conteúdo, em parte constituído por valores. Segundo esses autores, as emoções revelam valores, os quais elas contêm e que ajudam a estruturá-las.

Para esses autores, embora contenham outros componentes como conteúdo, os valores são uma parte bastante importante das emoções. Tecendo essa consideração, partem para a análise de quais valores são revelados pelas emoções. A partir da dificuldade que sentiram em descobrir os valores contidos nas emoções, perceberam que elas podem não conter valores *em si*, mas o ato de *valorizar*: como uma pessoa valoriza algo, não o valor que alguma coisa tem ou que ela pensa ter. As pessoas dispõem de emoções que contêm e revelam valorações, não valores. A título de exemplo, os autores apontam as emoções *falsas, passageiras e induzidas*

³⁹ Stocker e Hegeman, ao dissertar sobre as emoções, estendem suas reflexões para estados de humor, atitudes, interesses e outras entidades e estados afetivos (2002, p. 87)

por outros. Citam um episódio para ilustrar esse tipo de emoções em correlação ao fato de revelarem o ato de valorizar e não um valor em si: um casal vai visitar uma pessoa que já esteve em um país. Nessa visita, contam que foram a esse país e que gostaram muito de lá, relatando momentos prazerosos dessa viagem. Essa pessoa, apesar de não ter esse país como um valor, pois não gostou dele quando lá esteve, começa a sentir emoções positivas, como felicidade, não porque valoriza o país, mas porque valoriza a forma como os outros o têm como valor.

Em suas diferentes maneiras, portanto, todos esses estados afetivos, sejam eles emoções, estados de humor, interesses ou atitudes levantam sérias questões sobre o *status* dos valores e valorações que mostram, ou mesmo se essas emoções, e outros estados afetivos, contêm ou revelam valores e valorações. (2002, p. 93)

Trazendo à análise as emoções, Stocker e Hegeman percebem o campo da afetividade como complexo, em que não há determinações: uma emoção não corresponde necessariamente a um valor, mas pode ser falsa e até induzida por outros. Essa visão da complexidade que envolve a afetividade não chega à reflexão tecida por Arantes, por não tomar as emoções como organizativas, juntamente a outros elementos, do funcionamento psíquico humano, mas vem quebrar com o paradigma de que não contêm um conteúdo: para esses autores, tanto as emoções são compostas por conteúdos quanto podem ter como conteúdos aspectos socialmente construídos: não somente os valores, mas também valorações.

Continuando em sua análise, Stocker e Hegeman citam emoções *valorativamente equivocadas*, que implicam valores que as pessoas, equivocadamente, pensam que têm, e *emoções remanescentes*, que se referem à culpa e à vergonha.

Não nos deteremos, nesse item, a tais emoções, visto que destinaremos um espaço nesse estudo para examiná-las mais de perto, com o aporte teórico de outros trabalhos, além deste. Cabe-nos, aqui, apontar os avanços dessa teoria ao enfatizar que as emoções possuem um conteúdo, em parte constituído por valores, e que são bastante complexas, visto que o conteúdo pode não ser algo real, mas aquilo que o sujeito percebe. Esses são indícios da Teoria dos Modelos Organizadores da qual trataremos em um outro item por servir como base teórico-metodológica para a nossa pesquisa.

É importante que nos concentremos, ao final desse item, nas contribuições que tanto o artigo de Piaget, inicialmente, quanto as pesquisas de Arantes e de Stocker e Hegeman, *a posteriori*, trouxeram à nossa análise:

- afetividade e cognição são indissociáveis no funcionamento psíquico humano;
- a afetividade influencia a forma como os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral;
- os sentimentos, emoções e demais estados afetivos atuam no funcionamento psíquico do ser humano, influenciando e sendo influenciados por outros sistemas que também compõem esse funcionamento;
- os sentimentos, emoções e demais estados afetivos possuem conteúdo, constituído em parte por valores. Revelam e contêm valores.

Essas descobertas sobre a afetividade são muito significativas para o nosso estudo, visto que procuramos descobrir, com os dados coletados, as relações entre esta e a moralidade ao verificar se os sentimentos de culpa ou vergonha aparecem quando os sujeitos apresentam o valor da generosidade. Por esse motivo, destinaremos um próximo item para analisar mais detidamente os sentimentos de culpa e vergonha, denominados por Stocker e Hegeman como *emoções remanescentes*. Nesse item, esperamos explorar indícios importantes para a interpretação de nossos dados.

3.1.2. Os sentimentos de culpa e vergonha

Os sentimentos de culpa e vergonha, que tentaremos analisar nas respostas emitidas pelos sujeitos participantes de nossa pesquisa, foram elegidos por nós para certificar se os sujeitos apresentam ou não o valor da generosidade. Além de termos ciência, a partir dos estudos abordados anteriormente, de que as emoções são parte importante do funcionamento psíquico humano, em quae outras bases fundamentamos a escolha desses dois sentimentos?

Apesar de distintos, como veremos a seguir, culpa e vergonha são sentimentos que se unem em torno de um aspecto em comum: eles têm sido vistos, assim como outros sentimentos e valores, como “reguladores morais”, influenciando o funcionamento psíquico em todos os seus sistemas (cognitivo, biológico, social e afetivo), bem como o juízo e a ação moral. Por tentarmos entender como o sujeito constrói a sua moralidade, portanto, é-nos bastante caro tratar desses sentimentos, principalmente tendo em vista as teorias que os abordam, como veremos a seguir.

Retomando o estudo de Puig (1996), Araújo (2003a) cita a *consciência*⁴⁰ como um regulador moral desenvolvido filogeneticamente e socialmente construído. A consciência, para Araújo, estaria no nível do sujeito psicológico, do *self*, regulando nossas relações intra e interpessoais. Ainda de acordo com esse autor, o nosso *self* é constituído por sistemas (ou subsistemas em relação ao sistema mais amplo do *self*) que interagem entre si de maneira dinâmica e interdependente. Nesse jogo funcional, atuam reguladores, responsáveis pela coordenação e inter-relação entre os diferentes sistemas.

Continuando, Araújo postula que, tendo a consciência como um regulador do sujeito psicológico, identifica-se a existência de outros reguladores, em um outro nível, o do funcionamento intrapsíquico. Esses reguladores, na palavra do autor, atuariam coordenando os diferentes sistemas, ou subsistemas, que formam o sujeito psicológico, assim como coordenariam as relações do sujeito com o mundo externo.

Para Araújo,

(...) em seu funcionamento psíquico o sujeito psicológico utiliza-se de vários elementos 'funcionais' (ou 'colas') que, nesse momento, gostaríamos de definir como reguladores. Esses reguladores, que são responsáveis pela interação entre os diferentes sistemas, podem ser reguladores psíquicos, se estiverem envolvidos somente com o funcionamento psíquico; ou podem ser morais, se estiverem envolvidos em relações e conteúdos de natureza moral. (2003a, p. 74)

Desta forma, cada sistema constituinte do sujeito psicológico é, consoante o autor, aberto e fechado ao mesmo tempo: fechado por possuir um funcionamento com leis próprias e aberto devido ao fato de se manter em interação constante com os demais sistemas. Essa interação é mediada pelos reguladores, enquanto elementos pertencentes a um dos sistemas, mas que se relacionam com os demais.

Consoante essa definição, entendemos os sentimentos de culpa e vergonha, bem como outros sentimentos e valores, como reguladores pertencentes ao sistema afetivo do sujeito, que acabam por influenciar outros sistemas e ser influenciados por eles. É importante notar, com Araújo, que essas regulações não ocorrem de maneira isolada. Se pensarmos de maneira dinâmica no modelo do sujeito psicológico (vide p.57), perceberemos que os sistemas, por meio de seus reguladores, interferem uns nos outros continuamente e ao mesmo tempo, além de que, também simultaneamente, inferem no funcionamento intrapsíquico, do sujeito consigo mesmo, e no funcionamento interpsíquico, do sujeito com o meio.

⁴⁰ Já abordamos esse conceito quando estudamos a teoria proposta por Puig (ver item 1.2.3.).

Tomando, então, a culpa e a vergonha como reguladores morais, pertencentes ao sistema afetivo do sujeito psicológico, somos tentados a questionar os motivos pelos quais esses sentimentos foram escolhidos para a nossa análise em detrimento de outros. Independentemente das diferenças existentes entre esses sentimentos, pode-se apontar que eles são bastante relevantes para a nossa experiência com o mundo e acabam por colaborar para a construção de nossos valores. Estudos comprovam a importância desses sentimentos no psiquismo humano, o que veremos então.

Segundo Lewis (2004), culpa e vergonha fazem parte dos sentimentos denominados como *self-conscious emotions* (emoções autoconscientes) que requerem a elaboração de processos cognitivos complexos, a noção de si (*self*) e a avaliação global que o sujeito faz sobre si mesmo.

Essas emoções, de acordo o autor, têm como peculiaridade o fato de levarem o sujeito a se avaliar consoante um grupo de normas, regras e objetivos (em inglês, *standarts, rules ou goals, SRGs*) que são invenções existentes em cada cultura, mas que, uma vez transmitidas às crianças, envolvem a aprendizagem a partir de sua própria reflexão. Essa aprendizagem, afirmemos novamente, caracteriza-se como um processo cognitivo bastante complexo.

Para Lewis, o aparecimento dos sentimentos de culpa e vergonha, assim como outras *self-conscious emotions*, tem a ver com o sucesso ou fracasso em vista dos *SRGs*, pois, em consequência desse processo, pode-se produzir uma auto-reflexão pelo sujeito. Esse processo cognitivo levaria ao *self-attribution* (atribuição de si mesmo), ou seja, a um processo interno relacionado às emoções específicas para cada situação.

As emoções de culpa e vergonha, conforme essa visão, apareceriam em determinado momento da vida do sujeito, segundo o seu desenvolvimento cognitivo. Por aparecerem em diferentes etapas das seqüências de desenvolvimento, esses sentimentos foram identificados pelo autor como distintos um do outro.

Embora Lewis aponte para as emoções o mesmo *status* que a cognição, percebemos em sua teoria que a segunda sobressai-se à primeira, visto que tudo o que perfaz a emoção está na razão do sujeito, posição com a qual não estamos inteiramente de acordo.

Outro autor que apresenta o mesmo ponto de vista é Damon (1988), ao associar os sentimentos que denomina como *morais* ao desenvolvimento moral:

Emoções morais também contribuem para o desenvolvimento permanente de valores morais. As crianças naturalmente experienciam vários sentimentos morais no curso de suas relações sociais. Assim que as crianças refletem sobre esses sentimentos morais, elas questionam e redefinem os valores que deram vazão aos sentimentos. Logo ou algum

tempo depois, os valores redefinidos são testados pela conduta, todos eles possibilitando novos sentimentos, novas reflexões e profundas redefinições sobre o código moral da criança. Essa é a essência do processo de desenvolvimento moral. (1988, p. 13, tradução nossa)

Pode-se perceber, pela citação acima, que Damon (1988) também credita a processos cognitivos de reflexão sobre os sentimentos morais o desenvolvimento moral. O autor vê na moralidade humana uma tendência de estabilizar tensões internas do sujeito, que provocam nele sentimentos de proibição. Esses sentimentos formam-se como sanções contra comportamentos imorais, fazendo com que o sujeito não necessite de monitoramento externo: não é preciso ser chamado à atenção para sentir culpa ou vergonha, isto é, não é necessária a valoração do outro sobre a ação para que o sujeito possua esses sentimentos.

Damon diferencia os sentimentos morais, procurando investigar quando eles surgem no desenvolvimento da criança. A vergonha é, de acordo com ele, um sentimento experienciado quando se falha em relação ao que se julga como comportamento adequado. A primeira experiência de vergonha encontra-se na humilhação que a criança sente ao perceber os comentários dos pais ao utilizar o penico. Ao longo da infância, a vergonha passa a ser menos diretamente ligada a episódios de humilhação do dia-a-dia: a criança passa a sentir vergonha quando não vive de acordo com suas idéias previamente internalizadas. Essa investigação leva Damon a assumir que a vergonha se relaciona à orientação do outro: mesmo que retirada de uma situação de medo imediato, a criança sente que *aos olhos dos outros* seu comportamento é inadequado.

Nesse sentido, a vergonha mostra-se bastante diferente do sentimento de culpa. A culpa repousa mais exclusivamente na própria avaliação do sujeito do que na que os outros fazem dele. É um sentimento que começa depois da infância e é mais autônomo do que a vergonha e as demais emoções “constrangedoras”. Como é sentida pelo fato de causar sofrimento aos outros, o desenvolvimento da culpa repousa, em grande parte, no crescimento cognitivo da criança, logo que a causalidade constitui-se como uma noção que necessita da elaboração conceitual pelo sujeito.

Para Damon, o desenvolvimento do sentimento de culpa se relaciona, estritamente, à empatia na primeira infância. Esses sentimentos vão começando a se diferenciar na medida em que a criança começa a compreender os sentimentos dos outros, pois percebe que pode machucá-los. Assim que a criança entende a identidade alheia, desenvolve realmente a capacidade de se sentir culpada acerca dos efeitos que a sua ação pode ter sobre a situação que vive. O último passo do desenvolvimento da culpa está no que o autor chama de “*existencial*

guilt”, que corresponde a um tipo de culpa que afeta pessoas (como consciência social): sente-se culpado por estar feliz enquanto outros estão tristes, por exemplo.

Em suma, os sentimentos morais de culpa e vergonha, dentre outros citados pelo autor, estão presentes desde cedo na vida das pessoas e prosseguem em contínuo desenvolvimento ao longo da infância e depois dela. Nas palavras de Damon (1988):

Essas emoções proporcionam uma base natural para a aquisição de valores morais pelas crianças. Assim, ambas orientam as crianças frente situações morais e as motivam a ter atenção a essas situações. Esses sentimentos proporcionam uma energia afetiva que motivam o aprendizado moral das crianças. (p. 28, tradução nossa)

Acreditamos que, com essa citação, tenha ficado claro que o autor considera o desenvolvimento moral como movido pelo aprendizado cognitivo, tendo como “energia afetiva” os sentimentos. Já nos posicionamos anteriormente contra essa aceção de dualidade entre afetividade e cognição, pois entendemos que são sistemas integrados que se interpenetram em todas as ações do ser humano. No entanto, mesmo tratando a afetividade dissociada da cognição, a teoria de Damon traz contribuições significativas ao perceber os sentimentos morais, como culpa e vergonha, atrelados ao desenvolvimento moral dos sujeitos.

Vemos, portanto, a importância do estudo dos sentimentos morais ou “*self-conscious emotions*” para destrinchar a moralidade humana como parte integrante de um sujeito psicológico complexo. Ficamos, apesar de vislumbrarmos a importância dos estudos de Lewis e Damon, com a compreensão desses sentimentos como “reguladores morais”, conforme apontamos no início desse tópico, pois entendemos que esse conceito abarca e dá um passo à frente na apreensão das relações entre afetividade e moralidade.

Resta-nos, agora, compreender, em uma visão mais integrada desses sentimentos como dissemos no parágrafo acima, as semelhanças e diferenças dos sentimentos de culpa e vergonha, em razão de percebermos que essas definições poderão ser importantes para a interpretação de nossos dados.

Para tanto, recorreremos a dois autores, Tangney (1995) e Barret (1995) que, em nosso ver, conseguem extrapolar uma visão cognitiva sobre os sentimentos morais, ao mesmo tempo em que também conseguem visualizar a importância desses sentimentos para a construção da moralidade humana.

Tangney (1995), admitindo a relevância dos sentimentos de culpa e vergonha para o desenvolvimento moral procura elucidar as implicações desses sentimentos para os relacionamentos interpessoais. Sem adentrar nas pesquisas empíricas efetuadas pela autora,

podemos asseverar que as semelhanças e diferenças entre esses sentimentos conduzem aos modos como interferem nos relacionamentos humanos.

Procurando distinguir culpa e vergonha, a autora dispõe de um quadro em que aponta as semelhanças e diferenças entre esses dois sentimentos.

Similaridades e diferenças entre vergonha e culpa⁴¹

<i>Aspectos compartilhados pela vergonha e pela culpa</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ambas enquadram-se na classe das emoções “morais”</i> • <i>Ambas são “auto-conscientes” (“self-conscious”), emoções auto-referenciais (“self-referential”)</i> • <i>Ambas são emoções tidas como negativas</i> • <i>Ambas envolvem atribuições internas</i> • <i>Ambas são tipicamente experienciadas em contextos interpessoais</i> • <i>Os eventos negativos que fazem emergir a vergonha e a culpa são altamente similares (frequentemente envolvendo fracassos morais ou transgressões)</i> 		
<i>Dimensões principais em que vergonha e culpa diferem</i>		
<i>Dimensão</i>	<i>Vergonha</i>	<i>Culpa</i>
<i>Foco na avaliação</i>	<i>Centra-se no “eu” (Global self) (“Eu fiz aquela coisa terrível”)</i>	<i>Comportamento específico (“Eu fiz aquela coisa terrível”)</i>
<i>Nível de sofrimento</i>	<i>Geralmente mais doloroso que a culpa</i>	<i>Geralmente menos doloroso que a vergonha</i>
<i>Experiência fenomenológica</i>	<i>Contração muscular, sentir-se pequeno, sentir-se sem valores, sem poder</i>	<i>Tensão, remorso, arrependimento</i>
<i>Operação realizada pelo “self”</i>	<i>Self “divide-se” em observador e observado</i>	<i>Self intacto, unificado</i>
<i>Impacto no self</i>	<i>Self “diminuído” pela avaliação global</i>	<i>Self não “diminuído” pela avaliação global</i>
<i>Conceito frente aos outros</i>	<i>Conceito com a avaliação de outros sobre o self</i>	<i>Conceito sobre o efeito do eu sobre os outros</i>
<i>Processo contrário ao fato</i>	<i>Mentalmente não fazendo algum aspecto do self</i>	<i>Mentalmente não fazendo algum aspecto do comportamento</i>
<i>Aspectos motivacionais</i>	<i>Desejo de se esconder ou escapar ou desejo de voltar atrás</i>	<i>Desejo de confessar, de se desculpar ou reparar a situação</i>

No quadro acima, temos um panorama das diferenças e semelhanças entre os dois sentimentos, o que nos leva a considerar que há divergências significativas entre eles, apesar de serem tidos como sentimentos de uma mesma “família”, por suas similaridades. A vergonha, assim, nos parece um sentimento muito mais relacionado à visão de “si mesmo” do que a culpa, já que o sujeito se considera como um todo em relação a alguma ação que não

⁴¹ Quadro retirado de TANGNEY, J. (1995). Shame and guilt in interpersonal relationships. In: TANGNEY, J. & FISCHER, K. (1995) *Self-conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment and pride*. New York: The Guilford Press. p. 166 (tradução nossa)

considera moral. A culpa, por sua vez, nos parece mais associada à reflexão sobre um comportamento não considerado moral. Ademais, enquanto que na vergonha percebe-se que há reflexos no próprio *self* que se sente dividido entre o “si mesmo” e a concepção dos outros, na culpa vê-se que o *self* permanece preservado, visto que o sujeito se centra no comportamento errado e não se considera parte dessa atitude.

Barret (1995), a despeito das diferenças entre os sentimentos, propõe uma aproximação funcionalista entre eles no sentido de se contrapor a uma visão cognitivista. Assim, postula sete princípios básicos que unem culpa e vergonha:

- 1º) são “sentimentos sociais”: construídos socialmente, invariavelmente conectados a uma interação social real ou imaginada. Estão associados à apreciação de outros, assim como de si mesmo (*self*);
- 2º) assumem funções importantes no psiquismo humano: apesar de terem funções diferentes, como veremos a seguir, ambos os sentimentos têm funções regulatórias nos sistemas intra e interpessoal, no juízo e na ação moral;
- 3º) estão associados à apreciação de si mesmo e de outros;
- 4º) relacionam-se com certas ações, que fazem sentido na associação desses sentimentos às apreciações internas e externas e às suas funções;
- 5º) contribuem para o desenvolvimento do sentido de si mesmo;
- 6º) o desenvolvimento cognitivo não determina a sua emergência;
- 7º) a socialização é crucial para o seu desenvolvimento.

Com um enfoque que se distancia das teorias que abordam os sentimentos de culpa e vergonha pelo prisma do cognitivismo, Barret postula esses sete princípios que, a seu ver, trazem a visão desses sentimentos como “sociais” e importantes, quando experienciados em níveis adequados, para desenvolver funções que sirvam aos sujeitos e à sociedade.

A vergonha, para essa autora, funciona de forma a manter as regras e hierarquias sociais. O sujeito que mobiliza o sentimento de vergonha sente-se numa posição de “objeto”, em razão de se ver exposto ao olhar de outros na situação. Esse posicionamento leva o sujeito a se distanciar de si mesmo, obtendo um maior conhecimento sobre si. Assim como a vergonha, a culpa, ainda de acordo com Barret, atua de forma a manter as normativas sociais. Entretanto, ela corrobora para uma compreensão de si mesmo como um agente, mais do que como um objeto. Além do mais, a culpa faz com que as pessoas se aproximem, o que não acontece com a vergonha, e motiva-as a repararem os seus erros.

Tomando a perspectiva de que a socialização é crucial para o desenvolvimento da vergonha e da culpa, Barret faz o seguinte comentário, que consideramos essencial para nossa compreensão sobre esses sentimentos.

De acordo com a perspectiva funcionalista, a cognição não determina a emergência da vergonha e da culpa. A cognição não é necessária para gerar emoções; às vezes, somente um nível bastante baixo de compreensão é envolvido na indução emocional. Além do mais, mesmo uma completa compreensão não é suficiente para a indução da vergonha, da culpa ou de outras emoções. Para que a emoção seja gerada, os eventos devem ser significativos para o indivíduo. (1995, p. 57, tradução nossa)

Assim, a autora chega a uma compreensão importante sobre os sentimentos morais, vendo-os como não dependentes apenas do desenvolvimento cognitivo. Percebemos que Barret consegue vislumbrar que há mais do que a dualidade afetividade e cognição como concernente ao funcionamento psíquico humano. Ela expõe o elemento social como significativo também para o aparecimento de sentimentos em relação à moralidade.

Captamos a importância da teoria funcionalista de Barret, mas acreditamos ser possível chegar a uma compreensão ainda mais aprofundada do papel dos sentimentos na moralidade humana. Por esse motivo, voltamos a insistir que nos posicionamos em uma perspectiva que considera o sujeito psicológico como um ser complexo, composto de sistemas que se influenciam a todo momento diante de todas as situações do cotidiano, e que, nesse ínterim, os sentimentos são uma parte de tudo o que envolve a moralidade humana. Lembremos, para finalizar esse item de nosso percurso teórico, a teoria de Araújo (2003a) sobre os sentimentos reguladores, em especial a vergonha, em que o autor conseguiu apreender a moralidade humana, como em inter-relação com demais sistemas de um mesmo sujeito psicológico. É essa compreensão que gostaríamos de manter como norte para a nossa investigação.

Chegamos, aqui, ao final de uma etapa de nosso percurso teórico que trouxe abordagens relevantes a respeito de como a moralidade se dá no ser humano, envolvendo não somente a emersão de valores, mas também ampliando a visão para a intersecção entre várias frentes (biológica, social, cognitiva e afetiva) que atuam no psiquismo humano.

É importante destacar que essas concepções foram abordadas de forma a contribuir para a análise dos dados de nossa pesquisa sobre como a generosidade comparece no sistema moral dos sujeitos. Mais relevante ainda se faz apontar que, ao “discutir” com os autores apresentados, também fomos construindo novas hipóteses, formulando perguntas e tomando as investigações como suporte para compreender a nossa análise.

O que visualizamos nessa discussão teórica é que, embora se mostre profícua para o estudo da moralidade humana, ela ainda não dá conta de explicar de que forma um sujeito, diante de uma situação real de conflito moral, julga e age seguindo os seus princípios morais. Se a teoria exposta até nos permite delinear o “o quê” e o “porquê” da moralidade humana, ela não é capaz de explicar o “como”. Como um valor aparece para um sujeito psicológico e para outros não? Como os sentimentos interferem na construção de valores pelo sujeito? Como o sistema de valores pode se integrar?

É por esse lado funcional que tentaremos abordar a questão da moralidade. Desta forma, precisaremos de uma teoria que englobe todos os aspectos do sujeito psicológico, e não apenas um recorte desse sujeito, bem como nos forneça indícios de como atuam os processos de regulação no sistema moral a partir de uma situação de conflito. Assim, elegemos a Teoria dos Modelos Organizadores por trazer a chance de olhar o sujeito “inteiro”, em toda a sua complexidade, que envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos, sociais e culturais e, por esse motivo, nos auxiliará a descobrir como atuam os sentimentos e valores no funcionamento psíquico humano. Acreditamos que adotar a perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento implicará em um avanço considerável para os estudos do campo da Psicologia Moral.

CAPÍTULO IV

A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO

4.1. A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

Toda a nossa discussão teórica, até o presente momento, esteve centrada em questionar uma conceituação da moralidade fundamentada nas bases do racionalismo e da hierarquia que tinha como norte, para a moralidade, apenas o valor da justiça, para apresentar como caminho possível de estudo uma abordagem que considere outros valores, tal como a generosidade, como construídos por um sujeito não apenas tido como um ser cognoscente, mas constituído de vários aspectos: afetivo, social, cultural, cognitivo e físico.

Assim, fomos levados a analisar a moralidade vinculada ao sujeito (e não como uma entidade autônoma) e a entender que ela é construída a partir dos valores que esse sujeito mobiliza diante de cada situação moral que enfrenta.

Agora, devido ao objetivo primordial de nosso estudo, que é compreender o aspecto funcional dessa formulação (*como* o sujeito apresenta o valor de generosidade em seu sistema moral), elegemos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, formulada pelas autoras Moreno, Sastre, Bovet e Leal (1988/ 2000), já que essa teoria pode abarcar toda a fundamentação sobre a moralidade humana que expusemos até o momento. Nesse item de nosso percurso teórico, procuraremos entender porque a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento consegue abranger todos os aspectos levantados e como pode contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno que estamos estudando. Faremos isso primeiramente explicando as origens e pressupostos da teoria que possibilitam embasar o estudo sobre a moralidade humana. Em um segundo momento, faremos um levantamento de alguns estudos atuais que utilizaram esse instrumento teórico-metodológico para que possamos vislumbrar as contribuições das pesquisas empíricas que permitem servir como suporte para análise de nossos dados.

4.1.1. A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e o estudo da moralidade humana

A perspectiva de estudo sobre a moralidade humana que estamos tentando construir em nossa pesquisa ampara-se em uma concepção do sujeito como um ser complexo, visto “por inteiro”, em que o sistema moral é apenas uma das vertentes, em constante interação com as demais. Para compreender como esse sistema interage com os demais e como os valores comparecem a esse sistema, não se poderia utilizar como instrumento teórico-metodológico uma teoria centrada em concepções pré-formuladas, em que se espera que o sujeito “se encaixe” em uma categoria prévia. Pelo contrário, para alcançar o objetivo proposto, fundamental se faz que utilizemos uma teoria que dê conta de toda a complexidade do sujeito, permitindo que as categorias emergjam dos dados, e não que os dados se insiram em categorias dadas de antemão.

Assim, encontramos na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno, Sastre, Bovet e Leal, 1988/ 2000) uma perspectiva que pode dar um passo importante para desvendar a complexidade da moralidade humana. Isso porque essa teoria, ao investigar as representações mentais dos sujeitos, ao invés de enquadrá-las em um esquema estruturalista, procura ser uma “teoria funcional do conhecimento” que, nas palavras de Moreno,

contempla a incorporação do mundo exterior pelo sujeito a partir dos recursos que é capaz de, gradativamente, ir desenvolvendo e que não estão inicialmente determinados, ainda que partam de um cenário estrutural comum à espécie. (2000, p. 17)

Em outras palavras, é uma teoria que entende de que forma o sujeito incorpora os elementos existentes no mundo em que vive para elaborar a sua própria compreensão sobre esse mundo. Partindo da idéia de que o sujeito constrói *modelos da realidade* que lhe permitem conhecer uma parte do mundo que o cerca, a teoria dos Modelos Organizadores procura estudar a forma *como* ele os constrói.

Entendendo o sujeito como ativo em seu próprio processo de construção da realidade e o papel da representação do mundo como fundamental para essa construção, as autoras beberam em duas fontes teóricas para chegar à formulação sobre os Modelos Organizadores, que é tão cara à nossa pesquisa: as propostas teóricas de Piaget e as proposições dos Modelos Mentais, principalmente as elaboradas por Johnson-Laird.

Para compreendermos de maneira mais acurada a proposta teórica dos Modelos Organizadores do Pensamento e de que forma essa proposta representa um avanço na

abordagem da moralidade humana, entendemos ser importante indicarmos, mesmo que brevemente, alguns aspectos dessas fontes teóricas, bem como, e principalmente, a forma como esses aspectos foram refletidos e questionados pelas autoras, para que possamos visualizar como a teoria foi concebida.

As obras piagetianas, fontes de estudos das autoras da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, forneceram-lhes uma sólida base teórica sobre o funcionamento cognitivo do ser humano. Nessa formulação, a preocupação epistemológica central do autor era a de estudar, por meio de uma teoria construtivista e interacionista, como o sujeito passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento, ou seja, um curso ascendente rumo a uma maior complexidade. Nesse curso, o sujeito passa por estágios⁴² até atingir, em seu processo construtivo, as estruturas operatórias concretas e formais. Nesse ínterim, pode-se classificar a obra piagetiana como centrada nos aspectos *estruturalistas* do pensamento, uma vez que se concentra na perspectiva do sujeito, das suas ações e das mudanças que nele se operam.

Aqui, as autoras, apesar de *a priori* considerarem em seus estudos essa psicogênese como fundamental para entender o funcionamento psíquico⁴³, passaram a questionar o fato de que a concentração no sujeito levou Piaget a desconsiderar o meio, dando pouca importância aos aspectos não formais do pensamento, entre os quais se encontra o que denomina “conteúdos” (Moreno, 2000). O estruturalismo de Piaget foi alvo de diversas críticas das autoras por, essencialmente, considerar o sujeito epistêmico, e não psicológico, desvinculado de qualquer conteúdo.

Mesmo tendo o modelo teórico piagetiano como grande fonte de sua proposição, já que ele consiste em um grande avanço para o estudo do funcionamento psíquico humano, Moreno (2000) aponta que, ao construir uma teoria que se baseia na sucessão ou gênese das estruturas, Piaget acabou por evidenciar que existem condutas que não seguem exatamente a

⁴² Os estágios são sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Não nos deteremos na descrição dos referidos estágios por não serem o foco do presente trabalho.

⁴³ Nas primeiras formulações da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento que constam em vários artigos e ensaios, mas fundamentalmente no livro *Conhecimento e Mudança: os Modelos Organizadores na Construção do Conhecimento* (1988/ 2000), encontramos ainda uma forte relação com a teoria piagetiana, no sentido de que as autoras ainda procuravam encontrar linearidade e regularidade entre os modelos, apesar de admitirem a força dos conteúdos como organizadores das representações mentais. Como exemplo dessa assertiva, podemos citar as palavras de Moreno, nos capítulos finais desse livro: “Por meio das experiências que apresentamos, é possível observar claramente como, *ao longo da psicogênese* das noções estudadas, constatam-se claras diferenças nos tipos de dados que os sujeitos *de cada nível* consideram significativos para explicar os fenômenos observados. Existe, com a idade, uma *evolução* no tipo de dados selecionados e nos inferidos diante de um mesmo fenômeno, no significado que lhes é atribuído e nas implicações que disso se seguem, tudo o que suporta um ou outro tipo de relação entre os dados.” (p. 359, grifo nosso). Atualmente, as autoras procuram não remeter aos estágios de desenvolvimento cognitivo delineados por Piaget, mas abranger, por meio de sua teoria, o que dos resultados pode se considerar tanto regularidades quanto não regularidades.

mesma linearidade, ou seja, alguns sujeitos possuem dificuldades de aplicar uma mesma estrutura mental, ou até não chegam a conseguir aplicá-la, em situações aparentemente isomorfas. A esse fato, Piaget denominou como “defasagens”, para que pudesse manter a mesma idéia de que existem estágios sucessivos no desenvolvimento cognitivo humano.

Moreno (2000) destaca que essas defasagens, diferentemente do que postulou Piaget, não são uma exceção, mas parecem ser *a norma no funcionamento cognitivo*, visto que não se pode aplicar a mesma operação em situações diversas, ou seja, o uso de uma operação parece não estar estritamente vinculado a um estágio, mas também aos conteúdos aos quais se aplica.

Arantes (2000a), uma das autoras que seguiu o enfoque dos Modelos Organizadores do Pensamento, sinaliza que Piaget, diante das críticas recebidas e também a partir de suas investigações sobre a causalidade, na década de 60, começou a mudar o enfoque de sua pesquisa, na década de 70, direcionando-a para a compreensão dos aspectos funcionais da inteligência. Nessas pesquisas, Piaget percebeu um papel maior dos objetos (conteúdos) na cognição, considerando-os como importantes para a constituição das estruturas mentais.

Muito embora tenha se voltado a tal estudo, Piaget não adentrou nesse campo tempo suficiente para destrinchar o papel funcional na construção do conhecimento, cabendo aos seus seguidores um maior aprofundamento desse aspecto do funcionamento psíquico humano.

Inhelder (1996), parceira de Piaget em seus estudos, mesmo reconhecendo a importância da teoria epistemológica de Piaget para a compreensão de uma “arquitetura geral do conhecimento”, já destaca que se faz necessário não apenas entender o sujeito epistêmico, mas também e principalmente o sujeito psicológico, que “nos interessa enquanto sujeito cognoscente, mas com suas intenções e seus valores” (p. 9). As idéias de Inhelder, conquanto não tenham sido elaboradas junto às formulações das autoras espanholas, têm muito a dizer sobre as críticas e às novas formulações sobre os Modelos Organizadores do Pensamento. Por esse motivo, vejamos o que nos informa essa autora.

Para Inhelder, para conhecer o sujeito psicológico é necessário investir no estudo das microgêneses cognitivas, que se dá em outra escala que não a da macrogênese (que foi estudada por Piaget), mas também analisar as condutas cognitivas em pormenor e em toda a sua complexidade natural. Complementando o estudo da macrogênese, estudar a microgênese cognitiva evidencia as características do processo interativo entre sujeito e objeto.

Adentrando na noção de *esquemas*, Inhelder aponta que, embora eles sejam considerados por Piaget como organizadores de conduta, não são suficientes para uma abordagem a partir da resolução de problemas, que é o enfoque da autora no estudo das

microgêneses cognitivas. Para apreender determinados aspectos do funcionamento psicológico, foi necessário à autora recorrer às *representações*.

A noção de representação, consoante Inhelder, comporta dois aspectos complementares: a *semiotividade*, abordada sob o ângulo de tratamentos diferentes permitidos pelos diversos modos de representação (gesto, imagem, linguagem), e a *possibilidade*, para o sujeito, de refletir sobre os fins e os meios aos quais ele se propõe, em outras palavras, a representação do “como fazer”, de antecipar a ação para planejar a conduta. “As representações incidem, conseqüentemente, tanto sobre os caminhos a tomar quanto sobre os resultados a que eles conduzem” (1996, p. 34), o que é fundamental para a formação de instrumentos cognitivos que levam o sujeito a pensar.

Com base no trabalho de Bresson (1987), a autora discorre sobre o papel *funcional* das representações, apontando que elas podem funcionar em sistemas de conduta diversos e abertos, uma vez que podem ser modificados, adaptados. Algumas representações podem ser, destarte, *móveis* e independentes dos sistemas de condutas que incidem sobre elas, enquanto que outras, por possuírem comportamento bem determinado dentro do sistema, são *integradas*, quando pertencentes a programas comportamentais inferidos como condição necessária dos comportamentos observáveis a que elas pertencem. Inhelder destaca a importância de reconhecer a distinção entre “representações integradas” e “representações móveis” para que se esclareça que “o saber fazer implica representações tanto quanto o saber” (1996, p. 34), e que ambos os tipos de representação corroboram para que o sujeito construa os instrumentos cognitivos utilizados por ele em diferentes sistemas de conduta.

A autora afirma que esses instrumentos cognitivos formam os “modelos do sujeito”. Em suas palavras:

O sujeito psicológico, em situação de resolução de problema, constrói para si próprio ‘modelos ad hoc’, locais, que utiliza para organizar o encadeamento de suas ações, assim como para interpretar a situação com a qual está sendo confrontado. Essas formas de organização diferem das estruturas até então preponderantes em psicologia genética. (...) Modelos ad hoc e estruturas ou modelos gerais são organizações subjacentes aos comportamentos. Garantem, assim, a coerência dos conhecimentos elaborados por um sujeito. Contudo, a coerência de procedimento não comporta o caráter de estabilidade da coerência estrutural, uma vez que é, principalmente, conseqüência de modelos locais, provisórios e transitórios. (1996, p. 35)

É possível asseverar, a partir das idéias de Inhelder, que, na resolução de problemas, tornam-se cruciais para o funcionamento cognitivo tanto a coerência estrutural, formada pela

matemática e pela lógica, características do pensamento natural, quanto os modelos *ad hoc*, locais, característicos de um saber-fazer múltiplo e multiforme, amplamente vinculados aos contextos e aos conteúdos.

As idéias de Inhelder remetem à adoção de uma perspectiva teórica que tome a cognição humana em seu aspecto funcional, complementarmente aos estudos estruturais elaborados por Piaget. Assumir essa perspectiva significa, sobremaneira, procurar compreender de uma forma mais próxima o sujeito psicológico, que vive imerso em uma teia de relações objetivas e subjetivas.

Essas idéias, com certeza, possuem estrita relação com as formulações dos Modelos Organizadores do Pensamento, visto que, sob esse novo enfoque, as defasagens consistem, na verdade, na norma do funcionamento psíquico, o que leva Moreno, Sastre, Bovet e Leal a abrirem o leque de análise para considerar não apenas o que se apresenta como regularidade, mas também, e sobretudo, como não regularidade. Outro aspecto importante da teoria de Piaget e das teorias posteriores e complementares à dele (como a de Inhelder e colaboradores) que vem nortear a Teoria dos Modelos Organizadores é o papel do sujeito como organizador da realidade. Esse aspecto construtivista da teoria de Piaget é fundamental para a compreensão do instrumento teórico-metodológico que adotamos para a realização de nossa pesquisa.

Ainda que vejamos que a teoria de Piaget e as reflexões a partir dela propiciaram, sobremaneira, a formulação da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, elas não foram suficientes para toda essa construção teórica. Outra fonte muito importante para tanto foi a dos Modelos Mentais, uma contribuição das ciências cognitivas.

Muitos foram os trabalhos que trouxeram à luz o conceito de modelo mental, como uma atividade interna do cérebro em estrita relação com a realidade. No entanto, os estudos de Johnson-Laird (1983, 1994), ancorados no campo da linguagem, mostraram-se bastante fecundos para investigações sobre os aspectos representacionais do pensamento, e nortearam as reflexões das autoras da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Vejamos, então brevemente, como se estrutura essa formulação para que possamos compreender como Moreno, Sastre, Bovet e Leal utilizaram essa referência para a sua teoria.

Nas pesquisas de Johnson-Laird, cujo objetivo era analisar modelos mentais elaborados a partir de enunciados verbais, o autor obteve resultados que o levaram a expor o problema da insuficiência da lógica formal para determinar a conclusão diante de uma situação concreta que admite múltiplas conclusões. Seus estudos fizeram com que admitisse que o raciocínio humano não se limita a um processo formal ou sintático. A partir dessa

afirmação, apontou que o raciocínio não parte de enunciados proposicionais, mas que o sujeito elabora, a partir deles, modelos mentais, “que são uma representação interna de um estado de coisas do mundo exterior” (Johnson-Laird, 1994, p. 201).

Moreno (2000) esclarece o que são, para Johnson-Laird, os modelos mentais.

Esses modelos mentais constituem uma forma de representação dos conhecimentos por meio dos quais o ser humano constrói a realidade e isso lhe permite, quando realiza um processo de simulação mental, conceber alternativas e verificar hipóteses. O papel da representação, dentro dessa teoria, é fundamental para explicar tanto a elaboração de modelos como sua manipulação pelo pensamento. (p. 37)

O papel da representação na teoria de Johnson-Laird (1983, 1994) é tão essencial que ele chega a considerar que o raciocínio consiste na manipulação de tais modelos e que *compreender* é elaborar modelos do mundo.

A partir do estudo dos modelos mentais que surgem de sua pesquisa, Johnson-Laird conclui que “a estrutura de um modelo mental é isomorfa à estrutura do estado das coisas, percebido ou pensado, que o modelo representa” (1994, p. 202). Isso quer dizer que, ao postular que a estrutura dos modelos corresponde à estrutura do que representam, Johnson-Laird busca fora do próprio pensamento os seus elementos estruturantes, caindo em uma perspectiva empirista e reservando ao sujeito apenas o papel de perceber as situações do mundo exterior.

Além disso, ao se concentrar na percepção do sujeito, a teoria de Johnson-Laird traz à tona o caráter provisório e parcial dos modelos mentais. Os modelos mentais não possuem uma experiência anterior, são *modelos locais* que, por estarem baseados apenas na percepção momentânea, dependem das informações percebidas pelo sujeito no momento da experiência.

Os conhecimentos anteriores, aos quais Johnson-Laird atribui extrema importância na compreensão e interpretação dos enunciados, não estão organizados em forma de modelos; eles estão na memória de longo prazo. Uma vez elaborado um modelo mental a partir da percepção da realidade, o conhecimento adquirido dessa situação passaria a esse tipo de memória.

A teoria dos modelos mentais de Johnson-Laird contribuiu significativamente para os estudos da psicologia cognitiva por dar demasiada importância aos conteúdos em detrimento das teorias cognitivistas elaboradas até então. Seus estudos abriram caminho para diversas pesquisas nesse campo e, apesar de serem passíveis de críticas, como o fato de buscar

implicitamente uma estrutura exterior ao pensamento e se basear unicamente na percepção do sujeito, foram extremamente fecundos para análises que partiram de suas experiências.

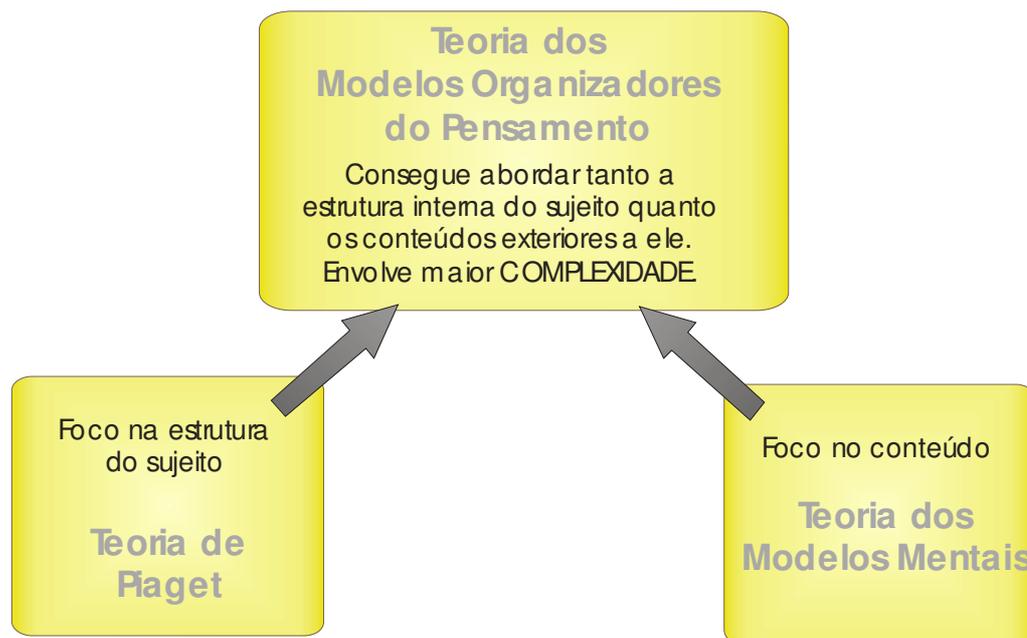
Apesar de admitirmos os avanços dessas teorias no campo da psicologia cognitiva, não nos adentraremos nessas investigações, pois elas não são o foco de nossa pesquisa. Cabe ressaltar, entretanto, que o estudo dos modelos mentais de Johnson-Laird e de seus seguidores superou uma visão centrada apenas na estrutura do psiquismo humano e acabou por realçar o aspecto funcional deste ao investigar o processo de construção de modelos efetuado por cada sujeito a partir de sua percepção de mundo.

Porém, como nos mostra Arantes (2000a), as teorias que abordam os modelos mentais permanecem limitadas e insuficientes para explicar o raciocínio humano, logo que são localistas e postulam que as estruturas internas têm origem na percepção. A abstração de elementos da realidade é, na verdade, um processo muito mais complexo do que uma simples percepção. Se dependesse apenas da percepção, poderíamos afirmar que duas pessoas expostas a uma mesma situação formulariam um mesmo modelo mental, o que, decerto, não ocorre na realidade.

A partir dessa constatação, Moreno (2000, p. 55) afirma que tais investigações acabaram por demonstrar que qualquer percepção implica uma interpretação que, por sua vez, estará imbricada no significado que lhe foi conferido pelo sujeito. Para a autora, o ato de abstrair um elemento da realidade requer um processo cognitivo mais complexo, não apenas dependente da percepção, pois, junto a esse elemento, muitos outros atuam na realidade e são passíveis de serem abstraídos. O que ocorre é que o sujeito seleciona apenas alguns deles.

Mesmo apontando as limitações da teoria dos modelos mentais, Moreno, Sastre, Bovet e Leal (1988/ 2000) assumem a relevância de tal teoria por descrever aspectos representacionais do pensamento humano e a utilizam como fonte para o desenvolvimento da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

Integrando aspectos da teoria dos modelos mentais e elementos da epistemologia genética de Piaget, as autoras conseguiram elaborar, sob uma perspectiva evolutiva-construtivista, uma teoria que busca uma explicação que considere, concomitantemente, os aspectos estruturais internos do sujeito e os aspectos externos a ele que configuram os conteúdos presentes na realidade.



Na Teoria dos Modelos Organizadores, vimos uma tentativa de abordar os conteúdos que não estiveram presentes na teoria de Piaget, sob uma perspectiva que leva em consideração toda a atividade construtora do sujeito. Assim, nessa teoria, as autoras propõem que, frente a acontecimentos observáveis, por meio dos quais é possível realizar diversas interpretações, cada sujeito seleciona e organiza uma série de elementos, a partir dos quais constrói um *modelo organizador*.

De acordo com Sastre *et al.* (1994), os Modelos Organizadores do Pensamento são:

O conjunto de representações que o sujeito realiza a partir de uma situação determinada, constituído pelos 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 e teorias. (p. 19)

Os Modelos Organizadores do Pensamento apresentam, de forma sintética, o resultado de diversas atividades cognitivas realizadas pelos sujeitos na avaliação de uma determinada situação. A sua construção é um processo que está vinculado a três aspectos básicos:

- a) *abstração e seleção de elementos da situação problemática;*
- b) *atribuição de significados aos elementos considerados relevantes e rechaço dos elementos considerados irrelevantes;*

c) *estabelecimento de relações e/ou implicações entre os elementos abstraídos e seus significados.*

Ao elaborar um modelo organizador, o sujeito interpreta, a partir de sua percepção, a realidade. Portanto, o conhecimento não é uma simples cópia da realidade objetiva, mas uma construção que o próprio sujeito realiza. O *processo de abstração e seleção de elementos* acontece quando enfrentamos uma situação e dela selecionamos alguns elementos. Tais elementos procedem de percepções, das ações (tanto físicas quanto mentais) e do conhecimento em geral que o sujeito possui sobre uma certa situação, assim como das inferências que a partir de tudo isso realiza (Moreno, 1998, p. 78).

O sujeito, no processo de abstração de elementos, não retém todos os existentes na realidade, mas considera relevantes aqueles que lhes são significativos e ignora aqueles que não considera pertinentes. O seu raciocínio será baseado apenas nos elementos que são significativos para ele, o que nos leva a crer que a elaboração de raciocínio do sujeito pode até ter como fonte elementos inexistentes, imaginados por ele. É importante sublinhar que, tanto os elementos que realmente figuram na realidade quanto outros imaginados pelo sujeito possuem o mesmo *status* e têm, para o sujeito que constrói o modelo organizador, o mesmo valor.

Os elementos selecionados passam a formar uma parte do sistema de representação, o modelo organizador, que construímos a partir de uma situação. Visualizar os elementos que o sujeito leva em consideração e aqueles que rechaça é necessário para entender o modelo que o sujeito possui da realidade sobre a qual vai operar.

Por compreender que podem existir elementos da realidade que não figuram no modelo organizador, bem como podem figurar elementos no modelo que não existem na realidade, a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento dá um passo à frente na compreensão do funcionamento psíquico humano, já que é capaz de entender aspectos de natureza não-lógica, como os sentimentos, as representações sociais, os desejos e valores que atuam na organização mental, ou seja, é capaz de abordar uma maior complexidade, o que é mais condizente com o modelo de sujeito psicológico que tomamos como ponto de partida para o nosso estudo da moralidade.

O processo de *atribuição de significados* caracteriza-se por um ato inerente a toda abstração de elementos e “determina a função ou o papel que se atribui a um elemento dentro do modelo” (Moreno, 2000, p. 369). Faz-se necessário ressaltar que os processos de abstração e de atribuição de significados aos elementos ocorrem simultaneamente. E, sobretudo, há uma

relação dialética entre essas duas atividades cognitivas: assim como o elemento não existe sem seus respectivos significados, os significados não podem existir sem seu referido elemento. Desta forma, um sujeito pode atribuir diferentes significados de acordo com a situação em que se encontra, do mesmo modo que diversos sujeitos diante de um único elemento, em uma mesma situação, podem atribuir a ele diferentes significados.

As *implicações* estabelecidas pelos sujeitos durante a elaboração de um modelo organizador podem ser definidas como as conseqüências concretas de determinada situação, as quais derivam do significado atribuído a um elemento (Moreno et al., 2000). A teoria dos Modelos Organizadores formula que as conseqüências e implicações são derivadas dos significados atribuídos aos elementos, ao mesmo tempo em que esses significados vão permitir ou não a seleção de outro elemento. Como enfatiza Arantes (2003), a atribuição de significados, condição necessária para que um elemento seja considerado pertinente em um modelo organizador, pressupõe uma série de implicações que derivam do significado.

Deste modo, é possível asseverar que, uma vez que as implicações estabelecidas pelos sujeitos durante a elaboração de um Modelo Organizador dependem dos significados atribuídos aos elementos considerados relevantes, frente a uma mesma realidade, o sujeito pode estabelecer variadas relações, o que o leva a ter diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato.

No entanto, apesar de ser possível obter diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato, a possibilidade de ordenamento dos elementos que compõem o modelo organizador, cuja função está em dar coerência interna a eles, não é infinita, visto que deve ter certo grau de compatibilidade com o real (Moreno, 2000, p. 364). Assim, assume-se também a importância da realidade objetiva como elemento regulador na teoria dos modelos organizadores.

O modelo que o sujeito constrói está intimamente relacionado ao conteúdo de que se trata (na percepção e interpretação dos elementos da realidade), pois, dependendo dos elementos selecionados e dos significados a eles atribuídos, é possível a um mesmo sujeito construir modelos diferentes a partir de uma mesma situação. Isso quer dizer que o modelo que o sujeito, implicitamente, constrói torna-se mais amplo do que o que ele pode elaborar diante de uma situação em uma tarefa específica. Por isso, ao se descentrar de uma situação concreta, o sujeito pode representar de outra forma a mesma situação, abstraindo e significando outros elementos como pertinentes.

A partir dessa consideração, pode-se afirmar, como apontam Herrero e Sastre (2003), que não se pode considerar o desenvolvimento como uma seqüência invariável de estágios,

em que cada estrutura ou operação se generaliza de forma automática. Isso não nega a teoria piagetiana que, na verdade, é uma das fontes nas quais bebem as autoras da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, mas, pelo contrário, abre essa teoria para a compreensão de que existe um marco evolutivo geral, aberto à diversidade e à complexidade dos processos interativos que o sujeito estabelece com o meio (Herrero e Sastre, 2003, p. 225).

Para além dessa compreensão ainda é importante apontar que, uma vez que os modelos organizadores dependem dos elementos abstraídos dos conteúdos da realidade, as atividades cognitivas dos sujeitos dependem, ao mesmo tempo, dos conteúdos presentes nas situações-problema e de suas estruturas mentais. Sobre essa afirmação, podemos citar Sastre ao enfatizar que os modelos têm componentes locais que remetem ao contexto das experiências em que se aplicam e componentes gerais que remetem ao nível de desenvolvimento cognitivo geral do sujeito (apud Arantes, 2000a, p. 61).

Deste modo, os Modelos Organizadores são construídos não apenas a partir da lógica subjacente às estruturas do pensamento, apesar de serem contingentes a elas, mas ampliam a análise ao incluir desejos, sentimentos, afetos, representações sociais e valores de quem os aplica. Portanto, a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, por nós escolhida para a presente pesquisa, abre possibilidades para um entendimento mais coerente sobre as estratégias utilizadas pela mente humana, na resolução de conflitos, incluindo os de natureza moral, uma vez que, ao abranger esses outros aspectos do funcionamento psíquico humano, dá conta de sua complexidade: ela demonstra como diferentes aspectos (afetivos, cognitivos, culturais e sociais) articulam-se de maneira dialética no funcionamento psíquico e, assim, na construção de valores pelo sujeito.

Vejamos, agora, os avanços que essa teoria já propiciou no campo de estudos sobre a moralidade, por meio da adoção desse instrumento teórico-metodológico por diferentes pesquisas empíricas. Acreditamos que esses avanços são contribuições importantes para a análise que realizaremos sobre o valor da generosidade no sistema moral dos sujeitos.

4.2. Estudos sobre a moralidade a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

No presente sub-item de nosso percurso teórico, almejamos apresentar algumas pesquisas⁴⁴ situadas no campo da Psicologia Moral que utilizaram como instrumento teórico-metodológico a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno, Sastre, Bovet e Leal, 1988/ 2000). Temos como objetivo, com essa elucidação, destrinchar as contribuições dessas análises tanto para o nosso próprio estudo quanto para a constante reformulação da teoria, visto que se trata de um novo construto teórico que ainda está colhendo os frutos de pesquisas recentes. Além disso, cremos que, ao mostrar ao leitor como a pesquisa que utiliza a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento trata os dados empíricos, possibilitaremos um maior entendimento da teoria, assim como das contribuições desta para o campo da Psicologia Moral.

Iniciaremos com a pesquisa efetuada por Trevisol (2007) que teve como objetivo investigar como alunos de diferentes idades e pertencentes a diferentes contextos sócio-culturais apreendem, organizam e julgam os seus direitos, mais especificamente o direito à educação e à proteção ao trabalho. Apoiado no referencial teórico dos Modelos Organizadores do Pensamento, o qual permite perceber o que é concebido por cada sujeito como sendo a realidade e que se configura como pauta para ações, explicações e teorias, o estudo se baseou em uma amostra composta de alunos na faixa etária entre 8 e 14 anos: 60 deles oriundos de escolas localizadas no Oeste catarinense e outros 60 advindos de uma escola localizada em Coimbra (Portugal). O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma história, envolvendo uma situação-problema, que teve como foco os direitos das crianças. Após a apresentação da história, os sujeitos foram entrevistados de forma individual para identificar o que pensavam e como representavam o cenário em discussão.

Na análise dos dados, a autora destacou as respostas cujo conteúdo dizia respeito à compreensão dos alunos sobre o direito à proteção ao trabalho. Identificou-se, nessas respostas, a posição unânime de discordância com relação ao trabalho infantil. Através de diferentes modelos organizadores do pensamento, evidenciou-se a organização dos dados, de significados e de implicações entre os elementos que compunham a história e outros que

⁴⁴ Apresentaremos pesquisas brasileiras que utilizam a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como instrumento teórico-metodológico. Sabemos que esse instrumento tem sido largamente utilizado em vários países, além da Espanha, berço dessa teoria. A escolha pelos trabalhos brasileiros deu-se por almejarmos demonstrar que a utilização desse aporte teórico encontra-se em estudos realizados no nosso país, os quais puderam, através de pesquisa empírica, trazer contribuições valiosas a essa nova formulação.

transcendem esse contexto. Um ponto que ficou marcante para a autora foi que, na compreensão dos alunos portugueses, evidenciou-se uma manifestação explícita de indignação da situação do trabalho infantil e a convicção de que é papel do Estado garantir os direitos para todas as crianças, contrariamente ao que foi apreendido, de certa forma, da análise das representações dos alunos brasileiros. Os alunos portugueses, nas palavras de Trevisol, atribuíram ênfase também ao papel dos pais como os mantenedores das condições de vida da família, o que resolveria o caso da exposição da criança ao trabalho. Para a autora, as diferenças de apreensão dos conteúdos entre os alunos participantes da pesquisa se devem, entre outros fatores, ao lugar de análise, de significação e de julgamento que os sujeitos se colocam para efetuar a leitura da realidade.

A pesquisa efetuada por Martins (2003), em sua dissertação de mestrado, que também gostaríamos de apresentar por utilizar a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, procurou investigar as relações entre juízo e representação que as pessoas têm de suas ações quando são solicitadas a posicionar-se frente a um conflito de natureza moral. Para tanto, a autora apresentou seis questões referentes a uma situação que envolvia um(a) aluno(a) utilizando drogas, solicitando que os sujeitos participantes da pesquisa se posicionassem frente a essa situação em contextos variados: o contexto impessoal, no qual o sujeito não se coloca como participativo da situação, e o contexto pessoal, em que o sujeito deve se posicionar como personagem do conflito apresentado. Os alunos participantes, 20 ao total, de aproximadamente 16 anos (2º ano do Ensino Médio), provenientes de uma escola pública de Campinas, responderam às questões por escrito e de forma voluntária.

A análise dos dados contou, assim como na pesquisa de Trevisol, com o modelo teórico dos modelos organizadores do pensamento, o qual permitiu verificar os elementos abstraídos, seus significados e as implicações tecidas entre eles. A partir dessa análise, Martins encontrou grande diversidade de modelos organizadores do pensamento, fato que a levou a considerar a grande complexidade que envolveu as respostas emitidas pelos sujeitos. Outro aspecto relevante de sua análise concerniu às conclusões acerca da relação entre juízo e representação da ação moral. A autora confirmou a sua hipótese de que as pessoas julgam e agem de maneira distinta. A preocupação com o(a) aluno(a) consumidor de drogas, no contexto impessoal, por exemplo, pareceu ser mais comum quando envolveu um julgamento do que quando se referiu a uma ação. E, ademais, foi possível perceber uma diferença nas respostas de acordo com cada “contexto” (pessoal ou impessoal)⁴⁵, ou seja, as pessoas

⁴⁵ Para a diferenciação dos contextos, Martins utilizou como referencial teórico os conceitos de *outro concreto* e *outro generalizado* de Benhabib (1993). A autora entende contexto impessoal como aquele que se relaciona ao

mudaram os modelos organizadores do pensamento de acordo com esse item. Desta forma, no contexto pessoal, segundo Martins, os sujeitos apresentaram maior coerência entre seus julgamentos e a representação de suas ações. O inverso ocorreu no contexto impessoal, no qual os sujeitos mostraram maior divergência entre esses elementos. Como conclusão, a autora verificou que a dimensão afetiva, contemplada pela mudança de contexto, pode afetar significativamente a organização do pensamento, alterando o juízo e a representação que as pessoas possuem de sua ação moral.

Em sua tese de doutorado (2008), Martins prosseguiu os estudos utilizando o referencial da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, mas, desta vez, centrando-se no papel da cultura na organização do pensamento, através da análise dos julgamentos e explicações emitidas pelos sujeitos participantes da pesquisa a respeito dos conteúdos de natureza cultural, que incluem questões de gênero e violência. A autora pretendeu analisar o quanto tais questões estão presentes em nossa cultura, sendo legitimadas e naturalizadas, exercendo forte influência na organização do pensamento.

Para tanto, Martins envolveu, em sua amostra, 240 sujeitos, sendo 120 do sexo feminino e 120 do sexo masculino, para favorecer a análise sob a perspectiva de gênero; e sendo 120 universitários e 120 adultos que cursaram até o Ensino Fundamental, já que, de acordo com a autora, a escola constitui-se em espaços de práticas culturais e pode exercer influência na organização do pensamento. Esses sujeitos, após lerem um conflito cujo conteúdo girava em torno das questões de gênero e violência contra a mulher, foram solicitados a responder algumas questões a respeito de como pensam sobre a situação e de como os personagens e o próprio sujeito, se estivesse na situação, deveriam fazer diante do conflito.

Assim como na pesquisa realizada no mestrado, Martins analisou as respostas, organizando-as em modelos organizadores do pensamento (cinco no total). E, depois de tratar dos resultados estatisticamente, chegou à conclusão de que o conceito de gênero, como uma construção essencialmente cultural, é internalizado pelas práticas sociais e pela socialização discriminatória e diferenciada oferecida às crianças do sexo feminino e masculino. Essa internalização cultural apresenta nítidos reflexos na organização do pensamento. Além dessa conclusão fundamental, a autora conseguiu depreender de seus dados uma influência do nível de escolaridade dos sujeitos em sua organização do pensamento, visto que os adultos que

outro generalizado, em que se abstrai a individualidade e a identidade concreta das pessoas. O contexto pessoal, de acordo com suas palavras, relaciona-se ao outro concreto, no qual os seres humanos são considerados como indivíduos portadores de uma identidade, uma história e uma constituição afetiva e emocional específicas.

cursaram até o Ensino Fundamental priorizaram respostas que favoreceram a reprodução de práticas culturais preconceituosas, estereotipadas e discriminatórias em relação à mulher, enquanto que os universitários tenderam a apresentar respostas em que defenderam os direitos da mulher. A partir de seus dados, ademais, Martins percebeu uma certa naturalização da violência, bem como uma maior flexibilidade de julgamentos entre mulheres e universitários, o que lhe suscitou a idéia de que esses sujeitos levam em consideração, frente a um determinado contexto, um maior número de variáveis.

Utilizando, também, a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, a pesquisa de Arantes (2000a), a qual já fizemos referência anteriormente quando expusemos sobre os sentimentos, colaborou significativamente com as pesquisas sobre a afetividade e a moralidade humana. Nesta pesquisa, 90 professores(as) brasileiros(as) foram divididos em três grupos e cada um deles foi levado a experienciar diferentes estados emocionais, antes de serem solicitados a resolver um conflito moral que envolvia a utilização de drogas por um aluno dentro da escola. Um grupo experienciou sentimentos “positivos”, como alegria, felicidade e/ou satisfação pessoal; outro grupo experienciou sentimentos “negativos”, como tristeza, frustração e/ou insatisfação pessoal; e o terceiro grupo foi chamado de “neutro” porque os sujeitos não foram induzidos a experienciar nenhum tipo de sentimentos.

Os resultados gerais mostraram que os(as) professores(as) do grupo “positivo” tenderam a organizar seus pensamentos com modelos organizadores mais complexos e defenderam, em seus julgamentos, a idéia de que a professora deveria se envolver diretamente na ajuda ao estudante usuário de drogas. Por outro lado, professores(as) do grupo “negativo” tenderam a elaborar modelos organizadores menos complexos e defenderam o princípio de que a professora não tinha que se envolver nesse tipo de problema de seus alunos. O grupo “neutro” se colocou exatamente entre os dois outros grupos.

Como conclusão geral, Arantes observou que o estado emocional dos sujeitos influencia a organização de seus pensamentos quando solicitados a resolver conflitos morais.

Outra pesquisa bastante interessante e que corroborou, sobremaneira, com as postulações da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento foi a de Affonso (2007). O objetivo desse estudo focava-se em investigar a influência dos estados emocionais na organização do pensamento dos sujeitos frente a um conflito hipotético de natureza moral. Adotando o referencial da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, a autora, primeiramente, propiciou uma dinâmica com os grupos de sujeitos que perfizeram a pesquisa, com o objetivo de possibilitar que os mesmos fossem imersos em estados emocionais específicos. Tal como o fez Arantes (2000a), Affonso dividiu os sujeitos em dois grupos: o

primeiro experienciou sentimentos positivos, enquanto que o segundo sentimentos negativos. Após a dinâmica inicial de indução de um estado emocional, os sujeitos foram solicitados a se posicionar, por escrito, diante de um conflito moral relacionado à violência e às questões de gênero. Nesse conflito, a questão central era a oposição do marido quanto à saída da companheira da esfera doméstica e cuidado com os filhos, para o retorno aos estudos, mercado de trabalho e outras atividades voltadas para a esfera pública.

A análise dos dados efetuada por Affonso (2007) seguiu os princípios teóricos elaborados por Moreno, Sastre, Bovet e Leal para extrair das respostas os diferentes modelos organizadores aplicados pelos sujeitos ao discutirem o tema proposto. Esse processo consistiu em buscar nessas respostas os elementos abstraídos e considerados relevantes na situação vivenciada, os significados que lhe atribuíram e as implicações que estabeleceram entre os elementos e seus significados. A partir dos modelos organizadores encontrados nesse processo, realizou-se um cruzamento dos dados, considerando as variações de estados emocionais e o gênero.

A análise dos dados permitiu a Affonso perceber que existe diversidade na forma como os sujeitos percebem os conflitos, dependendo de seu estado emocional. Enquanto o grupo positivo apresentou uma tendência para encarar o marido que se recusa a deixar a esposa voltar a estudar como uma pessoa boa, preocupada com o bem-estar dos filhos e a segurança da família, deixando de lado o fato desse marido ter agredido a mulher, o grupo negativo o viu como uma pessoa problemática e egoísta, incapaz de respeitar as pessoas, enfatizando a agressão para justificar suas respostas. No grupo positivo, houve uma tendência para buscar soluções a partir do diálogo e da negociação, de forma a atender as necessidades de todos na família. No grupo negativo, em contrapartida, os sujeitos tenderam a salientar soluções mais radicais e extremas, como, por exemplo, a separação do casal ou até mesmo o revide da agressão.

Além disso, a autora percebeu também a influência exercida pela dimensão do gênero nas respostas dos sujeitos. Dentre os sujeitos do grupo positivo, o grupo feminino, em sua maioria, buscou soluções conciliatórias que envolviam algumas concessões e que almejavam convencer o marido a “permitir” o retorno aos estudos, deixando implícito que o comando das ações familiares estava nas mãos do homem. Já no grupo masculino, houve uma maior tendência para a sugestão de soluções que buscassem o auxílio na organização da rotina dos cuidados com a casa e filhos de modo que a mulher pudesse dar conta de tudo.

Entre os sujeitos do grupo negativo, as mulheres, *grosso modo*, sugeriram a separação do casal, enquanto que os homens não buscaram essa alternativa; pelo contrário, mobilizaram

ora ações para “convencer” a mulher de que o retorno aos estudos traria muitos problemas para a casa e para os filhos ora insinuavam a pura e simples proibição, sem argumentos. A agressão do marido, para os sujeitos do sexo masculino do grupo negativo, não foi abstraída como um elemento significativo da situação.

Considerando essa análise, a autora chegou à conclusão de que os estados emocionais e o gênero influem, sobremaneira, na organização psíquica dos sujeitos, levando-os a formar diversas representações das ações.

Buscando também compreender as representações mentais consoante as variáveis sócio-culturais, Arantes, Sastre e Gonzáles, em estudo recente (2007), procuraram analisar as representações mentais de adolescentes sobre um episódio de violência contra a mulher. Nessa análise, as autoras apoiaram-se na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento para identificar diferentes estratégias de resolução de conflito e sua relação com os vínculos cognitivos/ afetivos projetados na relação entre os protagonistas, de forma a atender à proposta de realizar uma análise qualitativa das opiniões de cada participante, respeitando sua idiosincrasia, bem como detectando semelhanças e diferenças entre os sujeitos da amostra.

Para tal análise, as autoras propuseram-se a investigar as possíveis influências das variáveis idade, sexo e cultura (brasileira e espanhola), utilizando, como instrumento uma situação na qual uma adolescente relatava, além de aspectos relacionados à sua vida (estudos, família, etc.), um conflito vivido entre ela e o namorado, o qual envolvia um episódio de violência física e insultos. Nesse instrumento, as autoras não inseriram valorações de ordem moral, apenas o relato do conflito.

A partir desse texto, os sujeitos foram solicitados a responder questões relativas aos conselhos que dariam à protagonista da história e ao que fariam, sentiriam e pensariam se estivessem na mesma situação. As respostas às questões levaram Arantes e Sastre a identificarem cinco diferentes modelos organizadores do pensamento, que refletem maneiras e níveis distintos de posicionar-se diante da violência contra a mulher. Esses modelos organizadores do pensamento puderam ser inseridos em dois grupos maiores de respostas por suas semelhanças: no primeiro grupo, os sujeitos abstraíram a violência como significativa e a colocaram em evidência já no momento de expor as estratégias de ação, estabelecendo, entre os personagens uma relação de oposição e sugerindo, como forma de resolver o conflito, a ruptura da relação; os sujeitos do segundo grupo não abstraíram o elemento da violência contra a mulher, mas se detiveram na problemática interna do agressor e estabeleceram, entre os protagonistas, uma relação de complementariedade cognitivo/ afetiva e defenderam soluções conservadoras de solucionar o conflito, tais como a separação do casal.

A análise comparativa por idade, sexo e cultura permitiu a Arantes, Sastre e González (2007) concluir, por um lado, que os fatores advindos dessas variáveis influenciam as representações mentais dos adolescentes, mas, por outro lado, não podem ser tomados como os únicos válidos para explicar os obstáculos que dificultam o reconhecimento da violência no momento de elaborar formas de atuar sobre ela. As autoras indicam, ainda, que os resultados mostraram a riqueza e a diversidade das representações subjetivas com que cada indivíduo, em função de sua história pessoal, posiciona-se frente a essa violência.

Podemos citar, ainda, outro estudo que buscou na fonte da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento o instrumento teórico-metodológico de análise dos dados referentes ao juízo dos sujeitos diante de uma situação de conflito moral envolvendo a questão do gênero e a violência. É a pesquisa de Pupo (2007) na qual a autora buscou descobrir as representações de alunos e alunas sobre a *violência moral* na escola.

Instigada a investigar o universo de relações no interior da escola, e, particularmente, das relações entre meninos e meninas em sua interface com a violência moral, Pupo apresentou aos sujeitos de sua amostra um conflito do cotidiano escolar, mais precisamente um incidente na fila da cantina, no qual um grupo de alunos(as) insulta e exclui o(a) personagem que já estava no local. Os sujeitos, 96 adolescentes, sendo 48 meninas e 48 meninos de 7ª série do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, provenientes de escolas públicas e privadas, foram solicitados a resolver algumas questões a respeito de como o(a) personagem se sentiu diante do conflito, assim como se posicionar diante do mesmo e a prever como seria a história se o gênero fosse o inverso do apresentado, já que as meninas responderam ao questionário referente à história com personagens femininos e os meninos às perguntas sobre a história com personagens masculinos.

Após análise detalhada das respostas dos sujeitos concernentes às três questões sobre o conflito moral, seguindo o instrumento teórico-metodológico da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, Pupo chegou à conclusão de que tanto meninos quanto meninas conseguiram propor alternativas diversificadas, pouco influenciadas por sua origem social ou faixa etária, além de que defenderam o uso de ações não-agressivas, embora não tenham mobilizado o diálogo como ferramenta importante no processo de resolução do problema. Muito embora ambos tenham se colocado dessa forma, foram significativas as diferenças nas representações femininas e masculinas, especialmente no que diz respeito à percepção da ação esperada do sexo oposto nessas situações. Meninos e meninas, consoante a autora, vêem-se mutuamente de forma cristalizada e possuem uma visão distorcida do sexo oposto.

Outro estudo que utiliza como instrumento teórico-metodológico a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e que busca descobrir, assim como nas pesquisas citadas anteriormente, as relações entre as representações dos gêneros masculino e feminino diante de uma situação de conflito moral na escola é o de Lemos-de-Souza (2008). O diferencial desse estudo está no fato de a pesquisa abarcar uma lacuna existente nos estudos sobre moralidade e gênero: a ausência de situações em que o conteúdo envolva os conflitos e preconceitos de gênero nas relações entre homens e nas relações entre mulheres.

Para investigar os modelos organizadores do pensamento aplicados por jovens frente a um conflito moral e interpessoal, o autor apresentou aos sujeitos participantes da pesquisa uma situação de homofobia envolvendo dois protagonistas: em uma das histórias os personagens eram meninos e, em outra, eram meninas. Após a leitura do texto referente ao conflito, os sujeitos foram solicitados a responder questões referentes aos sentimentos e pensamentos de cada um dos protagonistas, além de terem que dissertar, também, a respeito do que cada personagem deveria fazer nessa situação.

Os resultados da pesquisa revelaram uma grande variabilidade na forma como a representação de gênero ocorre entre jovens em uma determinada situação, abrindo-se espaço para a pluralidade do gênero, isto é, feminilidades e masculinidades. O autor descobriu que as variáveis *sexo* dos participantes e *estado* onde nasceram (Mato Grosso e São Paulo) foram aspectos importantes para essa variabilidade entre os modelos. Com relação à variável *sexo*, o autor constatou que os jovens lançam mão de representações sobre as diferenças de gênero que se cristalizam em determinados aspectos e rompem com estereótipos em outros. Isso quer dizer que, quando eles constroem modelos a partir de seu próprio sexo como referência, tendem a criar modelos que fogem do estereótipo, mas, quando têm de interpretar o real a partir de outra referência de gênero, partem de crenças e estereótipos frequentes na cultura de gênero da sociedade em que vivem.

A variante relacionada ao estado em que moram os sujeitos participantes possibilitou a Lemos-de-Souza concluir que os sujeitos do estado de São Paulo aplicaram uma maior variabilidade de modelos, o que indica que as possibilidades de representações do gênero dos participantes desse estado tendem a ser amplas, buscando fugir dos estereótipos de uma única forma de lidar com a situação problema. Os sujeitos do estado do Mato Grosso tenderam a aplicar apenas dois tipos de modelos, tanto para um personagem quanto para outro, desvelando uma maior tendência à rigidez no modo de representar o gênero diante da situação de conflito interpessoal que envolve a homofobia.

O autor aponta, a partir de suas conclusões, que as representações de gênero têm papel relevante no modo como os jovens resolvem conflitos interpessoais, marcando a produção de estereótipos nas relações sociais entre homens e entre mulheres na escola.

Por fim, gostaríamos de citar outro estudo, Vasconcelos, Bellotto & Endo (2007), que, assim como os demais, evidencia a forma como a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento pode possibilitar avanços no campo da Psicologia Moral. Esse estudo, diferentemente dos anteriores, não se centra na perspectiva do gênero, mas objetiva compreender o fenômeno da indisciplina, considerando a sua complexidade. Dessa forma, para realizar uma pesquisa qualitativa do problema, os autores buscaram no referencial da teoria supracitada uma forma de identificar as significações abstraídas por alunos de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental ao abordar o tema.

Como instrumento de pesquisa, os autores utilizaram entrevista semi-diretiva e a apresentação de dois conflitos hipotéticos relacionados a situações de indisciplina em sala de aula. Tais conflitos foram direcionados a duas situações específicas: o primeiro descrevia um(a) aluno(a) jogando um apagador na cabeça de outro(a) aluno(a), sendo que toda a situação foi observada por um(a) terceiro(a) aluno(a); o segundo dizia respeito a uma situação de um(a) aluno(a) jogando um apagador nas costas do(a) professor(a), sendo que toda a situação foi observada por um(a) terceiro(a) aluno(a).

Após a apresentação de cada um dos conflitos, os participantes foram solicitados a responder perguntas a respeito do que o personagem que observou a situação pensou e sentiu sobre o acontecimento e o que poderia fazer diante da situação.

A análise e interpretação dos modelos revelaram, segundo os autores, que os modelos abstraídos por ambos os grupos (2ª e 4ª séries) refletiram a diversidade e a regularidade presentes nos raciocínios elaborados para resolver os conflitos apresentados. Além disso, pela variedade de modelos organizadores identificados, foi possível aos autores perceber a importância dos conteúdos sócio-culturais na construção de argumentos relacionados aos julgamentos morais.

As pesquisas aqui citadas não são únicas na gama de estudos que incorporaram a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento no anseio de promover um avanço no estudo da moralidade humana. No entanto, acreditamos que elas são representativas da forma como essa teoria pode auxiliar os estudos situados no campo da Psicologia Moral e a compreender a complexidade que envolve a constituição e a organização do funcionamento psíquico.

Com as pesquisas citadas, pudemos verificar que a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento é capaz de abranger essa complexidade e mostra-se promissora para o avanço de estudos futuros em psicologia moral por vários motivos⁴⁶. O primeiro deles concentra-se no fato de que consegue apreender a organização dos elementos destacados da realidade dos sujeitos, bem como os significados dados a eles e as relações/ implicações desse *continuum* na organização do sistema moral dos sujeitos, frente, é claro, uma situação vivenciada por eles. Ou seja, é capaz de compreender a forma como os sujeitos elaboram a sua representação mental diante de conflitos de conteúdos morais. Diante de uma situação de violência contra a mulher, como atestou a pesquisa de Arantes, Sastre e González (2007), por exemplo, alguns sujeitos abstraíram como um dos elementos significativos a agressão do namorado (um elemento da realidade, isto é, que constava no instrumento), enquanto que outros não abstraíram o mesmo elemento. A abstração ou não desse elemento fez muita diferença em toda a organização da representação mental dos sujeitos em relação a esse conflito, já que, em conjunto e em relação com outros elementos abstraídos e os significados dados a eles, o sujeito organizou o seu modelo.

A partir das pesquisas aqui apresentadas, também se pode verificar que a Teoria dos Modelos Organizadores é capaz de conjugar estrutura e conteúdos, permitindo uma compreensão mais abrangente da complexidade do modo como o sujeito pensa a realidade. Já que os recursos operatórios não são suficientes para explicar o juízo moral, nessa perspectiva, como pudemos observar nas pesquisas citadas, os aspectos sócio-culturais, valores, sentimentos, princípios e regras mostraram-se mais fecundos para abordar o raciocínio humano, logo que são aspectos que influem sobremaneira na abstração e significação de elementos da realidade. Nesse sentido, analisar de que forma os conteúdos da realidade são incorporados e organizados pelos sujeitos em seus modelos, tal como fizeram as pesquisas que abordamos, mostra-se um caminho profícuo para os estudos sobre a moralidade humana.

Outro aspecto importante da adoção da Teoria dos Modelos Organizadores como aporte teórico-metodológico para o estudo da moralidade, e que tem estrita relação com os anteriores, repousa no fato de que esse instrumento constitui em grande avanço da metodologia, já que, ao incorporar conflitos morais próximos da realidade dos sujeitos, não imprime a necessidade de caracterizar os dados sob a égide de categorias prévias. Muito pelo contrário, proporciona uma abertura para verificar a diversidade e a complexidade dos dados

⁴⁶ Grande parte das reflexões desse tópico de nosso texto foram tecidas por Vasconcelos (2007) a quem agradecemos pela fecundidade e profundidade da análise sobre a teoria.

coletados para a investigação. Sobre esse aspecto, concordamos com Arantes (2000b) ao enfatizar que

Do ponto de vista metodológico, o que nos atrai nessa teoria, e que constitui um grande avanço conceitual, é o fato de não trabalharmos com categorias pré-determinadas de modelos organizadores. Eles são extraídos a partir das respostas dos sujeitos e não por inferências prévias do pesquisador. Isso significa que os modelos organizadores encontrados não se repetem necessariamente em outras situações e com outra amostra. (p. 144)

Essa teoria, como se vê, não está à procura de inserir o sujeito em uma categoria pré-determinada. Pelo contrário, ela almeja perceber as categorias que emanam das respostas dos sujeitos, possibilitando um outro grande avanço ao apontar tantos as regularidades, isto é, o que as respostas têm em comum, ou seja, quais as similaridades dos modelos de realidades aplicados pelos sujeitos, quanto as não-regularidades, o que elas têm de singular e o que caracteriza a diversidade de pensamentos possíveis mediante a realidade.

Partindo dessas considerações sobre a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, entendemos que essa teoria aproxima-se de nosso anseio de realizar uma pesquisa sobre a moralidade humana em que possamos tanto constatar o papel da afetividade (por meio dos sentimentos de culpa e vergonha) no comparecimento de valores no sistema moral do sujeito, quanto verificar como esses valores se organizam nesse sistema, já que ela engloba, além de outros fatores, as emoções, sentimentos, afetos dos sujeitos diante de uma situação de resolução de conflito. Através da análise dos modelos aplicados pelos sujeitos, sem postular categorias prévias, sentimo-nos encorajadas a buscar conhecer um pouco mais sobre o funcionamento psíquico humano no que tange à organização de valores de cunho moral e acreditamos que podemos contribuir de forma significativa para uma compreensão mais ampla sobre *como* os sujeitos pensam diante das situações morais que enfrentam em seu cotidiano.

Assim, por ora finalizamos nosso percurso teórico com a expectativa de que tenhamos conseguido sinalizar aportes importantes para a nossa investigação. Cremos que a Teoria dos Modelos Organizadores não apenas nos avaliza como teoria que abarca as informações

levantadas anteriormente, nos primeiros tópicos abordados nesse quadro teórico, levando-nos a uma compreensão mais abrangente sobre o sistema de valores do sujeito, mas, sobretudo, aponta caminhos interessantes para a nossa metodologia de análise dos dados.

A escolha por esse percurso teórico que partiu de uma discussão entre concepções sobre a moralidade, das primeiras formulações de Piaget até teorias mais recentes que consideram a construção moral do sujeito como um ser “inteiro”, complexo, constituído por muitas dimensões; passou por uma discussão sobre as dicotomias que envolvem o estudo da generosidade e reforçou a importância desse valor para o estudo da moral; abordou a importância dos sentimentos para a compreensão do sistema de valores, dando ênfase aos sentimentos morais de culpa e vergonha; e desembocou na Teoria dos Modelos Organizadores, como uma forma de envolver todo esse arcabouço teórico, deu-nos subsídio para tentarmos avançar em nossa investigação sobre a moralidade humana.

Voltando ao poema que citamos em nossa introdução, não sabemos se esse caminho foi a melhor escolha dentre todas as outras possíveis. O que sabemos, após tê-lo trilhado, é que os obstáculos enfrentados nesse percurso tortuoso levaram-nos à sua grande beleza que consistia não na busca por respostas, mas no surgimento de novas perguntas que, uma vez que não podem ser agora respondidas, decerto, guiarão a análise de nosso trabalho empírico, a ser apresentado na próxima parte de nossa investigação.

PARTE II
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

CAPÍTULO V

PLANO DE INVESTIGAÇÃO

5. 1. Problematização e objetivos

Diante do quadro teórico exposto, firmamos, para nossa investigação, uma concepção de moralidade que abranja uma perspectiva mais ampla, que rompa com o tradicional paradigma que dualiza o ser humano, priorizando o estudo de apenas um aspecto do funcionamento psíquico, o da cognição.

Acreditamos que se faz necessário ampliar o estudo da moralidade humana no sentido de abranger mais aspectos que envolvem o funcionamento psíquico. E, se não é possível abarcar todos em uma mesma investigação, buscamos, em nosso caso, compreender o ser humano em sua totalidade, um ser complexo que possui diversas dimensões, entre elas a afetiva, que se interpenetram e se inter-influenciam. O sujeito apreendido por nossa pesquisa é um ser dotado de pensamentos, sentimentos, valores, emoções, desejos e interesses.

Em vista do que abordamos em nosso quadro teórico, optamos por partir para um estudo mais minucioso que investigue realmente como a mente humana funciona de acordo com diversos aspectos, dentre eles os conteúdos do contexto social e a afetividade. Por esse motivo, procuraremos destrinchar, na presente pesquisa, o que há de regularidade e de não-regularidade no pensamento humano, não buscando uma gênese em que enquadraríamos todos os sujeitos participantes, mas tentando desvendar aquilo que eles sentem e pensam de forma a conseguirmos compreender como seria o seu juízo/ representação da ação moral diante de uma situação de conflito.

Elegemos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como referencial teórico metodológico da presente investigação visando compreender em que medida o aparecimento do valor da generosidade está atrelado aos sentimentos que designamos como “reguladores morais”, a culpa e a vergonha ou, até mesmo, à própria organização e integração dos valores dentro do sistema moral dos sujeitos.

O nosso objetivo central será, portanto, identificar, por meio dos modelos organizadores do pensamento aplicados, o aparecimento ou não do valor generosidade diante de um conflito de natureza moral, atentando para o fato de os sentimentos morais regularem

ou não esse aparecimento, bem como se os próprios valores exercem esse papel de regulação. Entendemos, assim, que o problema geral a ser identificado consiste em:

- **O comparecimento do valor generosidade ao sistema moral do ser humano é regulado por sentimentos e pela própria organização/ integração dos valores?**

Partindo desse objetivo inicial, das teorias estudadas e dos dados coletados, visualizamos a possibilidade de enriquecer a presente pesquisa com problemas mais específicos, que deverão contribuir para a compreensão desse questionamento.

Como pudemos vislumbrar em nosso quadro teórico, os sentimentos exercem papel fundamental no funcionamento psíquico humano e influenciam, sobremaneira, a forma como os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral (Arantes, 2000a, 2000b, 2003). De acordo com Araújo (2003a), os sentimentos de culpa e vergonha podem ser considerados reguladores morais porque atuam coordenando e inter-relacionando os diferentes sistemas que compõem o sujeito psicológico, assim como as relações do sujeito com o mundo externo. Elegemos tais sentimentos por entendermos, a partir da compreensão de Araújo, que eles são muito importantes para o comparecimento dos valores ao sistema moral dos sujeitos.

Dessa forma, acreditamos ser crucial para a presente pesquisa compreendermos o seguinte problema específico:

1. Sentimentos morais, como culpa e vergonha, exercem um papel de regulação no funcionamento psíquico humano?

Para que consigamos visualizar se os sentimentos morais, no caso de nosso estudo, culpa e vergonha, exercem um papel de regulação no funcionamento psíquico, é imprescindível fazer um recorte, dentre todos os valores passíveis e possíveis de serem analisados, a fim de melhor observar como se dá essa regulação no âmbito da moralidade. Por esse motivo, elegemos a generosidade, principalmente porque é um valor que, por não se tratar da *justiça* que foi grandemente investigada, traz, em seu estudo, uma ruptura com toda uma tradição de pesquisas no campo da moralidade centradas em aspectos estruturalistas e cognitivistas do funcionamento psíquico.

Tentaremos, por meio de nosso problema de pesquisa, investigar se a generosidade comparece à organização psíquica do sujeito, regulada pelos sentimentos morais. Mas, além disso, buscaremos, com o suporte da literatura estudada, principalmente da teoria de Blasi

(1992, 1995, 2004), e da análise dos nossos dados, compreender se o próprio valor da generosidade também exerce um papel de regulação nessa organização. Isso porque um enfoque que busca apreender a atuação do valor da generosidade no funcionamento psíquico humano, sendo central ou periférico, tem em sua origem o trabalho desse autor, em que se postula o conceito de *integração*. Almejaremos entender se o valor da generosidade comparece sozinho ou se ele necessita ser acompanhado de outros valores que poderiam perfazer uma teia construída diante do conflito moral e, assim, assumir esse papel regulador.

Assim, chegamos a outro problema fundamental de nossa pesquisa:

2. A generosidade, como valor moral, exerce um papel de regulação no funcionamento psíquico? Como?

Procuraremos observar *como* esse valor atua no funcionamento psíquico. Um dos meios de compreender o seu campo de atuação estará em vislumbrar se o valor da generosidade mostra-se como *central* ou *periférico* (Damon, 1995; Araújo, 2006) para os sujeitos nas respostas analisadas na presente investigação. Com essa problematização, esperamos visualizar como a organização dos valores, regulados por sentimentos morais e também reguladores do psiquismo humano, se dá e de que forma ela atua para o comparecimento ou não de determinados valores diante de uma situação de conflito cujo conteúdo é a generosidade.

No entanto, para compreender essa atuação da generosidade como reguladora do funcionamento psíquico, juntamente com os sentimentos morais, precisamos compreender o *porquê* desse valor apresentar-se como central ou periférico. Deste modo, em nosso entender, faz-se necessário, ainda, buscar outras problematizações que venham corroborar com a elucidação dos problemas supracitados.

Em razão do que nos expõe Benhabib (1992), a moralidade humana está fundada em dois tipos de relacionamentos interpessoais, um enfocando o *outro generalizado*, em que se entende o outro como um ser universal, das regras, direitos e deveres; e outro enfocando o *outro concreto*, um ser real, dotado de uma história de vida. Compreendendo a importância teórica dessa argumentação, uma vez que a moralidade não estaria centrada apenas no âmbito público, mas também no privado, acreditamos que investigar essas relações pode nos levar a compreender melhor como o valor da generosidade se coloca como central ou periférico. Isso porque, com essas considerações, abarcaríamos, em nossa análise, o contexto, a situação em

que os sujeitos se inserem (Flanagan, 1993). Assim, tomaremos também a investigação do seguinte problema:

3. Como os conceitos de *outro generalizado* e de *outro concreto* comparecem aos modelos organizadores do pensamento aplicados pelos sujeitos?

Outra pergunta que também pode contribuir para a compreensão dos problemas expostos diz respeito às variáveis que definimos em nossa coleta e análise dos dados. Para ampliar a nossa investigação, dividimos a amostra em sujeitos do sexo masculino e feminino, de escolas pública e privada. Tal divisão, que possibilitará a análise dos resultados de acordo com essas variáveis, poderá trazer outras e interessantes considerações ao nosso estudo.

Dessa forma, entendemos que se faz importante investigar o seguinte problema:

4. As variáveis sexo e tipo de escola dos sujeitos influem nos juízos emitidos diante de um conflito envolvendo a generosidade?

Ao responder essas questões e ao analisar as diversas possibilidades de respostas que surgirão nesse estudo, cremos poder elaborar um quadro que postulará, ou não, o papel regulador dos sentimentos e dos valores morais no funcionamento psíquico humano, não pelo viés cognitivista-estruturalista, mas englobando diversos aspectos que atuam no funcionamento psicológico, como sentimentos, integração de valores e socialização.

5. 2. Amostra

Como nosso âmbito de preocupações é o espaço escolar, desenvolvemos o estudo utilizando como sujeitos alunos e alunas de escolas públicas e privadas.

A amostra foi composta por 160 sujeitos, alunos e alunas do 1º ano do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos. A amostra total dos participantes foi distribuída metade em escola pública e metade em escola privada. Também foi dividida em dois grupos: masculino e feminino. Essas divisões foram realizadas tanto para obtermos equilíbrio na amostragem

quanto para serem consideradas como variáveis interessantes com alguma possibilidade de reflexão dependendo dos dados que viríamos a obter após a coleta⁴⁷.

O quadro a seguir apresenta a distribuição dos participantes segundo essas variáveis:

Tabela 1. Distribuição dos participantes da pesquisa em relação ao sexo e tipo de escola

Sexo Escola	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
PÚBLICA	40	40	80
PRIVADA	40	40	80
TOTAL	80	80	160

5. 3. A construção do instrumento de pesquisa

Assim que definimos a problemática da presente investigação, propusemo-nos a elaborar a metodologia que desse suporte para encontrarmos respostas às questões levantadas. Destarte, ao elegermos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, pensamos ser importante encontrar um modo de verificar os modelos elaborados pelos sujeitos diante de uma situação de cunho moral.

O primeiro aspecto que foi fonte de nossa reflexão consistiu no modo de apresentar a situação envolvendo a generosidade. Bem como os estudos brasileiros que assinalamos como contribuições importantes à Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, cremos ser adequado apresentar, aos sujeitos participantes da amostra, uma história envolvendo a temática escolhida para análise. Essa história, em nosso entender, necessitava constituir-se em um conflito, pois concordamos com Inhelder (1996) quando indica que a resolução de conflitos constitui ocasião propícia para analisar os processos funcionais que intervêm quando se aplicam conhecimentos a contextos particulares. Nos conflitos, os sujeitos colocam-se em situações dilemáticas, nas quais precisam posicionar-se, utilizando os conteúdos existentes no contexto.

⁴⁷ Não foi objetivo de nossa pesquisa deter-nos às diferenças de gênero e de origem socioeconômica. Tais variáveis foram mantidas e, *a posteriori*, analisadas porque suscitaram reflexões interessantes e importantes, as quais corroboraram com as conclusões do presente estudo.

Mediante a escolha por utilizar um conflito de cunho moral que abordasse a generosidade, resolvemos escrever uma pequena história que seria apresentada aos sujeitos antes de responderem às questões por escrito e individualmente. Então, definimos o grupo participante da pesquisa, adolescentes de escolas da periferia da cidade de São Paulo⁴⁸ e buscamos um instrumento metodológico que nos permitisse avaliar os modelos organizadores formulados por esses jovens. Com essa base, pensamos em buscar uma história que se aproximasse da realidade desses alunos e, por esse motivo, procuramos investigar alguns conflitos que realmente aconteceram entre eles.

Fomos um dia em duas salas de aula de Ensino Médio da escola particular e entregamos uma folha aos alunos solicitando que respondessem se passaram por uma situação de conflito em sala de aula. Para uma dessas turmas, a questão estava aberta a qualquer tipo de conflito. Em outra, a questão focava a generosidade.

Como respostas, recebemos diversos conflitos escolares envolvendo delações, roubos, discriminação étnico-racial, rompimentos amorosos, drogas, violência verbal entre colegas e entre alunos e professores. Uma situação, em particular, nos chamou atenção: foi o caso de um garoto que não teve apoio dos colegas para superar suas dificuldades no aprendizado de certos conteúdos. Esse aluno fora retido no ano passado ao da aplicação do questionário.

A partir desse conflito e das considerações que levantamos para aproximá-lo de todos os sujeitos participantes⁴⁹, elaboramos uma história em que um personagem solicita auxílio nos estudos para outro personagem, o qual tinha um compromisso com um(a) garoto(a). A história foi elaborada nas versões masculina e feminina para uma maior aproximação dos sujeitos à situação relatada.

A seguir, apresentamos, na íntegra, as duas versões da história.

⁴⁸ A escolha por jovens deu-se pelo fato de esses alunos terem uma melhor escrita, o que facilitaria o entendimento das respostas, já que escolhemos o modelo de questionários escritos para a análise dos modelos organizadores. A pesquisa com crianças exigiria outros modos de obtenção das respostas devido à dificuldade de expressão escrita que grande parte delas possui. As escolas em que ocorreu a pesquisa foram escolhidas pela proximidade entre si e por estarem abertas a esse tipo de trabalho.

⁴⁹ Tivemos que eliminar conteúdos “particulares” referentes ao conflito apresentado pelo sujeito e fazer adaptações que se adequassem à grande maioria dos jovens que participariam da pesquisa, incluindo aspectos comuns a escolas públicas e privadas, a meninos e meninas.

Versão masculina

Vitor era um garoto muito popular entre os colegas. Sempre arranjava namoradas e vivia cercado de amigos. Vitor tinha facilidade em compreender as matérias, especialmente Física. Ele não gostava muito de prestar atenção nas aulas e também não sentia vontade de estudar. Mas sempre conseguia estar na média e não ficava de recuperação.

O melhor amigo de Vitor, desde sua infância, era Eduardo, que era bastante tímido. Eduardo não se dava bem com as garotas e na escola só conversava com Vitor. Assim como Vitor, Eduardo também não gostava de estudar. Seu prazer era passar horas em frente ao computador.

Eduardo estava com notas péssimas. O final do ano se aproximava e tudo indicava que iria repetir. A sua única chance era se dedicar às provas do último bimestre. Se estudasse bastante e fizesse todos os trabalhos, talvez conseguisse se livrar da recuperação e não ficaria retido ou com uma DP.

Eduardo estava com muitas dúvidas para a prova de Física, justamente a matéria em que tinha as piores notas. A prova seria na segunda-feira. Eduardo tinha que se dedicar no final de semana para tentar se sair bem.

No domingo, Eduardo acordou cedo e começou a estudar. Mas, quanto mais lia e tentava fazer os exercícios, menos entendia a matéria.

Já eram cinco horas da tarde e Eduardo estava entrando em desespero. Então, teve uma idéia: ligou no celular de Vitor. Pediu para que Vitor o ajudasse no estudo, já que seu amigo tinha facilidade.

Vitor estava em um barzinho, conversando com alguns amigos. Em meio a toda a bagunça, ouviu o pedido do amigo. Naquele dia, Vitor tinha marcado com uma menina de ir para uma balada.

Versão feminina

Paula era uma garota muito popular na escola. Sempre arranjava namorados e vivia cercada de amigos. Paula tinha facilidade em compreender as matérias, especialmente Física. Ela não gostava muito de prestar atenção nas aulas e também não sentia vontade de estudar. Mas sempre conseguia estar na média e não ficava de recuperação.

A melhor amiga de Paula, desde sua infância, era Juliana, que era bastante tímida. Juliana não era muito popular entre os garotos e na escola só conversava com Paula. Assim como Paula, Juliana também não gostava de estudar. Seu prazer era passar horas em frente ao computador.

Juliana estava com notas péssimas. O final do ano se aproximava e tudo indicava que iria repetir. A sua única chance era se dedicar às provas do último bimestre. Se estudasse bastante e fizesse todos os trabalhos, talvez conseguisse se livrar da recuperação e não ficaria retida ou com uma DP.

Juliana estava com muitas dúvidas para a prova de Física, justamente a matéria em que tinha as piores notas. A prova seria na segunda-feira. Juliana tinha que se dedicar no final de semana para tentar se sair bem.

No domingo, Juliana acordou cedo e começou a estudar. Mas, quanto mais lia e tentava fazer os exercícios, menos entendia a matéria.

Já eram cinco horas da tarde e Juliana estava entrando em desespero. Então, teve uma idéia: ligou no celular de Paula. Pediu para que Paula a ajudasse no estudo, já que sua amiga tinha facilidade.

Paula estava em um barzinho, conversando com algumas amigas. Em meio a toda a bagunça, ouviu o pedido da amiga. Naquele dia, Paula tinha marcado com um menino de ir para uma balada.

A partir dessa história, elaboramos algumas questões para serem respondidas por escrito pelos sujeitos participantes de nossa investigação.

Após ler o pequeno trecho que se segue, os sujeitos deveriam responder às questões abaixo⁵⁰.

Vitor/ Paula, diante dessa situação, não teve dúvidas e disse ao/à amigo/a que não poderia ajudá-lo/a, já que tinha marcado com o/a menino/a e, provavelmente, chegaria bem tarde em casa.

- 1. O que você acha que Vitor/ Paula sentiu por não ter ajudado Eduardo/ Juliana nos estudos? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**
- 2. Você acha que Vitor/ Paula sentiu vergonha ou culpa por não ter ajudado Eduardo/ Juliana? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**
- 3. Se você optasse por não ajudar o/a seu/ua amigo/a, você sentiria vergonha ou culpa por não ajudá-lo/a? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**

Temos ciência de que as técnicas de pesquisa não são neutras. A escolha dessas questões para a análise teve objetivos relacionados ao que desejamos demonstrar em nossa análise.

Em todas as questões, solicitou-se aos sujeitos que dissertassem sobre o fato de o(a) protagonista não ter auxiliado o(a) colega. Essas perguntas tiveram esse teor para que pudéssemos visualizar se os sujeitos apontariam o valor da generosidade.

Na primeira questão, após um desfecho em que o(a) protagonista recusa ajuda ao(à) amigo(a), pergunta-se sobre os sentimentos do(a) protagonista por não ter ajudado. Almejava-se, com essa questão, perceber os sentimentos, emoções e afetos que o sujeito participante atribuiria ao(à) protagonista diante de sua recusa em ajudar.

A questão dois voltava a indagar sobre os sentimentos do(a) protagonista, mas induzia o sujeito a pensar em dois sentimentos, *vergonha* e *culpa*, os quais são ricos, como vimos

⁵⁰ Na verdade, foram elaboradas seis questões que, posteriormente, foram respondidas pelos sujeitos na coleta de dados. Escolhemos apenas as três que citamos, pois acreditamos que elas podem elucidar os questionamentos que tecemos nessa pesquisa, bem como são capazes de nos propiciar elementos para que alcancemos os nossos objetivos gerais e específicos.

anteriormente, como indícios para analisar se o valor constitui-se como central ou periférico para o sujeito.

A questão três, em contrapartida, jogava aos próprios sujeitos a declaração de seus sentimentos, também induzidos como *culpa* ou *vergonha*, diante da situação problema apresentada.

Como é possível perceber, todas as questões escolhidas para a análise concernem aos sentimentos, emoções e afetos dos envolvidos no conflito. Essa escolha deu-se por entendermos que, para uma melhor apreensão da moralidade humana, faz-se necessário não se ater apenas a uma moral deontológica, do dever, na qual os sujeitos são instigados a responder acerca do que os personagens devem ou não fazer. Muito pelo contrário, percebe-se, de acordo com pesquisas anteriores (Arantes, 2000a, 2000b e 2003, Herrero e Sastre, 2003), que questões centradas nos sentimentos gerados a partir de uma dada situação são reveladoras e aproximam-se, de fato, do real julgamento e, acreditamos, são mais próximas da ação moral a ser efetuada pelos sujeitos.

O fato de termos solicitado aos participantes a expressão dos sentimentos em relação à situação também possuiu relação com a nossa hipótese de que quando o sujeito pensa ou age contra o seu valor, mobiliza sentimentos negativos, mais especificamente culpa e vergonha. Assim, a demonstração desses sentimentos está intrinsecamente relacionada ao comparecimento ou não da generosidade. As respostas das questões, portanto, nos dariam bases para responder ao questionamento primordial de nossa pesquisa, que almeja descobrir se o comparecimento desse valor é regulado pelos sentimentos e pela própria organização e integração entre os valores que compõem o sistema moral do sujeito.

Além de contribuir para esse questionamento central, acreditamos que as perguntas também podem nos auxiliar a chegar às demais problematizações. Embora próximas por solicitarem aos sujeitos que explicitem os sentimentos diante do conflito, as questões escolhidas divergem no tocante à pessoa a quem devem atribuir os sentimentos. Nas questões um e dois, deve-se relatar sobre os sentimentos do (a) protagonista da situação, enquanto que, na questão três, direciona-se a solicitação ao próprio sujeito. Objetiva-se, assim, que os sujeitos reflitam sobre a situação a partir de dois pontos de vista: o do outro e o de si mesmo.

Vale ressaltar que, na questão um, os sentimentos não estão induzidos, o que se pode averiguar nas questões dois e três, as quais solicitam ao sujeito que atribua os sentimentos de culpa ou vergonha ao(à) protagonista ou a si mesmo. A indução desses sentimentos foi planejada por partirmos da hipótese de que eles são modalizadores dos valores que uma pessoa possui. Para confirmarmos tal hipótese, elaboramos as questões induzindo ou não o

sujeito a atribuir esses sentimentos ao(à) protagonista ou a si próprio. Assim, de acordo com as respostas, será possível apreender como esses sentimentos corroboram para o comparecimento da generosidade e, em conjunto com outros aspectos relevantes que possamos reter do que foi escrito pelos participantes, poderá nos auxiliar a entender se esse valor é central ou periférico.

Ressaltamos que, mesmo nos planejando para obtermos das questões os dados que nos permitirão chegar às respostas aos nossos problemas de pesquisa, o nosso instrumento teórico-metodológico nos propicia estar abertos ao que os sujeitos mobilizarem como relevante em seus modelos organizadores do pensamento. Isso nos trará inúmeras possibilidades de análise e outras problematizações que, uma vez que possam contribuir para o enriquecimento da presente pesquisa, serão levadas em consideração para uma melhor compreensão dessa complexidade que perfaz o psiquismo humano.

5.4. Procedimentos para coleta de informações

Depois de realizado um estudo piloto com um grupo de alunos do Ensino Médio, iniciamos a coleta de dados nas escolas pública e particular.

Com a concessão de coordenadores e diretores das escolas, que foram muito solícitos e abertos à pesquisa, escolhemos as turmas que participariam da amostra e solicitamos uma aula para realizar a coleta. A coleta foi realizada um dia em cada escola pela própria pesquisadora. A coleta aconteceu na própria sala de aula dos alunos, com a presença do professor ou eventual.

Primeiramente, expusemos aos alunos e alunas que gostaríamos que participassem de nossa pesquisa e que essa participação não era obrigatória. Como não houve rejeição por parte dos educandos(as) de nenhuma das duas instituições, passamos para orientação sobre como responder aos questionários. Os alunos e alunas foram solicitados a responder de forma mais completa possível e individualmente, sem se preocupar em dar uma resposta considerada “correta”, mas o que realmente estavam pensando e sentindo ao ler o conflito proposto. Pedimos que eles mantivessem sua identidade em sigilo, escrevendo apenas as iniciais do nome, e que não se esquecessem do cabeçalho inicial com informações importantes como idade, sexo e escola em que estudam (pública ou particular).

A história e cada uma das questões eram dispostas em folhas separadas e entregues uma a uma para cada participante. A cada folha, os sujeitos deveriam escrever novamente as informações iniciais (iniciais do nome, idade, sexo e escola em que estuda). Esse procedimento foi tomado para que os sujeitos não tivessem ciência do que seria solicitado na próxima questão e que, destarte, não se influenciasse pelo que ainda seria perguntado.

Nas duas escolas, os alunos se mostraram envolvidos com o conflito. Alguns até citavam nomes de alunos ou alunas que se pareciam com os/as protagonistas da história. Todos responderam de forma completa, com exceção de uma aluna da escola pública que deixou o questionário em branco e não comentou nada com a pesquisadora e nem com o professor que estava em sala de aula.

Depois de obtidos os dados, eles foram digitados para que pudéssemos proceder à análise.

5.5. Procedimentos para análise das informações

Para a realização da análise dos dados coletados, guiamo-nos pelo instrumento teórico-metodológico da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e procuramos, a partir desse instrumento, observar os elementos importantes para responder aos nossos questionamentos, com base nos pressupostos teóricos que norteiam nossa investigação.

Assim, a análise foi orientada pela definição dos modelos organizadores do pensamento, aplicados pelos sujeitos participantes em suas respostas, destacando os seus componentes: os elementos abstraídos e retidos como significativos; os significados atribuídos aos elementos e as implicações e/ou relações entre elementos e significados. A análise dos protocolos nos permitiu visualizar as regularidades entre as respostas e as não regularidades na maneira de resolver o conflito moral, envolvendo a generosidade.

Devido à complexidade que envolve as respostas emitidas pelos sujeitos, percebemos que a análise das questões isoladamente não nos daria bases para entender, de maneira acurada, a forma como a generosidade comparecia no sistema moral dos participantes. Visando uma análise mais próxima dessa complexidade, optamos por visualizar todas as três questões de uma só vez, para que assim fosse possível comparar as respostas e obter um panorama mais aguçado de como o valor generosidade se apresenta no psiquismo humano. Procuramos perceber se o sujeito mobilizou a generosidade nas três respostas que, como

vimos anteriormente, possuíam demandas diferentes e de que forma ela estava presente nas respostas. Deste modo, acreditamos ser mais plausível verificar se esse valor comparece como *central* – se está presente, de forma consistente, em todas as respostas – ou se ele atua como *periférico* – é demonstrado como mais fluido ou não (Damon, 1995; Araújo, 2003a) frente à situação por nós apresentada.

Essa forma de análise, em nosso ver, é bastante reveladora sobre *como* o sujeito apresenta os valores em sua constituição moral, bem como nos permite perceber a influência de outros aspectos que, certamente, atuam no posicionamento desses em sua constituição e funcionamento psicológico.

Assim como abordamos no capítulo referente à Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, acreditamos que uma análise mais detida sobre como os sujeitos pensam e sentem engloba a compreensão dos modelos organizadores aplicados por eles, diante do contexto apresentado. Ao abstrair elementos da realidade, atribuindo-lhes significado e tecendo as implicações entre eles, o sujeito elabora a sua percepção do mundo e age de acordo com ela. Sabendo disso, procuramos comparar as respostas em um quadro que continha as três questões, de forma a entender que elementos foram percebidos e significados pelos sujeitos, em todas elas, na medida em que procuramos destrinchar as implicações estabelecidas entre eles, resultando na compreensão do modelo organizador aplicado e, caso havendo, de sub-modelos.

Após extrairmos os modelos organizadores do pensamento de todos os participantes, iniciamos a análise destes, levando em consideração os problemas de pesquisa que devem ser respondidos. Assim, tecemos algumas considerações sobre os modelos e levantamos a frequência com que cada modelo e sub-modelo ocorreu (número de sujeitos que os aplicaram), bem como a sua frequência de acordo com as variáveis: sexo do participante e tipo de escola.

A análise ainda contou com a definição de categorias de modelos, de forma que pudéssemos perceber, ainda mais claramente, como e de que forma a generosidade esteve presente nas respostas dos sujeitos.

Por fim, realizamos a discussão das categorias e modelos, assim como as considerações finais, a partir da literatura levantada sobre a moralidade humana, generosidade e sentimentos morais.

Faz-se necessário destacar que, na classificação dos modelos organizadores do pensamento, para sua análise e discussão, o papel do pesquisador é decisório, ou seja, não se pode considerar esse processo como neutro, desvinculado de quaisquer julgamentos e

preconceitos. Por mais que se acredite que o pesquisador procura se posicionar com certa neutralidade, é impossível considerar que ele, como ser humano, não chegue à análise e discussão das respostas, dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, também com seus pensamentos, desejos, sentimentos e emoções. Pensar em um pesquisador neutro significa desconsiderar todo o percurso teórico abordado até aqui, no qual se ressalta que o ser humano não é constituído unilateralmente, apenas de aspectos racionais.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

6. 1. Apresentação dos Modelos Organizadores do Pensamento

Conforme esboçamos nos itens referentes aos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, adotamos, para análise de nossos dados, o referencial da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Esse instrumento teórico-metodológico nos indica que devemos, a partir dos dados obtidos (no nosso caso, as respostas emitidas pelos sujeitos a posto o conflito moral, envolvendo a generosidade), extrair os modelos organizadores aplicados pelos sujeitos. Isso implica, de acordo com o que já postulamos, não partir de categorias pré-determinadas, porém estarmos abertos à diversidade dos julgamentos para que possamos, se possível, agrupar os modelos consoante o que apresentam de regularidade, estabelecendo, assim, as categorias, sem desprezar as não regularidades, as quais podemos não apenas observar, mas também ressaltar a sua devida importância.

Esse foi o percurso realizado na presente pesquisa. Da leitura e das inúmeras releituras dos protocolos, pudemos observar certa regularidade nas respostas, o que nos levou à extração de seis modelos organizadores do pensamento. Esses modelos foram assim agrupados considerando os elementos abstraídos e retidos como significativos; os significados atribuídos a eles e as implicações e/ ou relações entre eles.

Devido à grande diversidade e complexidade das respostas, alguns modelos organizadores do pensamento foram divididos em sub-modelos para que nos aproximássemos, ainda mais, das peculiaridades dos elementos, significados e implicações entre eles.

Apenas uma resposta obtida em nossa coleta dos dados não pôde ser agrupada às demais por, apesar de apresentar os mesmos elementos atribuídos como significativos, não ter lhes conferido o mesmo significado, gerando outros tipos de implicações. Decidimos manter essa resposta no item “outro” como uma tentativa de confirmar a nossa opção por trazer à luz a diversidade de juízos que constou em nossa amostra.

Lembramos que optamos por realizar uma análise diferenciada das pesquisas anteriores que utilizaram esse referencial. Enfocamos todas as três questões, abordando esse processo que constitui o modelo organizador do pensamento de uma forma mais geral: englobamos todos os elementos, significados e relações emitidos pelo sujeito ao responder a

todas as questões. Por esse motivo, ao invés de esboçarmos os modelos organizadores por meio de quadros, decidimos descrevê-los de forma mais completa, apresentando toda a análise dos protocolos por meio de textos.

Esse processo explica, também, porque os exemplos são constituídos de três respostas. Esperamos que esses exemplos possam servir de norteadores, para o leitor, da descrição efetuada sobre o modelo organizador do pensamento.

Além de toda esse descrição, elaboramos, também, um gráfico para cada modelo, procurando mostrar como a generosidade comparece ao sistema moral (se é um valor *central* ou *periférico*) para os sujeitos que aplicaram cada modelo. Nesse gráfico, outros elementos abstraídos (outros valores) também aparecerão, bem como as relações com os conteúdos da realidade aos quais eles estão relacionados. Procuramos, com esse gráfico, delinear como os valores se organizaram/ integraram diante do conflito moral apresentado. Importante se faz ressaltar que os gráficos apresentados não são capazes de exprimir toda a complexidade presente no pensamento humano, assim como não conseguem abarcar todo o dinamismo que envolve o processo de elaboração de um modelo organizador. Eles são apenas uma tentativa de trazer uma maior compreensão do fenômeno de organização e integração dos valores, diante de um contexto específico.

6.1.1. Descrição dos Modelos Organizadores relativos às questões 01, 02 e 03.

a) Modelo 1

Os sujeitos que aplicaram o modelo 1 não apresentaram sentimentos em relação ao(à) protagonista, mesmo quando foram induzidos a isso nas questões dois e três. Em suas respostas, esses sujeitos, ao serem indagados sobre os sentimentos, afirmaram não sentir nada ou se sentir “normal” diante da situação.

Nas repostas, percebe-se que os sujeitos não apresentam o valor da generosidade, uma vez que não entendem que devem ajudar o(a) amigo(a) na situação apresentada. Além disso, parece-nos que os sujeitos não estabelecem um vínculo de amizade entre os(as) protagonistas ou entre si e o(a) protagonista (no caso da questão três).

Outro dado importante a ser ressaltado é o fato de todos os sujeitos que aplicaram o modelo 1 terem abstraído como elemento significativo a falta de responsabilidade do(a) amigo(a).

No decorrer da análise, percebemos que um grupo de alunos e alunas abstraiu um elemento relevante em suas respostas: o encontro com o(a) garoto(a). A valorização desse elemento chamou-nos a atenção por organizar o modo de perceber a situação desses sujeitos que aplicaram o modelo 1. Dessa forma, subdividimos o modelo 1 (sub-modelos 1a e 1b) de forma a contemplar os sujeitos que não abstraíram esse elemento e os que o fizeram, conforme descrevemos abaixo.

Sub-modelo 1a

Os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 1a abstraíram como elementos significativos a irresponsabilidade do(a) amigo(a) e o fato de que cada um deve cuidar de sua própria vida.

Em todas as respostas, os sujeitos não evocaram sentimentos, tanto para o protagonista (Vitor/ Paula) quanto para si próprios, ao responderem a questão três. Mesmo ao questionar sobre os sentimentos de culpa e vergonha nas questões dois e três, os sujeitos afirmaram não sentir nada ou se sentir “normal” diante do conflito.

Importante se faz sublinhar que, por não terem esboçado a generosidade e os sentimentos de vergonha e culpa, que lhe seriam correspondentes visto que o(a) protagonista não ajudou o(a) colega, consideramos que o núcleo central desse sub-modelo encontra-se não no valor da generosidade, mas naquilo que lhe é oposto. Podemos, então, afirmar que a generosidade, para os sujeitos que aplicaram esse sub-modelo, é um contra-valor, no contexto da situação problema apresentada.

Ademais, podemos destacar que o vínculo de amizade entre os protagonistas não foi evidenciado nas respostas dos sujeitos que aplicaram o sub-modelo 1a. A amizade foi colocada de lado, por esses sujeitos, que não a abstraíram como um dos elementos significativos, na organização de seu modelo.

Assim, ao estabelecer relações entre os elementos abstraídos e retidos como significativos, bem como os seus significados, os sujeitos tomam a nítida posição de que não devem ajudar (ser generosos) uma vez que o(a) amigo(a) foi irresponsável e deve cuidar de sua própria vida. O lema desse grupo de respostas é “cada um por si”.

Seguem dois exemplos de respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram esse sub-modelo e que podem ilustrá-lo sobremaneira.

Sujeito PPG, 18, Fem, E2⁵¹

Questão 2 – Se eu fosse Paula, se sentiria (sic) normal porque ela já tinha marcado. Se Juliana tivesse ligado antes, eu poderia ajudar.

Questão 3 – Não, porque cada um tem que caminhar com a sua própria perna. Cada um faz o seu role.

Questão 5 – Não!!! Eu não iria sentir culpa, ela com os problemas dela e eu com os meus.⁵²

Sujeito LBP, 14, Masc, E1

Questão 2 – Nada. Pois ele não tem sentimento e não pensaria duas vezes em ajudar o seu amigo Eduardo.

Questão 3 – Não. Pois ele não teve culpa porque Eduardo poderia estudar desde o começo do ano.

Questão 5 – Não, pois eu não tive vergonha de falar quando ele mais precisou de mim.

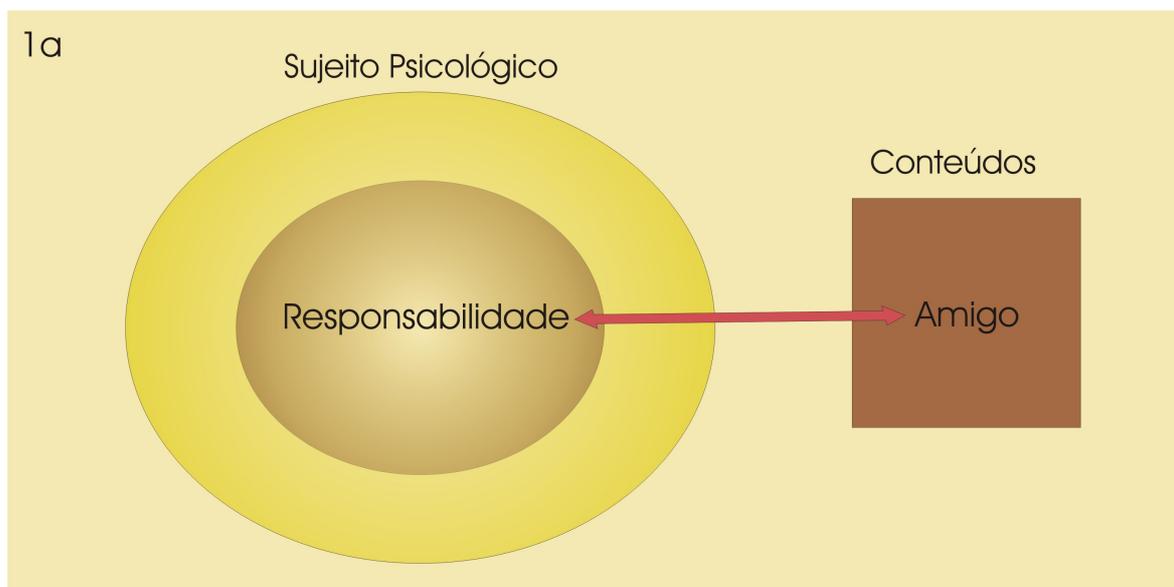
O gráfico⁵³ a seguir representa a forma como o valor de responsabilidade é pontuado como central para os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 1a. Esse valor está relacionado ao/à amigo/a Eduardo/ Juliana, já que ele(a) é visto(a) como “irresponsável” por não ter estudado. Como podemos perceber, para esses sujeitos, a generosidade não se constitui como valor (é um contra-valor).

⁵¹ A referência utilizada na presente pesquisa obedece ao seguinte critério: iniciais do nome do sujeito, idade, sexo (masculino ou feminino) e escola (E1 corresponde à Escola Privada e E2 à Escola Pública). Optamos por essa classificação para manter em sigilo a identidade dos alunos e alunas, além de conseguir abordar os itens importantes para a presente análise.

⁵² A opção por colocar as três respostas como ilustrativas do sub-modelo deu-se pela própria forma de análise das mesmas. Como ressaltamos anteriormente, as três respostas foram analisadas conjuntamente para que tivéssemos um panorama mais amplo e para que pudessem nos fornecer informações mais consistentes de como compreender a forma como os sujeitos elaboraram os seus valores, sentimentos e pensamentos a partir da situação-problema apresentada.

⁵³ Ao longo da descrição dos Modelos Organizadores, recorreremos aos gráficos que mostrarão os valores tidos como centrais e/ ou periféricos para os sujeitos. Em primeiro lugar, agradecemos ao Prof. Dr. Ulisses Araújo de cuja análise importamos tal modelo. E, em segundo lugar, precisamos ressaltar novamente que, apesar de visivelmente estático, o gráfico pretende apresentar uma estrutura dinâmica do psiquismo humano, envolvendo diversos aspectos que atuam de forma a constituí-lo.

Gráfico 1 – Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 1a



Sub-modelo 1b

Assim como no sub-modelo anterior, os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 1b têm como central em suas respostas o fato de que cada um é responsável por si. Desta forma, também foram elementos abstraídos e retidos como significativos, nesse grupo, a falta de responsabilidade do(a) amigo(a) e o fato de que cada um deve cuidar de si.

Um elemento que faz com que esse sub-modelo difira do anterior é o encontro do protagonista com o(a) garoto(a) em uma “balada”⁵⁴. Esse elemento é abstraído e retido como significativo por todos os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 1b e, parece-nos, norteia a organização do pensamento desses alunos e alunas.

Também como no sub-modelo 1a, não foram apontados os sentimentos do(a) protagonista e do respondente, embora em algumas respostas tenhamos um certo “esboço” de sentimento que prontamente é contradito pelo sujeito. Quando esses sentimentos são evocados, temos o remorso (uma resposta) e a culpa (duas respostas), que são fracamente e sem convicção apontados pelo sujeito. Um dado importante é o fato de que a vergonha não aparece, mesmo nesses poucos casos em que os sentimentos são citados.

⁵⁴ Colocamos a palavra “balada” em seu uso popular, pois essa é a maneira como aparece em grande parte das respostas. Ela significa não propriamente uma “festa”, mas a ida a um local em que se toca música e em que os jovens se encontram para se divertir.

Em paralelo ao sub-modelo 1a, também consideramos que, por não terem se mostrado solidários ao(à) colega, o cerne desse sub-modelo também não se encontra no valor da generosidade, mas a tem como contra-valor, nessa situação-problema.

O vínculo de amizade entre os protagonistas também não é explicitado pelos sujeitos. Muito pelo contrário, o que é retido como significativo é a “balada”.

As implicações entre os elementos abstraídos e retidos como significativos e seus significados apontam que, para os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 1b, não se deveria ajudar o(a) amigo(a) (ser generoso), já que a “balada” era mais importante, ou seja, ter prazer pessoal, e era responsabilidade do(a) amigo(a) estudar por si. Cabe aqui o mesmo lema do sub-modelo anterior “cada um por si”.

Selecionamos as respostas abaixo de forma a ilustrar esse sub-modelo.

Sujeito BCLM, 15, Masc, E1

Questão 2 – Acho que ele: não tendo ajudado ficou com remorsos mais (sic) mesmo assim aproveitou a balada com a menina e depois se tivesse tempo o ajudaria.

Questão 3 – Sei lá?

Acho que culpa dependendo do que tivesse acontecido com Eduardo.

Se o Eduardo realmente foi mal ele foi por causa dele mesmo.

Questão 5 – Dependendo do motivo dele ir mal por culpa dele não sentiria nada, só lamentaria pela falta de atenção dele.

Sujeito CCPO, 15, Masc, E1

Questão 2 – Nada porque diante desse caso Vitor deve ter pensado que o problema é de Eduardo e não dele, Eduardo deveria ter consciência disso que ele deveria ter se esforçado mais o ano todo e não só no último bimestre.

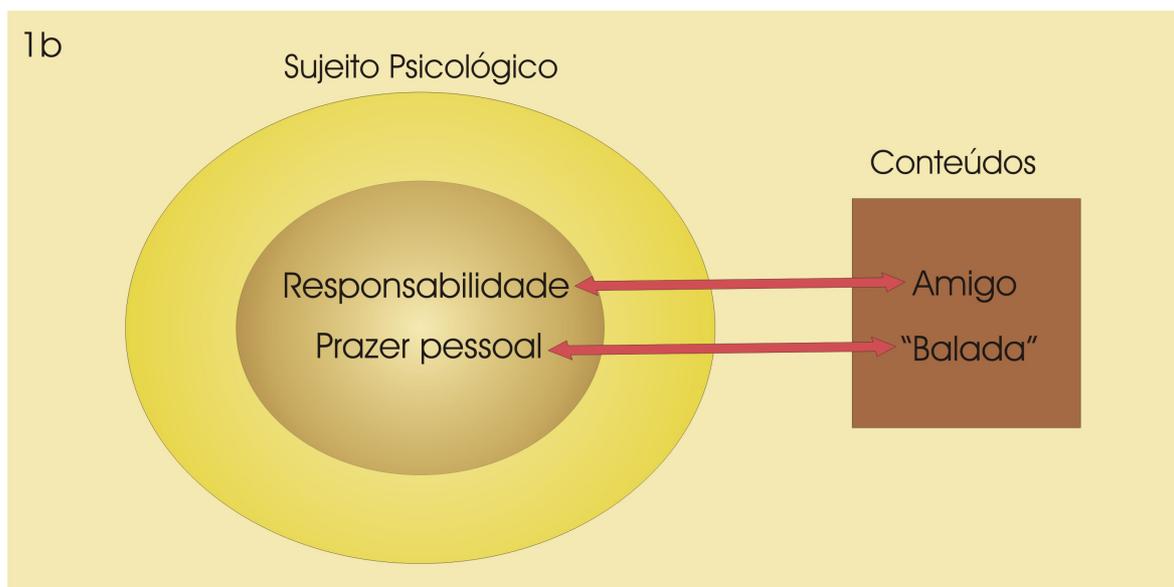
Questão 3 – Vergonha não, culpa talvez mais tarde pois naquele momento o que mais lhe interessava era sair com a menina.

Questão 5 – Não muito porque ele deveria ter consciência de que deveria ter estudado o ano inteiro.

Novamente, trazemos a representação em um gráfico sobre como os valores de *responsabilidade* e *prazer pessoal* atuam como centrais para o sujeito psicológico. Esses valores estão estreitamente relacionados com os “conteúdos” da situação: a responsabilidade liga-se ao/à amigo/a Eduardo/ Juliana, pois os sujeitos percebem que ele/a foi irresponsável

diante da situação; o prazer pessoal relaciona-se à “balada”, visto que os sujeitos evidenciam que essa saída com o/a garoto/a corresponde ao valor de sentir prazer. Note-se que, aqui, a *generosidade* também é um contra valor e, portanto, assim como no sub-modelo 1a, não está presente no esquema.

Gráfico 2 – Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 1b



b) Modelo 2

O modelo 2, da mesma forma que o modelo 1, tem a generosidade como contra-valor, uma vez que os sujeitos que o aplicaram não demonstraram vontade de ajudar o(a) amigo(a) na situação apresentada.

Um dos elementos abstraídos e retidos como significativos pelos sujeitos nesse modelo foi a irresponsabilidade do(a) amigo(a). Bem como no modelo anterior, os sujeitos que aplicaram o modelo 2 entendem que o(a) amigo(a) foi irresponsável por não estudar o ano todo e o culpabilizam por essa falta de atenção.

Desta maneira, é possível asseverar que, como exposto no modelo anterior, os sujeitos compreendem que cada um deve se responsabilizar por si, não demonstrando intenção de ajuda ao(à) amigo(a).

Outro elemento abstraído e retido como significativo em algumas respostas era a “balada” com o(a) garoto(a). Do mesmo modo que esse elemento aparece no sub-modelo 1b,

no modelo 2 há, para os sujeitos que o aplicaram, uma referência à “balada”. Para eles, a “balada” era um compromisso já marcado que não podia ser adiado.

A amizade foi outro elemento abstraído e retido como significativo por todos os sujeitos que aplicaram o modelo 2. No entanto, percebe-se que a amizade, apesar de ser bastante referendada pelos sujeitos, não coincide com uma sinalização de solidariedade, de apoio ao(à) amigo(a).

Importante se faz ressaltar que esse vínculo de amizade, que podemos julgar como “enfraquecido” por não conduzir à vontade de ser generoso com o(a) colega na situação exposta, leva os sujeitos a apontarem o sentimento de vergonha diante da situação, quando as perguntas induzem a esse sentimento ou ao de culpa (questões dois e três). Esse sentimento, ao invés de estar atrelado ao fato de não ter sido generoso com o(a) amigo(a), é significado pelos sujeitos como vergonha da ação do outro, do(a) colega. Em outras palavras, o sujeito sente-se envergonhado pelo fato de seu(ua) amigo(a) não ter estudado ao longo do ano.

Ao responderem à primeira questão, os sujeitos sinalizam outros sentimentos: *não se sentiu muito bem, com peso na consciência* (mas não arrependimento), *não muito feliz*. Esses sentimentos não mantêm o mesmo princípio com o restante das respostas, pois os sujeitos logo os contradizem, afirmando que quem estava certo era o(a) protagonista, pois já tinha um compromisso marcado e não poderia adiá-lo.

Diante do exposto, a relação que se tece no modelo 2 entre os elementos abstraídos e seus significados é: o sujeito sente-se envergonhado por causa da irresponsabilidade do(a) amigo(a) e julga que não deve ajudar (ser generoso) com ele(a).

Os exemplos abaixo foram selecionados a fim de ilustrar o grupo de respostas correspondente ao modelo 2.

Sujeito ABM, 14, Masc, E1

Questão 2 – Eu acho que Vitor não se sentiu bem, pois era o seu melhor amigo precisando de ajuda. Mas mesmo assim Vitor que estava certo, quem tirou notas baixas foi Eduardo, não ele.

Questão 3 – Vergonha. Porque não foi culpa dele que seu amigo se deu mal. Se Eduardo tivesse estudado desde o começo, ele não estaria pedindo ajuda ao amigo.

Questão 5 – Eu sentiria um pouco de vergonha, pois era o meu amigo que estava pedindo, mas eu acho que ele entenderia e tentaria estudar sozinho.

Sujeito LBSS, 16, Masc, E1

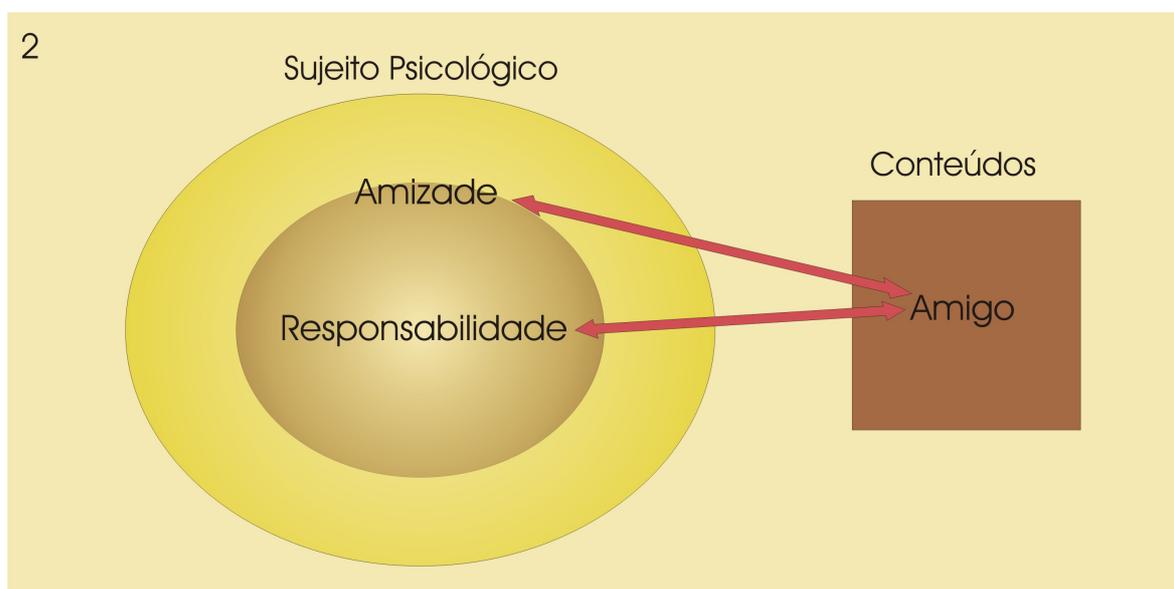
Questão 2 – Eu acho que Vitor ficou com peso na consciência mais (sic) não se arrependia por que ele já tinha um encontro marcado e não podia desmarcar.

Questão 3 – Vergonha, por que o Eduardo era um amigo de infância dele.

Questão 5 – Nenhuma das duas coisas por que se ele tivesse seguido o mesmo caminho que eu, ele estaria bem melhor, ele está nessa situação por culpa dele mesmo.

No gráfico a seguir, podemos vislumbrar que a amizade, mostrada como enfraquecida pelos sujeitos, posiciona-se quase como valor periférico, enquanto que o valor da responsabilidade que os sujeitos denotam ao abstrair como elemento a irresponsabilidade do colega posiciona-se como central. Ambos os valores, tanto a amizade quanto a responsabilidade, estão relacionadas ao amigo na situação dada. Assim como nos submodelos anteriores, também temos, aqui, a generosidade como contra valor, o que nos faz não pontuá-la no gráfico.

Gráfico 3 – Gráfico representativo da organização dos valores no modelo 2



c) Modelo 3

O modelo 3 pode ser definido como “confronto” entre dois elementos abstraídos e retidos como significativos. Um desses elementos, para todos os sujeitos que aplicaram esse modelo, é a amizade entre os(as) protagonistas. O outro é, para alguns, a irresponsabilidade do amigo e, para outros, a “balada” previamente marcada com o(a) garoto(a). Essa diferença, ao abstrair esse segundo elemento, fez-nos sub-dividir o modelo 3 em dois sub-modelos (3a e 3b).

Os sentimentos aparecem no modelo 3; contudo, eles são citados em algumas respostas e em outras não, parecendo-nos não muito “convincentes”. Se em uma resposta temos o sentimento de culpa, por exemplo, em outra, o sujeito se contradiz e aponta que não sente nada diante da situação.

O valor da generosidade, conseqüentemente, não aparece em todas as respostas. Todos os sujeitos apresentam esse valor, mas, em alguns momentos, fazem um apontamento sobre a importância da ajuda, do apoio ao(à) amigo(a), geralmente associado à amizade, mas, em outras respostas, não recorrem mais a esse valor.

Dependendo do papel social assumido no contexto, o sujeito organiza seu modelo com certos elementos. Por esse motivo, quando, na primeira e segunda questões, o sujeito responde sobre a ação de outro (o/a protagonista), apropria-se de alguns elementos da realidade, os quais não estão presentes quando ele tem que responder de acordo consigo mesmo (questão três).

As diferenças entre as respostas também ocorrem devido à indução dos sentimentos de culpa e vergonha nas questões dois e três. Nessas, os sujeitos aplicaram novos elementos com os quais produzem respostas muito diferentes da primeira questão.

A seguir, descreveremos, nos sub-modelos 3a e 3b, mais detidamente as características desse grupo de sujeitos.

Sub-modelo 3a

No sub-modelo 3a, há dois elementos abstraídos pelos sujeitos que são retidos e abstraídos como significativos: a amizade entre os protagonistas e a irresponsabilidade do amigo. Esses elementos não se organizam de forma a um explicitar o outro, mas se contradizem, não têm relação entre si.

Quanto à amizade, os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 3a, têm-na como um vínculo entre os protagonistas há um bom tempo (*desde a infância*). Esse vínculo concorre para que os alunos e alunas participantes da pesquisa percebam a importância de ajudar (ser generoso).

Ao mesmo tempo em que citam a amizade e, por essa via, o ato de ser generoso(a), os sujeitos desse sub-modelo, creditam ao(à) amigo(a) a responsabilidade por seus próprios atos, tal como se julgava nos modelos anteriores. Esse elemento abstraído e retido como significativo interpõe-se ao elemento da amizade, visto que, a partir dessa ótica, não se deve ajudar/ dar apoio a quem foi irresponsável por não estudar durante todo o ano letivo.

Os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 3a mostram-se em conflito, logo que exibem, em suas respostas, elementos díspares, que não seguem os mesmos princípios entre si. Como exemplo para essa afirmação, pode-se apontar que, se na primeira questão o sujeito indica que não se sentiu bem porque não ajudou o amigo, na segunda ele volta a fazer a mesma declaração, dizendo-se culpado, mas na terceira expõe que não é responsável pelos atos do amigo e que não sente nada diante da situação.

Assim, podemos afirmar que, muito embora mostrem o valor da generosidade, os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 3a, não o têm como central, pois não se valem dele em todas as questões, mesmo sendo todas elas referentes a uma mesma situação. O valor da generosidade, nesse sub-modelo, é “fluido”, não consistente ou suficiente para sinalizar uma ação de ajuda efetiva ao(à) colega.

Os sentimentos, de acordo com os elementos acima descritos, também não surgem em todas as respostas, mesmo quando se induzem os de culpa e vergonha (questões dois e três). Vale ressaltar que, quando o elemento amizade está presente na resposta, os sujeitos revelam sentimentos de culpa, vergonha ou mesmo de não se sentir bem, remorso. Quando o elemento retido e abstraído como significativo é a irresponsabilidade do(a) amigo(a), os sujeitos não pontuam sentimentos, afirmando não sentir nada.

Como implicações dos elementos retidos como significativos e seus significados, é possível sustentar que os sujeitos que aplicaram esse sub-modelo ora recorrem à amizade, atrelada à generosidade, ora apontam a irresponsabilidade do(a) colega por não estudar e não

sinalizam ações de ajuda/ apoio. Esses sujeitos, portanto, imergem em um “conflito” diante da situação apresentada.

As respostas a seguir podem exemplificar o sub-modelo 3a.

Sujeito EVB, 15, Masc, E2

Questão 2 – Talvez, ele não se sentiu muito bem, porque ele era seu melhor amigo e por ele ser seu melhor amigo desde a infância ele não se sentiu muito bem, nem seu amigo porque ele se sentiu traído.

Questão 3 – Sim, porque ele era amigo dele desde a infância e isso o (sic) tornavam melhores amigos e ele deixou o seu amigo por uma menina.

Questão 5 – Não, porque eu não sou responsável pelos seus atos e não teria vergonha porque ele podia pedir ajudar para outra pessoa que soubesse.

Sujeito VSM, 15, Masc, E1

Questão 2 – Com um pouco de remorso pois ele sabia a matéria mas ficou difícil de ajudar.

Questão 3 – Não, apesar de poder ajudar isso ia depender da responsabilidade de Eduardo conseguir entender e se esforçar.

Questão 5 – Um pouco de vergonha por ser um grande amigo, mas não sentiria culpa.

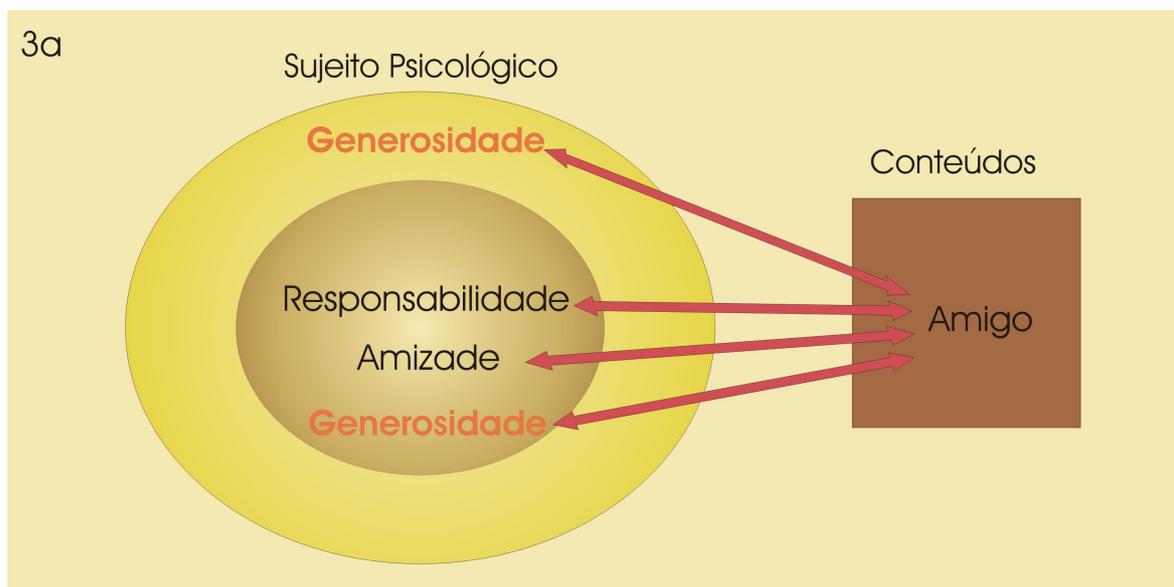
No gráfico a seguir, percebemos como valores centrais a responsabilidade e a amizade. Como esses valores estão em confronto, como vimos anteriormente, o valor da generosidade, que acompanha as respostas em que se disserta sobre a amizade, aparece como um valor ora periférico ora mais central. Como podemos perceber no gráfico, a generosidade aparece mais central quando próxima da amizade. Quando se situa perto da responsabilidade, ela se afasta do núcleo central. Sua cor é diferente para mostrar que é um valor “fluido” que depende da configuração dos demais valores de acordo com a situação.

É importante destacar que todos os valores nesse sub-modelo têm relação com o/a amigo/a Eduardo/ Juliana. É esse conteúdo do contexto que mobiliza a emersão dos valores em questão.

Por fim, também precisamos destacar que, embora de maneira “fluida”, é a partir desse modelo, mais especificamente desse sub-modelo, que vemos despontar a generosidade,

percebendo que ela vem atrelada, para os sujeitos participantes de nossa pesquisa, ao valor de amizade.

Gráfico 4 – Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 3a



Sub-modelo 3b

Por contar com, fundamentalmente, dois elementos abstraídos e retidos como significativos, o sub-modelo 3b assemelha-se ao sub-modelo anterior. Entretanto, nesse sub-modelo, além do elemento amizade, tem-se também a “balada” na companhia do(a) garoto(a).

Igualmente como no sub-modelo 3a, a amizade é significada como um vínculo entre os(as) protagonistas e norteia o aparecimento do valor da generosidade. Sempre que a amizade é citada, os sujeitos mobilizam anseios de ajudar/ dar apoio ao(à) colega. Também como no sub-modelo 3a, os sentimentos de culpa e vergonha (que foram “provocados” pelas questões dois e três) e outros que surgiram voluntariamente, tais como “sentir-se mal” e remorso, somente aparecem quando a amizade é proclamada pelos sujeitos.

A “balada” com o(a) garoto(a) é compreendida pelos alunos e alunas que aplicaram o sub-modelo 3b como um elemento importante da realidade. O significado atribuído a esse elemento consiste em um compromisso marcado anteriormente que possui grande relevância para os sujeitos. Os sujeitos esperam dessa “balada” algo muito bom, ou seja, pressupõem que irão se divertir demais. Alguns sujeitos a significam como algo muito esperado, enquanto

outros apontam que o(a) menino(a) com quem vão se encontrar é uma pessoa de quem gostam muito, mas, no geral, todos enfocam a questão do prazer desse encontro.

Os sentimentos de culpa ou vergonha ou outros que tenham relação com o fato de não ter ajudado o(a) colega não aparecem quando é abstraído o elemento “balada”. Se, por ventura, algum sentimento é citado, ele logo é “enfraquecido” por algum argumento, como ocorre na resposta abaixo.

“Culpa. Mais (sic) se ela for minha amiga de verdade ela me perdoa. E ela tem que entender que se ela quisesse minha ajuda ela teria pedido antes. Como já tinha um compromisso não poderia ajudá-la.” (NSBG, 14, Fem, E1)

Assim como no sub-modelo anterior, os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 3b confrontam as suas próprias idéias ao responderem de forma diferenciada a cada questão, indecisos acerca do que seria mais relevante diante da situação: a amizade ou a “balada” marcada com um(a) menino(a).

Desta forma, aqui também podemos asseverar que o valor de generosidade não é, para os sujeitos em questão, *central* diante da situação apresentada, mas torna-se *periférico* na medida em que aparece por vezes sim, por vezes não, de uma maneira pouco contundente.

A relação que podemos tecer entre os elementos abstraídos e tidos como significativos e os seus significados leva-nos a crer que os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 3b estão em conflito, já que ora assumem como importante a amizade entre os protagonistas, dando sinais de ações de ajuda/ apoio (generosidade), ora consideram a “balada” como mais relevante.

Para ilustrar o sub-modelo 3b, escolhemos as duas respostas subseqüentes.

Sujeito ELC, 16, Fem, E2

Questão 2 – Acho que ela estava muito a fim de ir para a balada com esse seu amigo, e acabou esquecendo sua amizade com Juliana.

Questão 3 – Não sei responder exatamente, mas acho que se ela era realmente amiga de Juliana ela sentiu uma culpa por não ajudar a amiga, a não ser que a balada tenha rendido alguma coisa muito boa para Paula que não permitisse essa culpa.

Questão 5 – Dependendo da situação que eu estivesse, se realmente fosse uma boa causa de ter negado a ajuda, simplesmente pediria desculpa pela falta que fiz, quando ela precisou.

Sujeito RNS, 19, Masc, E2

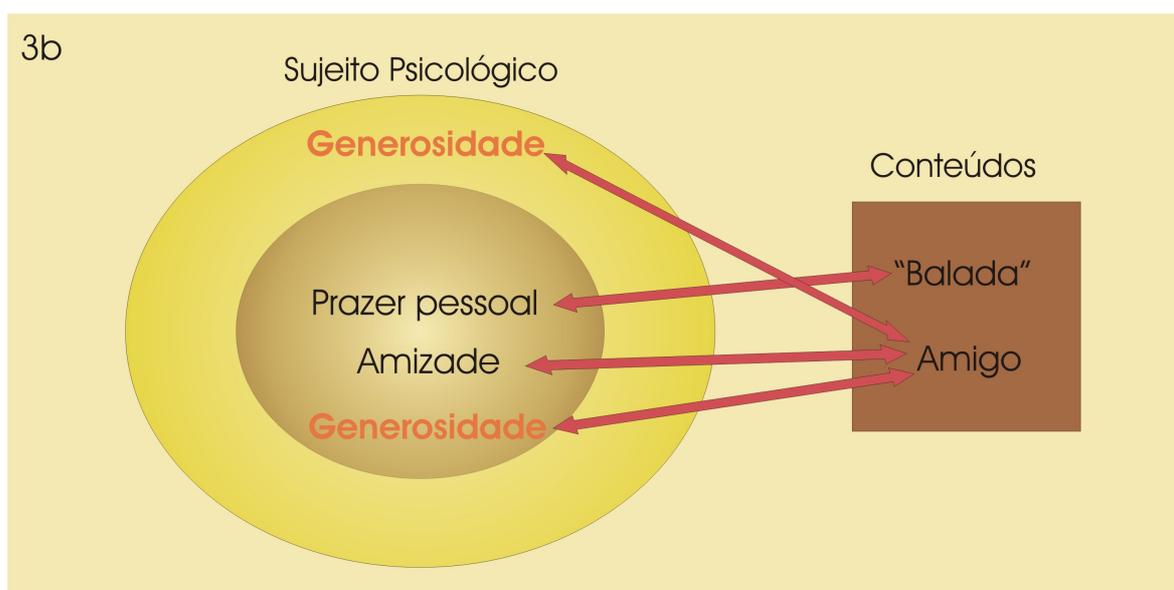
Questão 2 – É mas também eu acho que o Vitor iria se sentir mau (sic) em ajudar o amigo a fazer prova de física porque Eduardo ligou pra ele e pediu que o ajudasse para fazer a prova e Vitor falou que tinha um encontro com uma garota.

Questão 3 – Eu acho que o Vitor não sentiu vergonha e culpa porque amigo que é amigo não sentiria isso o Eduardo estava precisando de sua ajuda para fazer a prova de física e eu acho que ele iria se sentir muito mal em não ajudá-lo e não sentir vergonha ou culpa.

Questão 5 – Eu acho que não sentiria vergonha e nem culpa por que não iria ajudar o meu amigo que se eu falasse pra ele que iria ter um encontro com uma garota e se ele fosse amigo mesmo ele iria entender e iria se virá (sic) para fazer a prova sozinho.

O gráfico abaixo traz uma ilustração de como se configuraria o sub-modelo 3b.

Gráfico 5 – Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 3b



Como é possível averiguar no gráfico, tal como ocorre no sub-modelo 3a, dois valores estão apresentados como centrais: o prazer pessoal e a amizade. A generosidade que, como descrevemos acima, comparece nas respostas em que se tem a amizade entre os protagonistas, é um valor por vezes central por vezes periférico para os sujeitos, que não recorrem a ela em todos os momentos em que dissertam sobre o conflito apresentado. Percebe-se que, quando próxima da amizade, ela se configura como mais central; no entanto, quando se distancia desse valor, torna-se mais periférica.

É importante notar que, tanto para o sub-modelo 3a quanto para o sub-modelo 3b, a amizade é um valor central, mas, devido ao fato de atuar juntamente com outro valor, também muito importante para o sujeito, leva a generosidade a certa “fluidez” (podendo ser central ou periférica) no modelo de psiquismo apresentado (por esse motivo, a generosidade, no gráfico, está em outra cor).

Vale também destacar que, nesse sub-modelo, diferentemente do anterior, há dois conteúdos do *meio* que possuem relação com os valores que configuram o psiquismo dos sujeitos que o aplicaram. O prazer pessoal tem relação com a “balada”, enquanto que a amizade e a generosidade possuem laço com o/a amigo/a Eduardo/ Juliana.

Aqui, tal como no sub-modelo anterior, desponta a generosidade, apesar de seu caráter de “fluidez”.

d) Modelo 4

O modelo 4 traz uma referência à amizade entre os(as) protagonistas. Entretanto, nesse modelo essa amizade é significada como uma *retribuição*. Explicando melhor, os sujeitos que aplicaram esse sub-modelo entendem que devem agir bem pelo(a) amigo(a) porque um dia podem também precisar de sua ajuda.

Os sentimentos morais, culpa e vergonha, comparecem às respostas indistintamente, sem uma explicação para cada. Eles são significados pelo argumento de que o sujeito não ajudou o(a) amigo(a). Outros sentimentos de natureza negativa (mal estar, remorso, arrependimento) foram escolhidos pelos sujeitos, notavelmente na primeira questão, para justificar esse mesmo argumento.

Em conseqüência do aparecimento de sentimentos morais associados ao fato de não terem ajudado o(a) colega, o valor da generosidade também marca presença nas respostas emitidas pelos sujeitos que aplicaram o modelo 4. Contudo, devemos pontuar que nos parece que essa generosidade está justaposta ao fato de os sujeitos preverem uma “retaliação” por não terem ajudado/ dado apoio ao(à) colega quando mais precisou. Ou seja, esses sujeitos pensam também em si próprios, caso necessitem da ajuda alheia.

As relações tecidas entre os elementos abstraídos e retidos como significativos e os seus significados consistem na seguinte formulação: os sujeitos que aplicaram o modelo 4 sentem-se culpados e/ ou envergonhados por não terem ajudado o(a) colega frente à situação exposta e temem por si próprios quando precisarem de ajuda.

Dentre as respostas dadas pelos sujeitos, elegemos duas que podem aclarar o modelo 4.

Sujeito BO, 14, fem, E2

Questão 2 – Eu acho que ela se sentiu mal por não ter ajudado uma amiga, pois amigos é (sic) para isso, te ajudar nas horas que precisa.

Questão 3 – Culpa, por que Juliana é uma amiga dela e amanhã pode ser ela que esteja precisando de ajuda.

Questão 5 – Culpa, porque eu sei que ela ficaria chateada comigo, e eu também acho que é egoísmo não ajudar uma amiga que está precisando tanto de mim.

Sujeito BES, 17, Masc, E2

Questão 2 – Sentiu por não ajudar o amigo, ele é o único amigo de Eduardo.

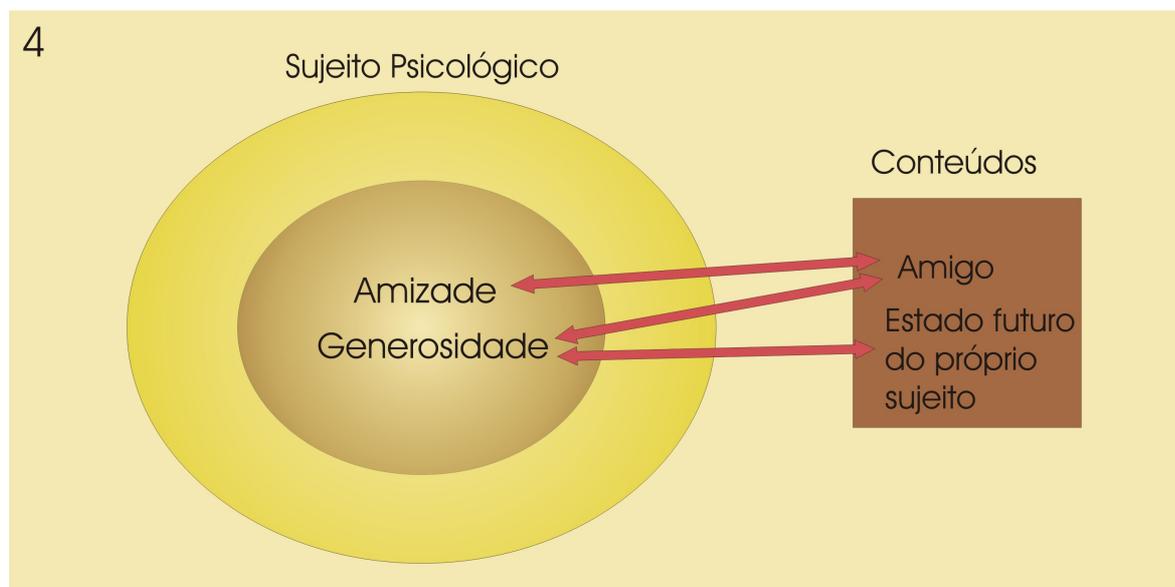
Questão 3 – Sentiu culpado por não ajudar o Eduardo, quando ele precisar não vai ajudar.

Questão 5 – Eu ajudaria o meu amigo porque quando eu preciso ele me ajuda.

O gráfico que representa o modelo 4 mostra-nos que a amizade entre os protagonistas, elemento abstraído pelos sujeitos que aplicaram esse sub-modelo, é bastante mobilizada pelos sujeitos, mostrando-se como um valor central. Na mesma medida, a generosidade fica em patamar igual ao da amizade. No entanto, percebemos que a generosidade está bastante atrelada ao conteúdo “estado futuro do próprio sujeito”, uma vez que os participantes que aplicaram esse modelo percebem que somente serão generosos se tiverem uma retribuição ao seu ato. Ambos os valores têm relação com o/a amigo/a Eduardo/ Juliana.

A partir desse modelo, a generosidade já comparece com mais “consistência” e, ademais, firma sua relação com o valor de amizade.

Gráfico 6 – Gráfico representativo da organização dos valores no modelo 4.



e) Modelo 5

O modelo organizador 5 caracteriza-se pela forte presença do vínculo de amizade entre os(as) protagonistas. Em todas as respostas que perfazem o modelo 5, tem-se referência à amizade, o que norteia a abstração de elementos da realidade que são significados por esses sujeitos.

Os sentimentos morais, *vergonha* e *culpa*, aparecem nas respostas do modelo 5, principalmente nas respostas às questões dois e três nas quais se solicita que os sujeitos apontem se há esses sentimentos por não ter ajudado o(a) amigo(a). O que tem presença marcante nesse modelo é o fato desses sentimentos estarem condicionados ao estado futuro do(a) amigo(a) e/ou do próprio sujeito, isto é, se vai “*repetir de ano*”, se vai *estudar em sala diferente da dele*, se vai *ficar nervoso com ele*, se não vão mais ser amigos (as), etc.

Nesse ínterim, reconhece-se que a generosidade, intimamente associada à amizade nesse modelo, está também condicionada ao estado futuro, por conseqüência os sentimentos morais somente aparecerem de acordo com o que vier a ocorrer com o(a) amigo(a) e/ou com o sujeito.

Ao analisar o modelo 5, percebemos que há certa diferença nos elementos abstraídos e retidos como significativos, o que implica em uma divisão em sub-modelos. No sub-modelo 5a, os sentimentos morais estão condicionados ao estado futuro do(a) amigo(a) enquanto que, no sub-modelo 5b, esses sentimentos estão associados não somente ao estado futuro do(a)

amigo(a) mas também ao futuro da amizade, incluindo, nesse elemento, o próprio futuro do sujeito, na medida em que inclui as conseqüências de seus atos.

Passaremos agora a descrever mais detalhadamente cada sub-modelo.

Sub-modelo 5a

Tem-se como elemento abstraído e retido como significativo, no sub-modelo 5a, o vínculo de amizade entre os protagonistas. Esse vínculo aparece em todas as respostas de todos os sujeitos. Sempre, ao responder a qualquer uma das questões, os sujeitos direcionam-se para o(a) amigo(a).

Os sentimentos de culpa e vergonha estão presentes indistintamente nas respostas. Alguns sujeitos apontam que sentiriam culpa, outros vergonha e outros os dois ou um pouco de cada sentimento. Chama-nos a atenção o fato de não haver um certo “critério” para assumir esses sentimentos: grande parte dos sujeitos não faz distinção entre culpa e vergonha no contexto apresentado. Muitas vezes, os sujeitos citam o sentimento de culpa ou vergonha e depois não o explicam, o que nos impede de tentar justificar o porquê da escolha desse sentimento pelo sujeito.

É muito importante ressaltar que, no sub-modelo 5a, esses sentimentos morais estão, no mais das vezes, condicionados ao estado futuro do(a) amigo(a): *se vai “repetir de ano”*. Para simplificar, podemos afirmar que os sujeitos que aplicaram esse sub-modelo somente sentirão culpa ou vergonha se o amigo não for bem na prova ou se for “repetir” de ano. Como conseqüência, é possível pensar que, caso contrário, esses sentimentos não estariam evidentes nas respostas.

Outros sentimentos negativos, preocupação, remorso, arrependimento, mal estar, tristeza apenas aparecem na questão um, cujo enunciado não solicitava aos sujeitos que indicassem os sentimentos de culpa e vergonha. Curiosamente, esses sentimentos negativos poucas vezes estão atrelados ao estado futuro do(a) amigo(a), relacionando-se mais ao fato de não ter ajudado o(a) colega quando precisou.

Uma vez que os sentimentos de culpa e vergonha, contrariamente aos outros sentimentos que apareceram na questão um, estão associados ao estado futuro do(a) amigo(a), conseguimos assegurar que o valor da generosidade também estaria relacionado ao que viesse a acontecer com ele(a). Apesar de, na questão um, termos algumas respostas em que os sujeitos se preocupam por não terem ajudado quando o(a) colega precisou, entendemos que os sentimentos morais, culpa e vergonha, de acordo com o estudo realizado por Araújo (2003),

são indicadores dos valores que o sujeito construiu em sua constituição psicológica e, portanto, são determinantes para que entendamos o valor da generosidade dos alunos e alunas que participaram de nossa pesquisa.

Os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 5a, resumindo, sentiriam vergonha ou culpa dependendo do que acontecesse com o(a) amigo(a) e, conseqüentemente, somente apresentam o valor da generosidade de acordo com o estado futuro desse(a) colega.

As duas respostas abaixo, que foram selecionadas entre as dadas pelos sujeitos que utilizaram o sub-modelo 5a, facilitam a compreensão dos elementos selecionados por esses(as) estudantes, os significados atribuídos e as implicações conferidas entre os elementos e seus significados.

Sujeito TSK, 14, Masc, E1

Questão 2 – Eu acho que ele se sentiu normal, pois ele fez sua escolha de não ajudá-lo, mas eu ainda acho que Vitor tinha que ajudar o Eduardo.

Questão 3 – Eu acho que naquela hora em que ele falou, ele não sentiu nada, mas mais tarde, quando visse que a nota de Eduardo fosse (sic) baixa, ele se sentiria culpado, pois não ajudou seu amigo.

Questão 5 – Se ele tirasse nota baixa sim, eu sentiria culpa. Mas eu tentaria indicar alguém para ajudá-lo para que isso não aconteça.

Sujeito SWEIF, 14, Masc, E1

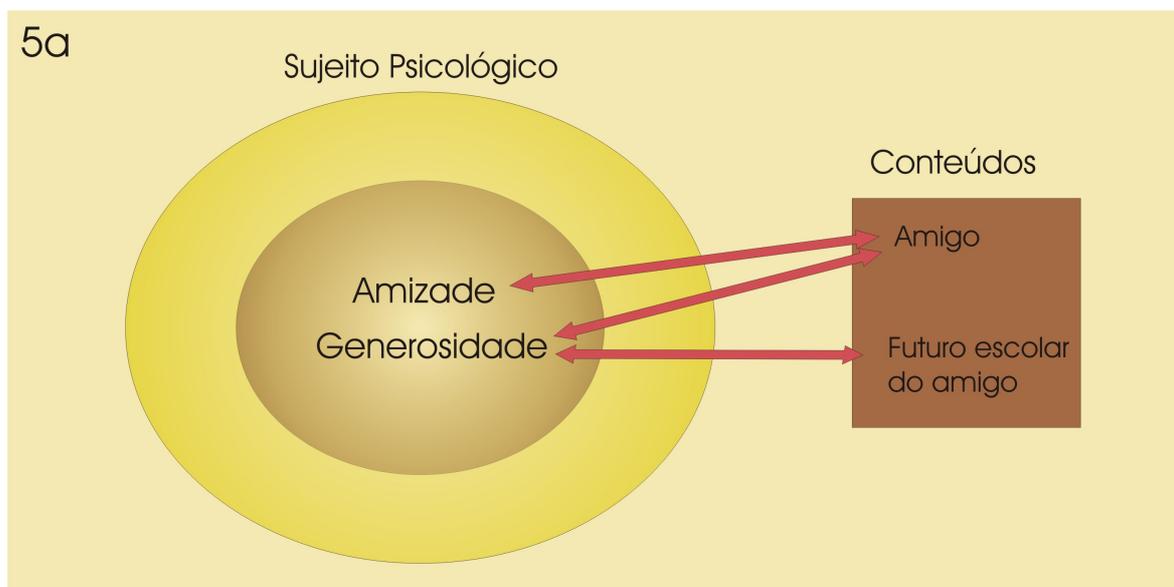
Questão 2 – Vitor se sentiu mal, por não ter ajudado o amigo a estudar para a prova.

Questão 3 – Culpa. Se o amigo dele for mal na prova, ele vai se sentir culpado pelo que aconteceu ao amigo.

Questão 5 – Vergonha mais (sic) ao mesmo tempo culpa. Por que ele poderia não passar na prova e eu ficaria com sentimento de culpa.

Vemos, no gráfico a seguir, que a amizade atua como valor central. A amizade tem como conteúdo o/a amigo/a. Os sujeitos também têm a generosidade como valor central. A generosidade, além de se relacionar ao conteúdo “amigo”, está atrelada ao futuro escolar do amigo (se vai tirar nota baixa, se vai repetir de ano, etc.).

Gráfico 7 – Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 5a



Sub-modelo 5b

Tal como ocorre no sub-modelo 5a, os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 5b também recorrem à amizade em suas respostas. O vínculo de amizade entre os protagonistas é ressaltado como aspecto importante e, decerto, norteador das respostas aferidas nesse sub-modelo.

Ainda que, nesse sub-modelo, também tenhamos a presença de sentimentos negativos, mal estar e arrependimento, os quais estão ligados ao fato de não ter ajudado o(a) amigo(a), é notória a presença dos sentimentos morais, vergonha e culpa, atrelados ao estado futuro do(a) colega.

Todavia, o que diferencia o sub-modelo 5b do anterior é que os sentimentos morais não são lançados pelo sujeito aleatoriamente, somente tendo relação com o estado futuro do(a) amigo(a). Nesse sub-modelo, se a culpa está associada ao fato de o(a) colega ir mal na prova, “repetir de ano”, “se dar mal”, a vergonha toma outra acepção e passa a significar, para esses sujeitos, um mal estar ao olhar para/ ter que falar com esse(a) amigo(a) depois de não ter ajudado, no outro dia ou em outra ocasião. Aqui, mesmo que tenhamos esse novo elemento, é possível, assim como no sub-modelo anterior, entender que a generosidade também está atrelada a uma situação futura, visto que o sujeito projeta os sentimentos morais para algo que possa acontecer diante da situação problema apresentada.

Tecendo as relações entre os elementos abstraídos e retidos como significativos e seus significados, é possível indicar que os alunos e alunas que utilizam o sub-modelo 5b sentiriam culpa dependendo de como o(a) amigo(a) fosse na prova e vergonha de ter que encará-lo depois da situação. Por atrelar seus sentimentos morais a um estado futuro, compreendemos que a generosidade, para esses sujeitos, também estaria condicionada ao que viesse a acontecer tanto com o(a) colega quanto com eles mesmos.

Os dois exemplos selecionados dentre as respostas dadas pelos sujeitos que aplicaram o sub-modelo 5b podem nos auxiliar em sua compreensão.

Sujeito LPV, 15, Fem, E1

Questão 2 – Eu acho que ela ficou meia (sic) mal, pois era uma amiga de infância e ela não pode (sic) ajudar, ela deve ter ficado meia (sic) arrependida depois e a amiga dela um pouco magoada.

Questão 3 – Um pouquinho de cada, vergonha, pois como iria olhar para a cara da amiga no outro dia na escola, e culpa se a amiga fosse mal na prova (porque ela não ajudou a amiga a estudar).

Questão 5 – Um pouco dos dois, vergonha por que se fosse ela me ajudaria e eu não quis ajudá-la sentiria muita vergonha como que eu iria olhar na cara dela no outro dia e ouvi-la me chamar de amiga, pra mim amiga não é assim, amiga □a sempre lado a lado culpa sentiria se ela fosse mal na prova e repetisse de ano!

Sujeito VPP, 15, Fem, E1

Questão 2 – Nada, pois não está nem aí pra a amiga, se ela fosse tanto amiga de Juliana marcava outro dia para se encontrar com o garoto. Se Juliana for mal na prova, poderá sentir um pouco de culpa, pois ela poderá repetir por falta de compaixão da amiga.

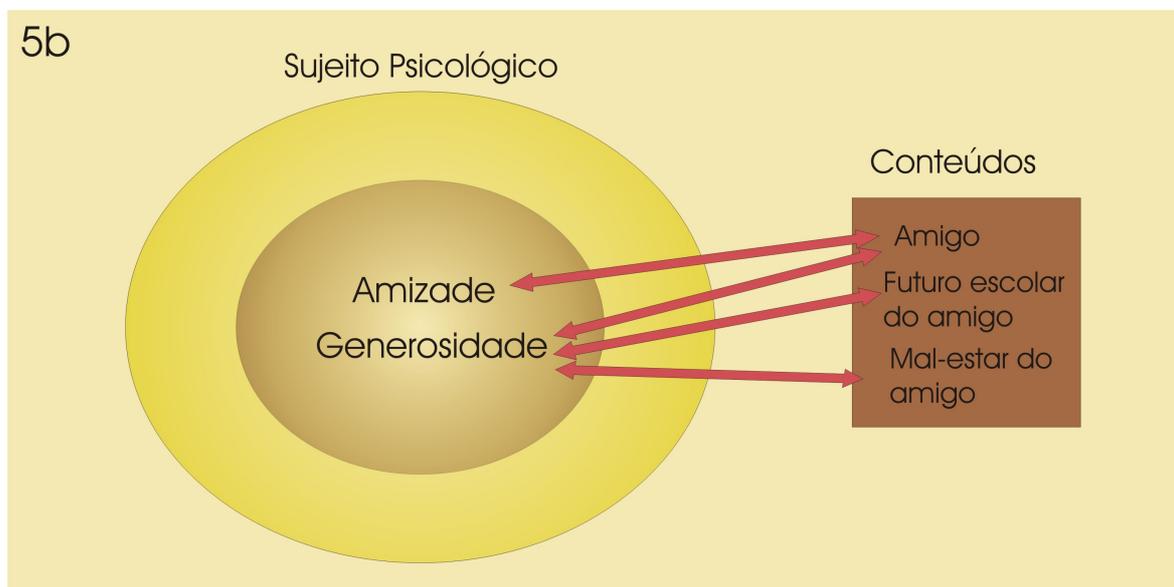
Questão 3 – Se Juliana for mal na prova poderá sentir um pouco de culpa, pois ela poderá repetir por falta de compaixão da amiga.

Questão 5 – Vergonha, quando olhar para ela e ver que ficou triste e culpa se ela se der mal por minha causa.

Tal como no sub-modelo 5a, podemos observar no gráfico que a amizade e a generosidade também estão para o sujeito como valores centrais. Aqui, elas também estão projetadas no estado futuro do amigo e em seu êxito na avaliação escolar. Entretanto, vê-se

que a generosidade também está relacionada a mais um conteúdo: o fato de encarar (olhar para) o amigo futuramente e vê-lo triste, magoado.

Gráfico 8 – Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 5b



f) Modelo 6

Mais consistentemente do que no modelo 5, os sujeitos que aplicaram o modelo 6 apontam um forte vínculo de amizade entre os(as) protagonistas em todas as respostas dadas. Esse elemento abstraído e retido como significativo é muito presente em todos os argumentos dos sujeitos e parece nortear a abstração e significação de outros elementos da realidade.

Ao destacar a amizade entre os personagens da situação apresentada, os sujeitos do modelo 6 também retêm como significativo o valor da generosidade, em razão de apontarem, em suas respostas, a importância da ajuda ao(à) colega.

Também é essencial trazer à análise o fato de os sentimentos morais, culpa e vergonha, estarem presentes em praticamente todas as respostas aliados ao fato de, consoante o conflito mostrado de antemão, os sujeitos não terem ajudado o(a) seu(ua) amigo(a).

No modelo 6, detectamos diferenças significativas nas respostas que justificam a sua subdivisão em sub-modelos. O sub-modelo 6a corresponde essencialmente à descrição efetuada acima: em todas as respostas a amizade comparece conjuntamente à generosidade e aos sentimentos morais. No sub-modelo 6b, os sujeitos obedecem aos mesmos argumentos do

sub-modelo 6a, mas acrescentam um outro elemento: o fato de não ter ajudado o(a) amigo(a) por um motivo banal, a saber, sair com um(a) garoto(a).

A seguir, faremos uma descrição mais detalhada desses sub-modelos.

Sub-modelo 6a

A amizade é um valor central para os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 6a. Em todas as respostas, encontra-se referência à amizade entre os(as) protagonistas, o que nos parece influir na abstração e retenção como significativos os demais elementos da realidade, por esses sujeitos.

Os sentimentos morais comparecem também na maioria das respostas, justificando-se pelo fato de os sujeitos se sentirem culpados ou envergonhados por não terem ajudado o(a) colega.

Vale destacar que os sujeitos nem sempre fazem distinção entre culpa e vergonha, apenas reforçando que se sentem assim por não terem ajudado o(a) outro(a). Em algumas respostas, os sujeitos justificam os sentimentos, mas, mesmo assim, essas definições, *grosso modo*, estão associadas ao fato de não ter sido generoso(a). Outros sentimentos, como mal estar, remorso, arrependimento, entre outros, também estão presentes, principalmente nas respostas à questão um, e, assim como os sentimentos morais, explicam-se pelo fato de não ter ajudado/ apoiado o(a) colega.

Da mesma forma, o valor da generosidade é constante, logo que ele emerge quando os sujeitos afirmam sentir-se culpados ou envergonhados por não terem ajudado o(a) amigo(a) na situação problema apresentada.

Podemos citar como implicações entre os elementos abstraídos e retidos como significativos e os seus significados que os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 6a mostraram-se culpados ou envergonhados por não terem sido generosos com o(a) seu(ua) amigo(a).

Explicitando esse sub-modelo, trazemos os dois exemplos abaixo para garantir sua melhor compreensão.

Sujeito CCF, 14, Fem, E1

Questão 2 – Neste caso, acho que por Paula ter falado que não poderia ajudar a amiga, na hora ela nem ligou, mas depois que a balada, a diversão passasse, sem dúvidas, Paula se preocuparia e de uma certa forma se sentiria culpada por não ter ajudado a amiga.

Questão 3 – Sim, vergonha acho que não, mas uma culpa sim, pois não ajudou a amiga quando ela mais precisava. A diversão passa, os meninos, as baladas, os barzinhos passam, mas o que fica é a amizade verdadeira.

Paula poderia ter marcado para sair de balada outro dia, e não foi o que fez.

Questão 5 – Com certeza, eu me sentiria culpada, pois uma amizade verdadeira é a coisa mais importante.

Sujeito PF, 14, Masc, E1

Questão 2 – Ele se sentiu um pouco culpado. Por que Eduardo era seu melhor amigo de infância e ele também só falava com ele na escola, pra mim Vitor deveria ajudá-lo.

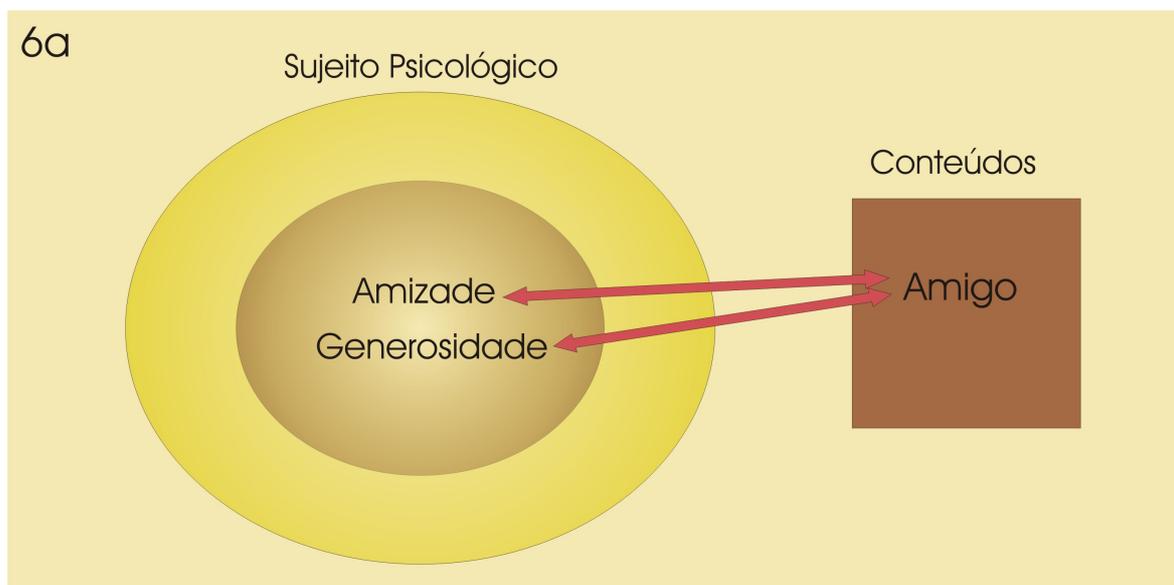
Questão 3 – Os dois, porque vergonha ele teve de não ligar para a menina e dizer que não poderia ir, e culpa por não ter ajudado o seu amigo.

Questão 5 – Eu me sentiria culpado porque deixei o melhor amigo meu para sair com uma menina que eu nem conheço, por que amigo é para sempre, amigo é pra todas as horas, e uma menina que você nem conhece é só por aquele dia.

Analisando o gráfico abaixo, notamos que o valor da amizade atua como central assim como o da generosidade. Parece que há certa integração entre os dois valores, pois ambos constam nas respostas ao mesmo tempo.

Os dois valores referem-se a um mesmo conteúdo: o/a amigo/a.

Gráfico 9 – Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 6a



Sub-modelo 6b

Focando-se no elemento abstraído e retido como significativo *amizade*, os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 6b, tal qual no sub-modelo 6a, têm-no como valor central, o que acaba por nortear a abstração dos demais elementos da realidade por esse grupo de estudantes.

Em grande parte das respostas, encontram-se os sentimentos de culpa e vergonha, os quais são justificados pelos sujeitos pelo fato de não terem ajudado/ dado apoio ao(à) amigo(a) quando necessitou. No entanto, diferentemente do sub-modelo anterior, nesse há um elemento abstraído e retido como significativo que também vem a validar esses sentimentos morais: os sujeitos designam o fato de terem saído/ ido para a “balada” como algo extremamente vergonhoso ou digno de culpa frente à situação do(a) colega. Em outras palavras, os alunos e alunas que utilizaram esse sub-modelo acreditam que o prazer, a diversão da “balada” é fruto de algo constrangedor a eles(as): é um contra-valor.

Outros sentimentos também são explicitados pelos sujeitos, essencialmente na questão um, cujo enunciado não induzia aos sentimentos de culpa e vergonha. Esses sentimentos, no mais das vezes, são negativos e também são explicados pelos mesmos elementos abstraídos e retidos como significativos descritos acima.

O valor da generosidade, concernente ao aparecimento de sentimentos morais, é central para esses sujeitos, visto que eles se sentem culpados e/ ou envergonhados por não terem auxiliado o(a) colega, principalmente por um motivo, em sua acepção, bastante banal.

Os exemplos abaixo vêm ilustrar esse sub-modelo e podem nos auxiliar em sua compreensão.

Sujeito TJSa, 14, Fem. E1

Questão 2 – Acho que ela se sentiu arrependida, mas achou mais importante ir ao encontro. Porque ela acha que os meninos (namorados) são mais importantes do que uma amiga, por isso ela não teve dúvidas e disse não.

Questão 3 – Culpa, porque depois de algumas semanas o seu affair acabaria e sua amiga continuaria com ela e ela veria que não havia valido a pena, ela ganharia mais em ter ajudado a amiga, pois assim elas passariam de ano juntas.

Questão 5 – As duas coisas andariam juntas, culpa porque deixei de ajudá-la no que precisava e vergonha porque recusei e ainda por uma coisa banal (que era o encontro), pois se ela estava com vontade de ir marcasse para outra ocasião, e fosse ajudar a amiga.

Sujeito SC, 15, Fem, E1

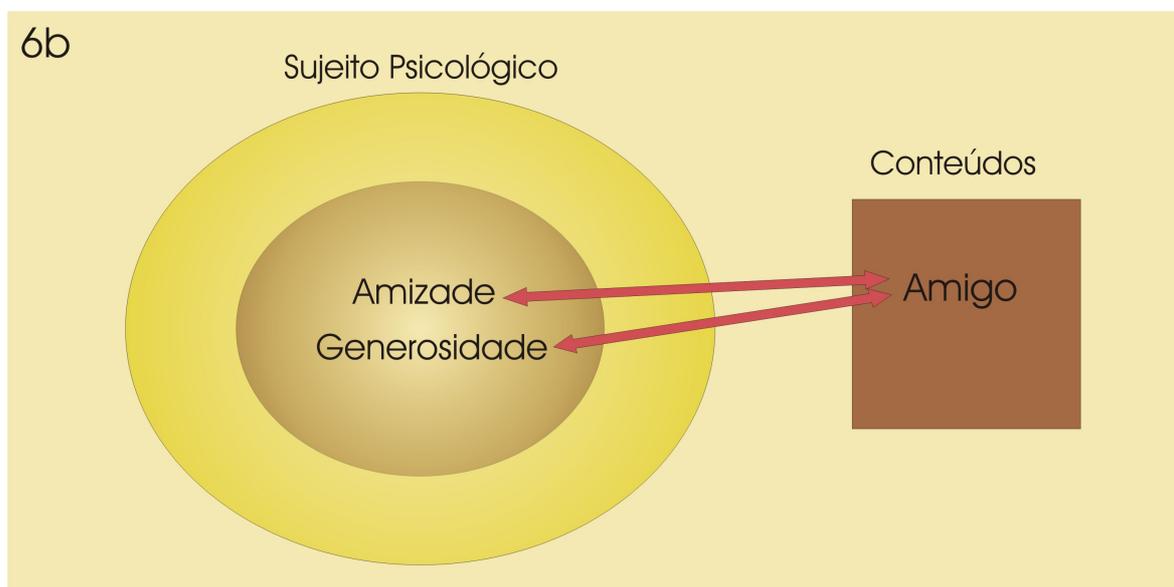
Questão 2 – Eu acho que um pouco de culpa bateu, mas depois ela esqueceu, pois estava se divertindo.

Questão 3 – Acho que sim, porque ela estava demonstrando que uma “baladinha” era mais importante do que o futuro da amiga dela, e se ela for tão esperta como o texto contava ela deve saber disso.

Questão 5 – Nossa, sentiria muita culpa, ficaria com um peso na consciência... A vergonha também seria enorme, pois não é um “programinha” que iria me fazer mudar, eu estaria colocando o meu egoísmo acima de tudo, e por isso sentiria vergonha.

No sub-modelo 6b, podemos utilizar a mesma representação do sub-modelo 6a, visto que os valores de amizade e generosidade atuam como centrais para o sujeito. O que difere esse sub-modelo é um elemento abstraído a mais: não ter sido generoso(a) por um motivo banal. Em nossa acepção, esse elemento abstraído vem reforçar ainda mais os dois valores como centrais, assim como revela um contra-valor: o prazer pessoal.

Gráfico 10 – Gráfico representativo da organização dos valores no sub-modelo 6b



Outro

Em nossa análise, procuramos agrupar os modelos organizadores de acordo com os seus elementos abstraídos e retidos como significativos, bem como os significados atribuídos a eles e as implicações que, assim, seriam tecidas entre eles. Numa análise minuciosa e criteriosa, conseguimos encontrar diversos modelos e sub-modelos, após diversas leituras e releituras, apontamentos e discussões.

Entendemos que, ao mesmo tempo em que encontraríamos regularidades, uma vez que conseguimos agrupar as respostas de acordo com modelos organizadores, cada resposta era única e tinha argumentos bastante diferenciados⁵⁵, como se pôde notar nos exemplos de cada grupo destinados a uma melhor compreensão da forma como os sujeitos que aplicaram determinado modelo pensaram sobre a situação.

Decerto, ao seguir uma análise que considere as regularidades e não-regularidades concernentes ao funcionamento psíquico humano, encontraríamos respostas em que os sujeitos não abstraíram os mesmo elementos, tampouco deram a eles os mesmos significados que os modelos já agrupados. Assim, temos, na presente análise, uma resposta que não pertence aos modelos organizadores descritos anteriormente. Nela, temos outros elementos retidos como significativos da realidade e outros significados, que implicam em um modelo organizador diferente.

Acreditamos na importância de descrever o modelo dessa resposta, de forma a assegurar que tenhamos, em nossa pesquisa, uma análise minuciosa dos pensamentos, sentimentos e valores dos alunos e alunas participantes. Passemos, então, a essa análise.

Sujeito MJ, 17, Fem, E2

Questão 2 – Não posso falar em detalhes o que ela sentiu, porque todo mundo tem seu modo de agir e pensar diferente, mas sendo eu no lugar teria ficado pensativa e magoada por não ter ajudado minha amiga.

Questão 3 – Na minha opinião, eu acho que ela sentiu culpa porque a ajuda da Paula seria para que ela não ficasse em recuperação. Essa é a minha opinião.

Questão 5 – Acho que sentiria os dois ao mesmo tempo. Porque todo mundo iria me ver como uma pessoa sem compreensão. Essa é a realidade.

⁵⁵ Sobre esse aspecto ver INHELDER, B. (1996). *O desenrolar das descobertas da criança: pesquisa acerca das microgêneses cognitivas*.

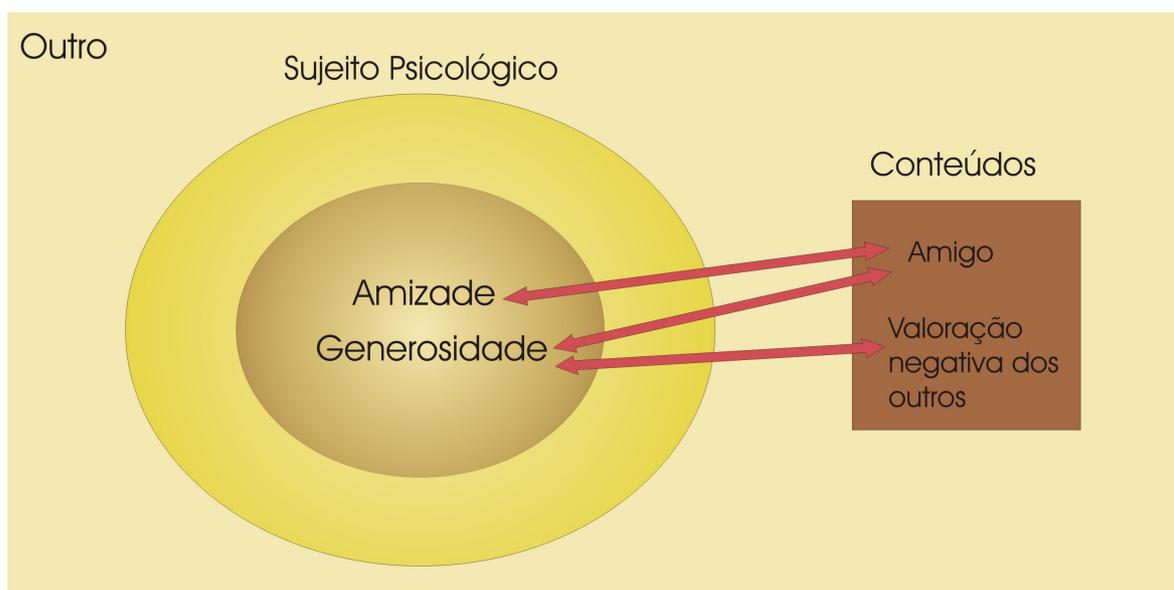
Podemos perceber, ao ler as respostas desse sujeito, que a amizade é um valor central, visto que se remete à amiga, tendo essa referência como norteadora para a abstração dos demais elementos da realidade.

Nessa resposta, é possível observar a presença do sentimento moral de culpa associado ao fato de não ter ajudado (sido generoso) quando a colega precisou. Porém, o elemento que diferencia essa resposta das demais é que ambos sentimentos morais (culpa e vergonha) relacionam-se ao fato de o sujeito abstrair como significativo o olhar dos outros (sociedade) sobre a sua atitude. Esse elemento não foi abstraído por nenhum outro sujeito de nossa amostra.

As implicações entre os elementos abstraídos e retidos como significativos e seus significados levam-nos à conclusão de que a aluna que aplicou esse modelo organizador entende que, logo que não foi generosa por não ter ajudado a colega, será tachada pelos outros como uma pessoa “sem compreensão” (ou seja, não generosa com o outro).

Assim, chegamos ao gráfico abaixo:

Gráfico 11 – Gráfico representativo da organização dos valores no modelo “outro”



Com esse gráfico, percebemos que o sujeito que aplicou esse sub-modelo tem como valores centrais a amizade e a generosidade. Ambos os valores estão relacionados ao/ à amigo/a. No entanto, o valor de generosidade está atrelado também ao olhar dos outros sobre a atitude do sujeito, ou seja, a valoração negativa dos outros sobre a sua atitude de não ajudar.

CAPÍTULO VII

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

7.1. Considerações sobre a apresentação e análise dos resultados

A partir da análise dos Modelos Organizadores do Pensamento extraídos das respostas dos sujeitos às questões propostas, nas próximas páginas apresentaremos os resultados encontrados por meio de tabelas e gráficos, além de nos lançarmos à compreensão desses dados. Assim, procuraremos clarificar *se* e *como* a generosidade compareceu aos modelos organizadores e de que forma os modelos distribuíram-se nas respostas, o que nos levará a refletir sobre os resultados encontrados.

Assim como ocorreu com a nossa escolha por um percurso teórico que nos desse bases para compreender os dados que perfazem a nossa amostra, agora também tivemos que fazer uma opção pela forma como apresentar os nossos resultados. Escolhemos aquela que, sob o nosso ponto de vista, pode abarcar os nossos questionamentos, além de proporcionar ao leitor um melhor entendimento do que estamos apresentando.

Primeiramente, para atender às problematizações de nossa proposta, analisaremos o comparecimento dos valores e a regulação dos sentimentos morais, *culpa* e *vergonha*, no pensamento dos sujeitos diante do conflito moral envolvendo a generosidade. Essa análise será bastante importante para discutirmos os problemas propostos na presente investigação.

Após essa análise fundamental, abriremos um tópico para ilustrar a frequência de sujeitos para cada modelo e sub-modelo, tanto em número total de sujeitos, quanto considerando as variáveis: gênero e tipo de escola (pública ou privada). Faremos uma análise estatística desses dados, ressaltando os aspectos relevantes para as nossas reflexões.

Ampliaremos a nossa análise dos resultados encontrados, fazendo uso de categorias que abranjam os modelos organizadores encontrados, bem como construiremos novos gráficos e tabelas que possam nos auxiliar nas reflexões a serem tecidas.

7.2. A configuração dos valores e a regulação dos sentimentos morais nos Modelos Organizadores do Pensamento elaborados

Realizaremos, em nossa pesquisa, uma análise um pouco diferenciada dos resultados obtidos, em razão dos próprios problemas de pesquisa elaborados. Como temos por objetivo visualizar o comparecimento da generosidade na organização do sistema moral dos sujeitos, partindo da hipótese de que os sentimentos morais exercem papel importante na regulação dos valores (Araújo, 2003a) e de que os valores integram-se nesse sistema (Blasi, 1995) de forma a tornarem-se *centrais* ou *periféricos* (Damon, 1995; Araújo; 2003a e 2007), acreditamos ser importante, nas próximas páginas, uma metodologia de apresentação e análise dos resultados que nos possibilite averiguar se as nossas hipóteses encontram fundamentos nos dados coletados quando descrevemos os modelos organizadores do pensamento.

Em primeiro lugar, gostaríamos de apresentar uma tabela especificando a configuração dos modelos: que valores compareceram e de que forma compareceram (como centrais ou periféricos), bem como se os sentimentos de culpa e vergonha foram apresentados e de que forma (branda ou mais consistente). Essa tabela nos possibilitará tecer algumas considerações para a nossa análise.

Tabela 2 – Tabela com a configuração dos modelos organizadores do pensamento referentes ao conflito moral envolvendo a generosidade

Modelos	Valores centrais	Valores periféricos	Sentimentos morais (culpa e vergonha)
1	responsabilidade prazer pessoal	-----	-----
2	responsabilidade	amizade	vergonha do amigo
3	amizade - generosidade responsabilidade prazer pessoal	generosidade ⁵⁶	sentimentos morais em algumas respostas (brandos)
4	amizade generosidade	-----	sentimentos morais evidentes
5	amizade generosidade	-----	sentimentos morais evidentes
6	amizade generosidade	-----	sentimentos morais evidentes

⁵⁶ Nesse modelo, a generosidade aparece ora como um valor central (quando associada à amizade) ora como um valor periférico (quando associada a outros valores).

Com esse quadro, podemos perceber que, muito embora o conflito envolvesse a questão da generosidade como primordial, visto que era uma situação em que um(a) amigo(a) solicita ajuda a outro(a), outros elementos foram abstraídos e retidos como significativos pelos sujeitos, bem como outros significados foram-lhes conferidos, resultando em implicações e relações bastante diferenciadas. Esse processo resultou em uma configuração de juízos que evidenciou o aparecimento de outros valores. Esses valores, para os sujeitos que participaram da pesquisa, mostraram-se tão ou até mais importantes, dependendo do modelo organizador, que a generosidade.

Dessa forma, mesmo tendo uma situação que, sob o nosso ponto de vista, evidenciava a questão da generosidade, os sujeitos que aplicaram os modelos 1 e 2 não evidenciaram esse valor, voltando-se para o fato de o amigo ter sido irresponsável com seus estudos. Essas respostas mostraram que esses sujeitos referendaram o valor de responsabilidade, o qual aparece fortemente em todas as respostas, e não mobilizaram, diante do conflito apresentado, o valor da generosidade; pelo contrário, ela se mostrou como um contra-valor na situação. No sub-modelo 1b, os sujeitos colocaram como valor central o seu prazer pessoal, ao abstraírem como significativo e atribuírem significado ao elemento “balada”.

No modelo 2, a amizade comparece como um valor periférico, já que os sujeitos a apontam de forma não tão consistente, ou seja, ela não comparece a todas as respostas e, quando isso acontece, não se relaciona a uma preocupação com o amigo, mas à vergonha de sua atitude.

Os sentimentos morais não apareceram nas respostas dos modelos 1 e 2, com exceção do sentimento de vergonha que aparece no modelo 2, mas com a aceção de que o sujeito se constrange com a atitude do(a) amigo(a).

A partir do modelo 3, a generosidade já está presente nas respostas, sempre acompanhada de outros valores, fato que nos chamou bastante à atenção. No modelo 3, os sujeitos estão em conflito entre alguns valores centrais: quando mostram como valor a amizade, também referendam a generosidade como valor central; quando elegem outro valor, a responsabilidade do colega ou o prazer pessoal (ir à “balada”), a generosidade fica em segundo plano, permanecendo como um valor periférico. Esse item mostra-se bastante fecundo à nossa análise posterior sobre a integração de valores, pois evidencia que a generosidade emerge dependendo da configuração, organização e integração dos valores. Os sentimentos morais, nesse modelo, aparecem em algumas respostas, o que nos leva a crer que não são tão consistentes, mas regulam o aparecimento de alguns valores. Explicando melhor, quando a amizade e a generosidade compareciam às respostas desse sujeitos, os sentimentos

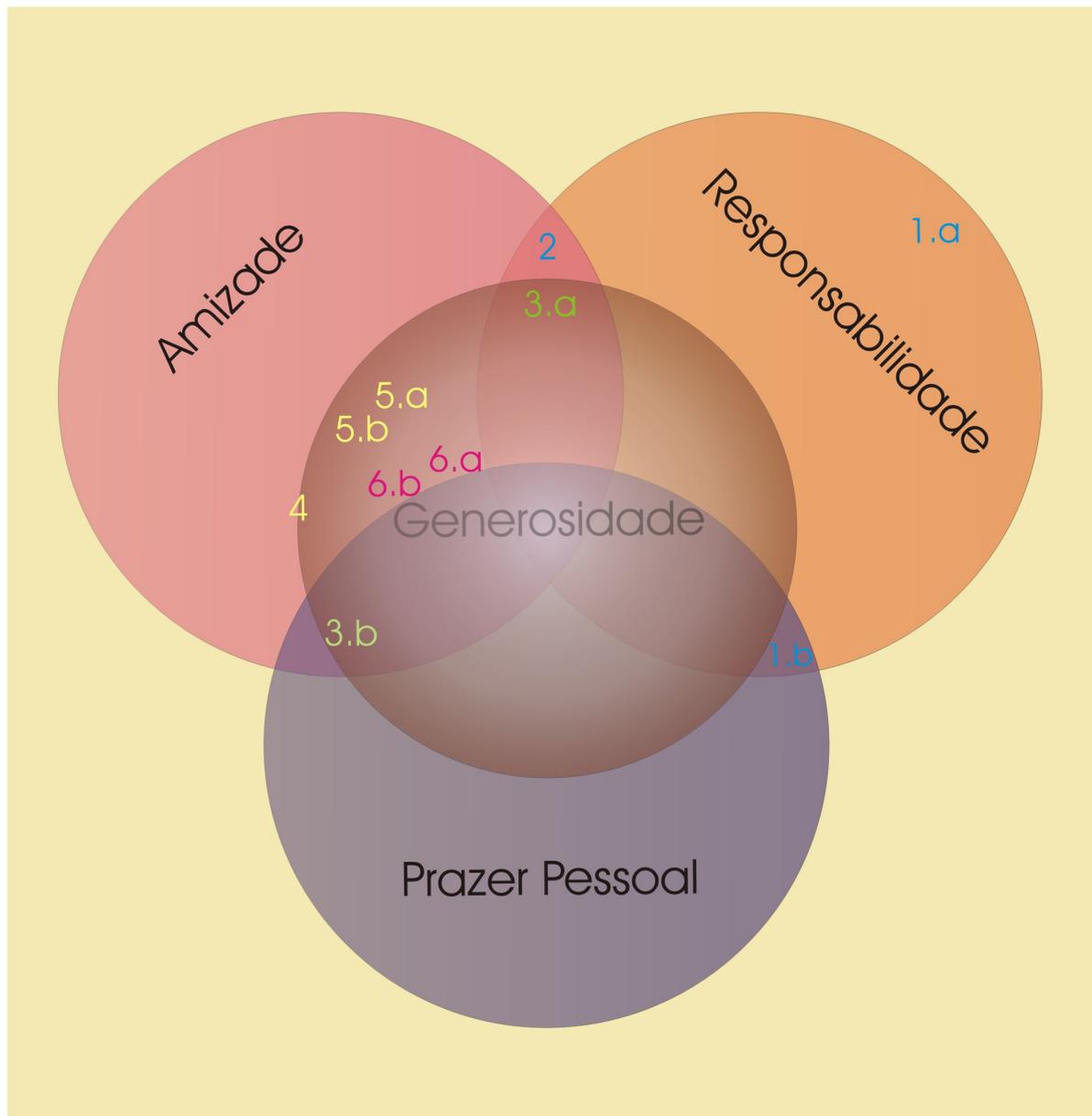
de culpa e vergonha eram evidenciados; nos casos em que outros valores, a responsabilidade do(a) colega e o prazer pessoal, eram indicados, eles não eram apontados pelos sujeitos.

Os modelos 4, 5 e 6 trouxeram como valores centrais a generosidade e a amizade, sendo que os sentimentos morais ficaram bem evidentes, ou seja, apareceram em todas as respostas emitidas pelos sujeitos. O que difere a configuração de cada modelo e que não está colocado nesse momento da análise é que esses valores foram apreendidos de forma diferente em cada modelo: no modelo 4, a amizade e a generosidade configuram-se como uma retribuição (o sujeito espera algo em troca da ajuda oferecida); no modelo 5, a amizade e a generosidade estão associadas ao estado futuro do(a) amigo(a); e o modelo 6 traz a amizade e a generosidade em sua forma “mais pura” sem associações a outros elementos. No entanto, compreendemos que os três modelos trazem fortemente a questão da amizade e de sua associação à generosidade e ao bem estar do(a) colega.

O vínculo entre os valores de generosidade e amizade nos pareceu bastante evidente, assim como percebemos a regulação exercida pelos sentimentos de culpa e vergonha em relação a esses valores. O valor de responsabilidade, em contrapartida, mostrou-se bastante distante da generosidade, uma vez que, quando é tomado como central, não permitiu aos sujeitos a eleição de juízos que priorizassem a generosidade. Isso nos leva a crer que o comparecimento de um valor depende da regulação de sentimentos morais, como culpa e vergonha, assim como da própria organização e integração dos valores. As relações que são tecidas na organização psíquica dos sujeitos diante de situações de conflito moral são extremamente complexas, configurando os valores de acordo com as intersecções e influências de vários aspectos que compõem o seu sistema moral.

Para mostrar de forma mais detalhada de que forma esses valores possuem relações entre si e como os sentimentos os regulam, elaboramos um gráfico que pretende mostrar como visualizamos a configuração dos valores em cada modelo organizador do pensamento extraído das respostas emitidas pelos sujeitos participantes da presente pesquisa.

Gráfico 12 – Gráfico ilustrativo da configuração dos valores e dos sentimentos morais nos modelos organizadores do pensamento elaborados



Legenda:

- Sem sentimentos em relação à situação
- Sentimentos aparecem pouco nas respostas. Não são "fortes".
- Sentimentos estão relacionados à retribuição ou a um estado futuro.
- Sentimentos comparecem em todas as respostas. São "fortes".

O gráfico, composto por quatro círculos, procura representar os valores que foram encontrados nas respostas dadas pelos sujeitos, a saber: generosidade, amizade, responsabilidade e prazer pessoal. O círculo que representa a generosidade foi colocado no

centro, pois esse é o valor que elegemos para esse estudo. Estando no centro do gráfico, procuramos representar que os demais valores, de certa forma, integram-se no psiquismo dos sujeitos que elaboraram os modelos organizadores diante de uma situação conflitiva referente à generosidade. Em outras palavras, frente a um conflito moral que envolve a generosidade, outros valores relacionam-se a ela de forma intrínseca.

No gráfico, pode-se perceber que todos os valores interligam-se, mesmo tendo-se, no círculo central, a generosidade. Assim, há campos em que se cruzam a responsabilidade e o prazer pessoal, a responsabilidade e a amizade e, por fim, a amizade e o prazer pessoal. Esses campos fizeram-se necessários por termos respostas em que os elementos abstraídos pelos sujeitos nos levaram a compreender que o valor de generosidade não comparecia em sua organização psíquica; pelo contrário, outros valores se entrelaçam.

Os modelos e sub-modelos receberam cores que representam *como* os sentimentos atuam no sentido de regular as relações tecidas entre os valores que comparecem ao psiquismo dos sujeitos que aplicaram os modelos organizadores descritos anteriormente.

Analisando o posicionamento dos modelos no gráfico, percebemos caminhos importantes para a nossa análise:

- Predominam modelos e sub-modelos em que se apresenta o valor da amizade. Apenas os sub-modelos 1a e 1b não trazem esse valor. O fato de mostrar a amizade entre os protagonistas leva esses modelos e sub-modelos, em sua grande maioria, a também serem configurados pela generosidade. A exceção é o modelo 2, no qual a amizade mostra-se enfraquecida, já que não sinaliza solidariedade por parte dos sujeitos. Dessa forma, podemos notar que há um vínculo forte entre amizade e generosidade, para os sujeitos.
- O laço entre generosidade e amizade não acontece com os valores prazer pessoal e responsabilidade. Se observarmos o gráfico, perceberemos que a confluência pura entre esses valores e o valor da generosidade não contém nenhum modelo ou sub-modelo. Somente aparecem modelos ou sub-modelos entre esses valores e a generosidade, quando estão também associados à amizade. É o caso dos sub-modelos 3a e 3b, nos quais os sujeitos estão em conflito entre os valores. Mesmo assim, nesses casos, os sub-modelos têm a generosidade dependendo da configuração dos valores. É interessante reparar que, no único sub-modelo em que há confluência entre o prazer pessoal e a responsabilidade, sub-modelo 1b, também não há a presença da generosidade.

- Os sub-modelos 6a e 6b, nos quais o vínculo de amizade é mais forte, aproximam-se mais do centro do valor da generosidade. Outros modelos e sub-modelos, em que esse vínculo não é tão intensificado, distanciam-se um pouco desse centro, ficando não tão centrais ou entre centrais e periféricos⁵⁷.
- Os sentimentos morais, culpa e vergonha, aparecem em todos os modelos e sub-modelos em que a generosidade comparece, mesmo que não de forma tão convincente. Nos três sub-modelos em que não se tem esses sentimentos, também não surge a generosidade (caso dos sub-modelos, 1a, 1b e 2).
- A confluência entre amizade e generosidade, pontuada com a regulação dos sentimentos morais, rendeu às respostas do modelo 6 a maior proximidade da generosidade como valor central para os sujeitos. Outras configurações não conseguiram tal aproximação.

Vale ressaltar que o gráfico brevemente analisado não pode ser entendido de forma estática. Estamos de acordo com um modelo de psiquismo dinâmico, complexo, composto de diversos sistemas que interagem continuamente. Por isso, acreditamos que tal gráfico capta apenas um momento da organização psíquica dos sujeitos, em relação à configuração de seus valores.

Com ele, acreditamos ter podido resgatar um pouco do que o nosso instrumento teórico-metodológico, a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, ofereceu como perspectiva para a análise. Com esse instrumento, não visualizamos as respostas dadas pelos sujeitos em busca da generosidade, mas compreendemos todo o conjunto de valores, sentimentos, pensamentos e desejos expressados pelos sujeitos. Assim, não encontramos, nas respostas, apenas o que “estávamos esperando”, vimos também outros aspectos que, agora podemos afirmar, nos pareceram tão importantes quanto o aparecimento ou não do valor da generosidade. A importância desses aspectos circunscreveu-se, sobretudo, pela indicação de que o aparecimento de um valor no sistema moral do sujeito é um fenômeno muito mais complexo do que imaginamos e que envolve uma grande diversidade de fatores, os quais implicam os conteúdos da realidade e todo o construto sócio-histórico-cultural que compõe o psiquismo e as relações humanas.

⁵⁷ Acreditamos que a amizade é apontada de forma mais intensa no modelo 6, pois ela não está vinculada a elementos que venham a corroborar com o próprio bem estar do sujeito, mas sim relaciona-se efetivamente ao outro.

A complexidade evidenciada pela tabela e gráficos analisados abre a nossa análise para a perspectiva de que a regulação dos valores não pode ser tomada como realizada por apenas um aspecto, os sentimentos morais, por exemplo, mas por um conjunto de fatores que se interpenetram e possibilitam tal configuração. Assim, além de percebermos que a generosidade apareceu nas respostas emitidas pelos sujeitos, pois grande parte dos modelos apresentou esse valor como central, ficou evidente que, para o comparecimento da generosidade ao sistema moral dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, foi necessário o vínculo com o valor da amizade e a regulação dos sentimentos morais de culpa e vergonha. A emergência dos valores prazer pessoal e responsabilidade do(a) amigo(a) afastou o comparecimento da generosidade para esses jovens, considerando, ademais, que os sentimentos de culpa e vergonha não compareceram quando esses valores eram eleitos.

O papel de regulação dos valores, o qual está implicado nas relações que estes estabelecem entre si, diante de um conflito moral, e dos sentimentos de culpa e vergonha, que emergem frente a ações e juízos que vão contra os valores construídos pelos sujeitos, mostrou-se, nitidamente, na análise que realizamos dos modelos organizadores do pensamento, aplicados pelos jovens participantes de nossa pesquisa.

Se reconhecemos até agora o processo complexo que envolve o comparecimento de um valor ao sistema moral do sujeito, via regulações por sentimentos e pela própria configuração dos valores, no próximo item desse capítulo procuraremos complementar essa análise. Observaremos a frequência de sujeitos que aplicaram cada configuração correspondente a cada modelo organizador do pensamento que conseguimos extrair das respostas emitidas pelos estudantes de nossa amostra, sobre o conflito moral envolvendo a generosidade. Essa análise nos possibilitará ampliar a nossa compreensão sobre comparecimento dos valores e de todo o processo complexo que o envolve.

7. 3. Apresentação dos resultados em relação ao número total dos participantes

De forma a complementar a nossa apresentação dos resultados e indicar caminhos para as nossas considerações finais, apontaremos os resultados de nossa pesquisa, mostrando a distribuição e frequência dos sujeitos nos modelos organizadores do pensamento aplicados nas três questões sobre o conflito moral, envolvendo a generosidade.

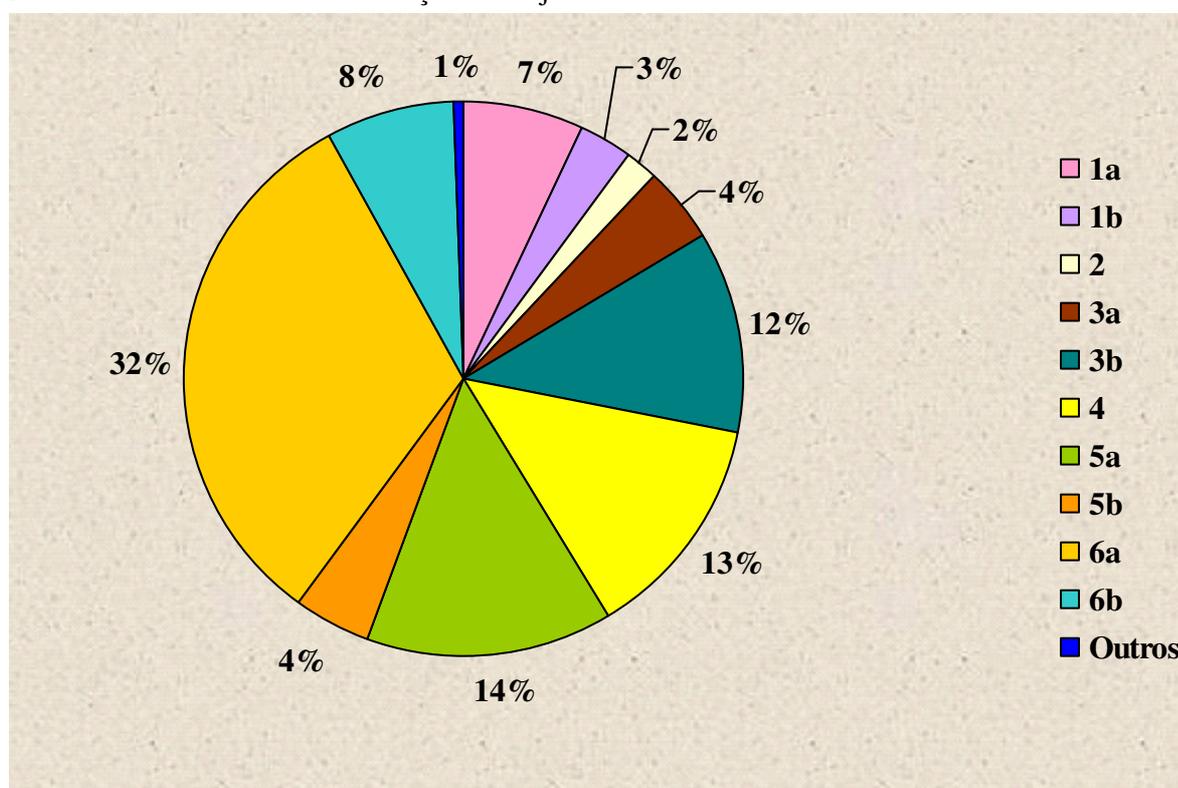
Iniciaremos com uma análise mais minuciosa para, posteriormente, conseguirmos perceber, através de categorias mais amplas, resultados que nos levem a outras considerações.

Assim, apresentamos a seguir tabela e gráfico com o número de sujeitos para cada modelo e sub-modelo.

Tabela 3 – Tabela com distribuição dos sujeitos em cada modelo e sub-modelo

Modelos	1		2		3		4		5		6		Outro	Total
sub-modelos	1a	1b			3a	3b			5a	5b	6a	6b		
Total	11	5	3		7	19	21		23	7	51	12	1	160
Total	16		3		26		21		30		63		1	160

Gráfico 13 – Gráfico com distribuição dos sujeitos nos sub-modelos



Modelo 1 – Valor central: responsabilidade. Sem sentimentos, sem o valor da generosidade, sem amizade.

Sub-modelo 1a – Valor central: responsabilidade. Sem sentimentos, sem o valor da generosidade, sem amizade.

Sub-modelo 1b – Valores centrais: responsabilidade e prazer pessoal. Sem sentimentos, sem o valor da generosidade, sem amizade.

Modelo 2 – Valor central: responsabilidade. Amizade: valor entre periférico e central. Sentimentos morais: vergonha da ação do amigo.

Modelo 3 – Confronto entre dois elementos abstraídos. Sentimentos morais aparecem em algumas respostas. Generosidade: valor ora central ora periférico, dependendo da configuração dos valores.

Sub-modelo 3a – Valores centrais: amizade e responsabilidade. Sentimentos morais aparecem em algumas respostas. Generosidade: valor ora central ora periférico, dependendo da configuração dos valores.

Sub-modelo 3b - Valores centrais: amizade e encontro. Sentimentos morais aparecem em algumas respostas. Generosidade: valor ora central ora periférico, dependendo da configuração dos valores.

Modelo 4 - Valores centrais: amizade como retribuição e generosidade como retribuição. Sentimentos morais evidentes.

Modelo 5 – Valores centrais: amizade e generosidade. Sentimentos morais evidentes. Valores e sentimentos estão condicionados ao estado futuro do amigo e da amizade.

Sub-modelo 5a – Valores centrais: amizade e generosidade. Sentimentos morais evidentes. Valores e sentimentos estão condicionados ao estado futuro escolar do amigo.

Sub-modelo 5b - Valores centrais: amizade e generosidade. Sentimentos morais evidentes. Valores e sentimentos estão condicionados ao estado futuro do amigo e da amizade.

Modelo 6 – Valores centrais: amizade e generosidade. Sentimentos morais evidentes.

Sub-modelo 6a - Valores centrais: amizade e generosidade. Sentimentos morais evidentes.

Sub-modelo 6b - Valores centrais: amizade e generosidade. Sentimentos morais evidentes. Inclui como elemento abstraído o fato de não ajudar por um motivo banal.

Partindo da leitura e visualização dos gráficos e tabelas, é possível perceber que:

- O sub-modelo 6a obteve o maior número de respostas (32% de toda a amostra). Esse número, bastante significativo, representa as respostas em que há, de maneira contundente, os valores de amizade e generosidade. O outro sub-modelo desse mesmo modelo organizador (sub-modelo 6b) foi aplicado por 12 sujeitos (8% da amostra), mostrando que um número bem menor de jovens, apesar de também mostrarem os valores de generosidade e amizade, abstraiu como elemento o fato de não ajudar por um motivo banal, a “balada”.
- O segundo sub-modelo organizador a receber maior número de respostas foi o 5a (23 sujeitos – 14% do total de participantes), em que os adolescentes apresentaram os valores de amizade e generosidade, essa última condicionada ao futuro escolar do amigo. O sub-modelo 5b, em contrapartida, apresentou um número pequeno de respostas, em comparação com o sub-modelo 5a (7 sujeitos – 4% da amostra). O único diferencial desse modelo é que os sujeitos preocupavam-se, também, com o estado futuro do amigo (*se ficaria triste, magoado*) e da amizade (*se manteriam o vínculo afetivo*).
- O modelo organizador 2 não possuía sub-modelos e o número de sujeitos que o aplicaram é bastante baixo (apenas 3 sujeitos, 2% da amostra).
- O modelo organizador 4, que também não possuía sub-modelos, obteve um número bem maior de respostas (21 sujeitos – 13% da amostra). Nesse sub-modelo, lembremos, os sujeitos esboçam os valores de amizade e de generosidade como uma retribuição.

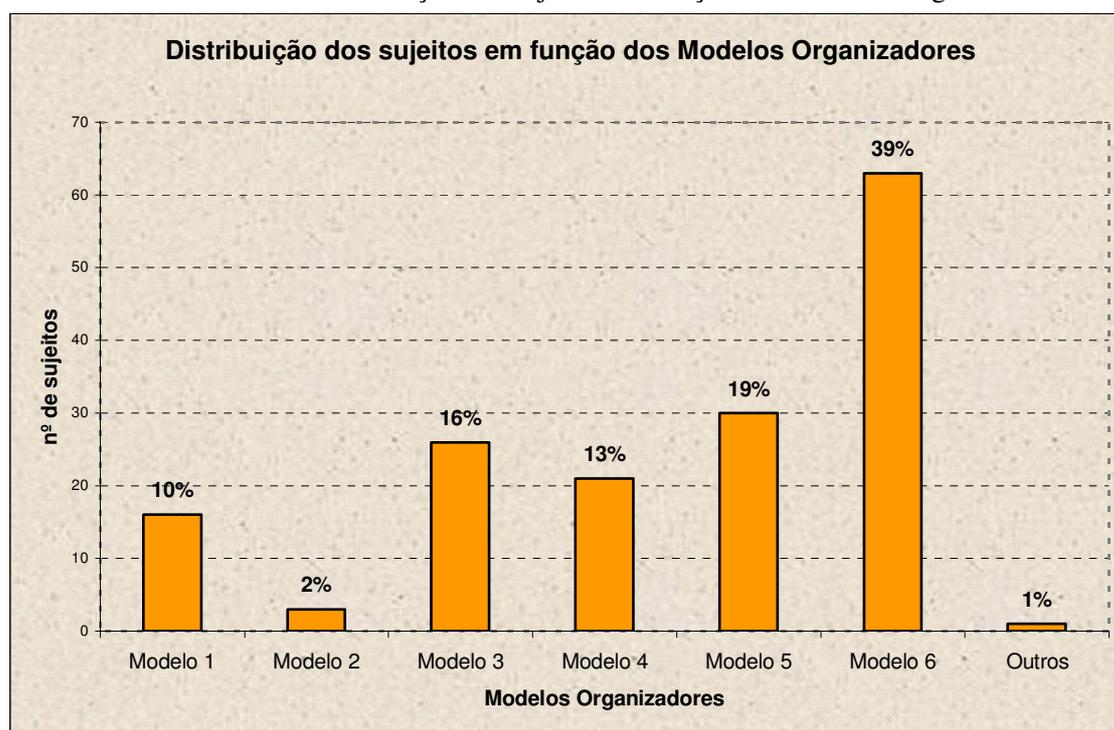
- No modelo 1, houve a divisão em dois sub-modelos. O primeiro deles, 1a, foi aplicado por 11 sujeitos (7% do total da amostra) e o segundo, 1b, por 5 sujeitos (3% do total da amostra). A diferença entre os dois sub-modelos é que o sub-modelo 1b, além de apresentar como valor a responsabilidade do amigo, trouxe, ademais, o prazer pessoal como valor central de seu psiquismo.

Com esses resultados, percebemos que, mesmo nos modelos e sub-modelos organizadores que obtiveram grande número de respostas, mais especificamente aqueles em que se evidenciaram os valores de generosidade e amizade, com a atuação dos sentimentos morais, há diferenças significativas entre sub-modelos, o que nos leva a pontuar que a diversidade de pensamentos e sentimentos entre os sujeitos é uma realidade. Assim, não se pode esperar, conforme nos indica a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, que todos abstraíam e significuem os mesmos elementos da realidade ou que tenham as mesmas relações entre eles.

No entanto, se visualizarmos os sub-modelos em que aparecem os maiores números de respostas (6a, 5a, 4 e 3b, respectivamente), percebemos que todos eles possuem, de certa forma, a presença da generosidade, aliada à amizade, como valor. É possível, portanto, abranger um pouco mais a análise para evidenciar essa predominância de sujeitos que aplicam modelos organizadores com a presença desses valores. Para tanto, apresentaremos, a seguir, tabela e gráfico que nos permitirão visualizar o número e a porcentagem de sujeitos que aplicaram cada modelo analisado anteriormente.

Tabela 4 – Tabela com distribuição dos sujeitos em modelos

Modelos	1	2	3	4	5	6	Outros	Total
Total de sujeitos	16	3	26	21	30	63	1	160

Gráfico 14 – Gráfico com distribuição dos sujeitos em função dos Modelos Organizadores⁵⁸

Modelo 1 – Valor central: responsabilidade. Sem sentimentos, sem o valor da generosidade, sem amizade.

Modelo 2 – Valor central: responsabilidade. Amizade: valor entre periférico e central. Sentimentos morais: vergonha da ação do amigo.

Modelo 3 – Confronto entre dois elementos abstraídos. Sentimentos morais aparecem em algumas respostas. Generosidade: valor ora central ora periférico, dependendo da configuração dos valores.

Modelo 4 - Valores centrais: amizade como retribuição e generosidade como retribuição. Sentimentos morais evidentes.

Modelo 5 – Valores centrais: amizade e generosidade. Sentimentos morais evidentes. Valores e sentimentos estão condicionados ao estado futuro do amigo e da amizade.

Modelo 6 – Valores centrais: amizade e generosidade. Sentimentos morais evidentes.

Ao analisarmos a distribuição dos sujeitos nos modelos organizadores do pensamento aplicados, pudemos perceber que:

- Grande parte dos sujeitos aplicou o modelo 6 (63 jovens, perfazendo 39% do total da amostra). Esse modelo traz como valores centrais a generosidade e a amizade, demonstrando os sentimentos de culpa e vergonha em suas respostas.
- O modelo que obteve menor número de respostas foi o modelo 2 (3 sujeitos – 2% da amostra total). Nesse modelo, os sujeitos indicavam a irresponsabilidade do amigo como um elemento importante, levando-os a ter como valor central a responsabilidade.

⁵⁸ Para efeito de uma apresentação mais clara dos resultados por porcentagem, colocamos os números inteiros, pela aproximação que pôde ser efetuada de acordo com os valores das casas decimais.

A generosidade não compareceu como um valor nas respostas do modelo 2 e a amizade não se configurou como um valor central.

- O modelo 1, que expressa como valor central a responsabilidade do amigo, sem a mobilização da generosidade, foi aplicado por 16 sujeitos (10% da amostra).
- Os modelos 3, 4 e 5 obtiveram um número significativo de respostas. O modelo 3, cuja configuração apresentou um confronto entre valores de amizade, prazer pessoal e responsabilidade do amigo, recebeu 26 respostas (16% da amostra). O modelo 4, em que já comparece a generosidade, mesmo sendo considerada uma retribuição, foi aplicado por 21 sujeitos (13% da amostra) e o modelo 5, no qual a generosidade também comparece, desta vez atrelada ao estado futuro do amigo e da amizade, recebeu 30 respostas, constituindo-se em 19% de toda a amostragem.
- Como já enfatizamos anteriormente, apenas 1 sujeito (1% do total da amostra) aplicou outro tipo de modelo que não se enquadra nos demais. Preferimos deixá-lo como “outro”, por não poder representar, sozinho, uma categoria. Essa resposta teve como diferencial um elemento retido como significativo, a valoração dos outros sobre a atitude do sujeito, que fez com que o modelo tivesse outros significados e fossem tecidas outras implicações/ relações entre eles.

Com essas considerações, podemos apontar que, se no tópico anterior conseguimos vislumbrar que a maior parte dos modelos apontou uma configuração em que os valores amizade e generosidade se entrelaçam, com a regulação dos sentimentos de culpa e vergonha, neste visualizamos que essas respostas constituíram a maior parte da amostra. Esses resultados, concernentes à distribuição e frequência dos sujeitos em cada modelo organizador do pensamento aplicado, sugerem que a generosidade foi mobilizada na maior parte dos modelos e sub-modelos (modelos 3, 4, 5 e 6), quando os participantes sinalizaram a necessidade de ajudar o(a) colega. Apenas os modelos 1 e 2, aplicados por um número bem menor de sujeitos, não apresentaram a generosidade como valor.

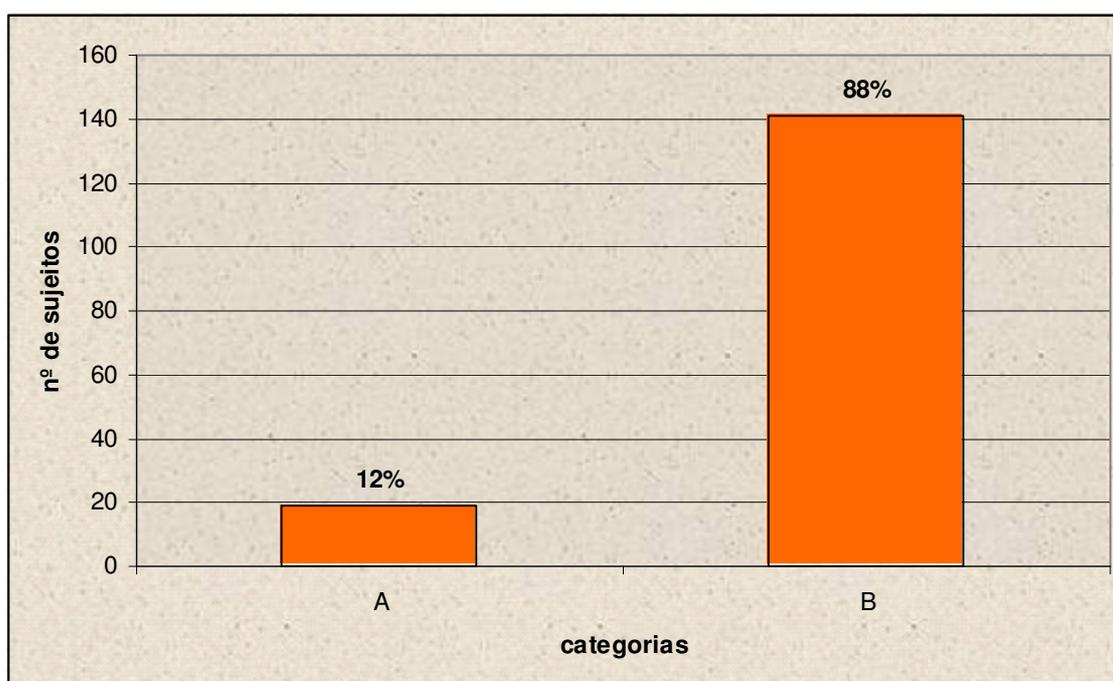
Para que possamos efetivar a análise dessa constatação, pensamos em agrupar os modelos em categorias, de forma a evidenciar as diferenças entre aqueles que mobilizaram esse valor e os que não o fizeram. Assim, postularemos que os modelos 1 e 2, nos quais a generosidade não comparece, logo que os sujeitos apontam outros valores como centrais (a responsabilidade e o prazer pessoal), serão agrupados na categoria A e os modelos 3, 4, 5 e 6, cujo princípio encontra-se no valor da generosidade, mesmo que estando relacionados a outros valores, serão agrupados na categoria B.

Apresentamos a tabela e gráfico abaixo de forma a obtermos uma melhor visualização desse agrupamento.

Tabela 5 – Tabela com agrupamento em categorias de acordo com o número total de sujeitos

Categorias	A	B	Total de sujeitos
Total	19	141	160

Gráfico 15 – Gráfico com agrupamento em categorias de acordo com o número total de sujeitos



Acreditamos que esse agrupamento dos modelos em categorias nos possibilita ampliar a nossa análise e deixar mais claros os resultados que obtivemos. Está bastante nítido que grande parte das respostas apresentou o valor da generosidade, 141 sujeitos, perfazendo 88% do total de participantes. Nessas respostas, mais uma vez recordamos, houve uma clara integração desse valor com a amizade. Uma minoria dos sujeitos (12% da amostra) aplicou modelos em que a generosidade não comparece. Nesses modelos, a amizade também não era apresentada como valor relevante.

Lembramos, também, que a presença dos sentimentos morais de culpa e vergonha acontece a partir do modelo 3, não tão contundente, pois os estudantes que aplicaram esse

modelo encontravam-se em conflito entre valores, para depois aparecer de forma bastante consistente nos demais modelos.

Portanto, diante de tais resultados, podemos asseverar que os jovens que participaram de nossa investigação, em sua grande maioria, mobilizam o valor de generosidade frente a um conflito de natureza moral em que esse valor é requisitado. Entretanto, esse valor não comparece sozinho, mas integrado a outro valor que assume importância equivalente para esses sujeitos: a amizade. Os sentimentos de culpa e vergonha realmente comportam-se como reguladores dos valores, visto que estão presentes quando os sujeitos pensam agir contra os seus princípios.

Assim, como discutiremos mais adiante, embora haja toda uma corrente que aposta na falta de generosidade da juventude, essa não é a realidade, pelo menos no que diz respeito à nossa amostra. A generosidade está, e muito, presente nos juízos emitidos pelos jovens.

7. 4. Apresentação dos resultados em relação ao sexo dos participantes

Uma das variáveis que norteou a divisão dos sujeitos em nossa pesquisa foi o sexo dos participantes. Além de pretendermos manter certo equilíbrio da amostra, abrimos a possibilidade de verificar se haveria diferenças significativas entre os sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino.

Para que consigamos analisar esses resultados, seguiremos o mesmo processo da análise anterior e partiremos de uma verificação mais minuciosa, com a visualização da frequência de sujeitos nos modelos e sub-modelos, para chegarmos a outras mais abrangentes, com o agrupamento em categorias de acordo com o sexo dos participantes.

Na tabela e gráficos abaixo, observaremos a distribuição dos sujeitos de acordo com o sexo em sub-modelos, a qual pode nos trazer resultados específicos, mas bastante significativos.

Tabela 6 – Tabela com distribuição dos sujeitos em modelos e sub-modelos de acordo com o sexo dos participantes

Modelos	1		2	3		4	5		6		Outros	Total
sub-modelos	1a	1b		3a	3b		5a	5b	6a	6b		
Total	11	5	3	7	19	21	23	7	51	12	1	160
Masculino	6	5	3	6	7	8	14	4	25	2	--	80
Feminino	5	0	0	1	12	13	9	3	26	10	1	80

Gráfico 16 – Gráfico com distribuição dos sujeitos do sexo masculino nos sub-modelos

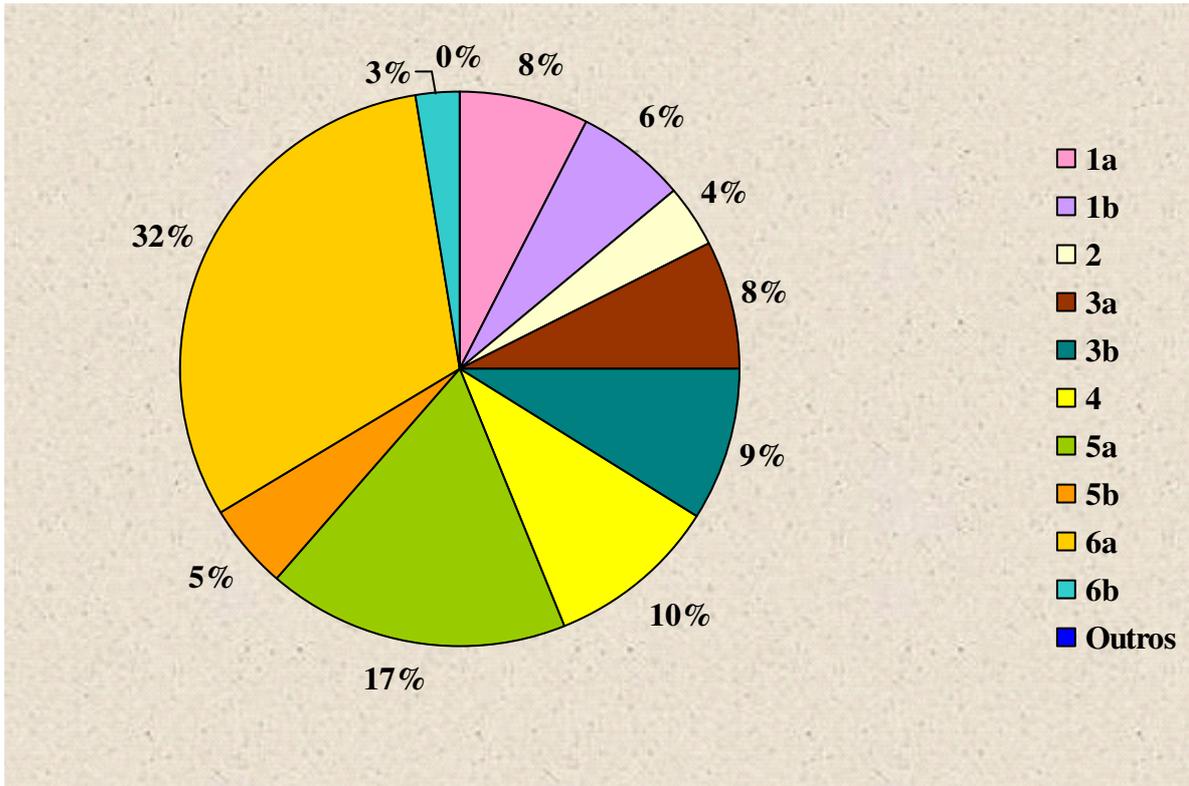
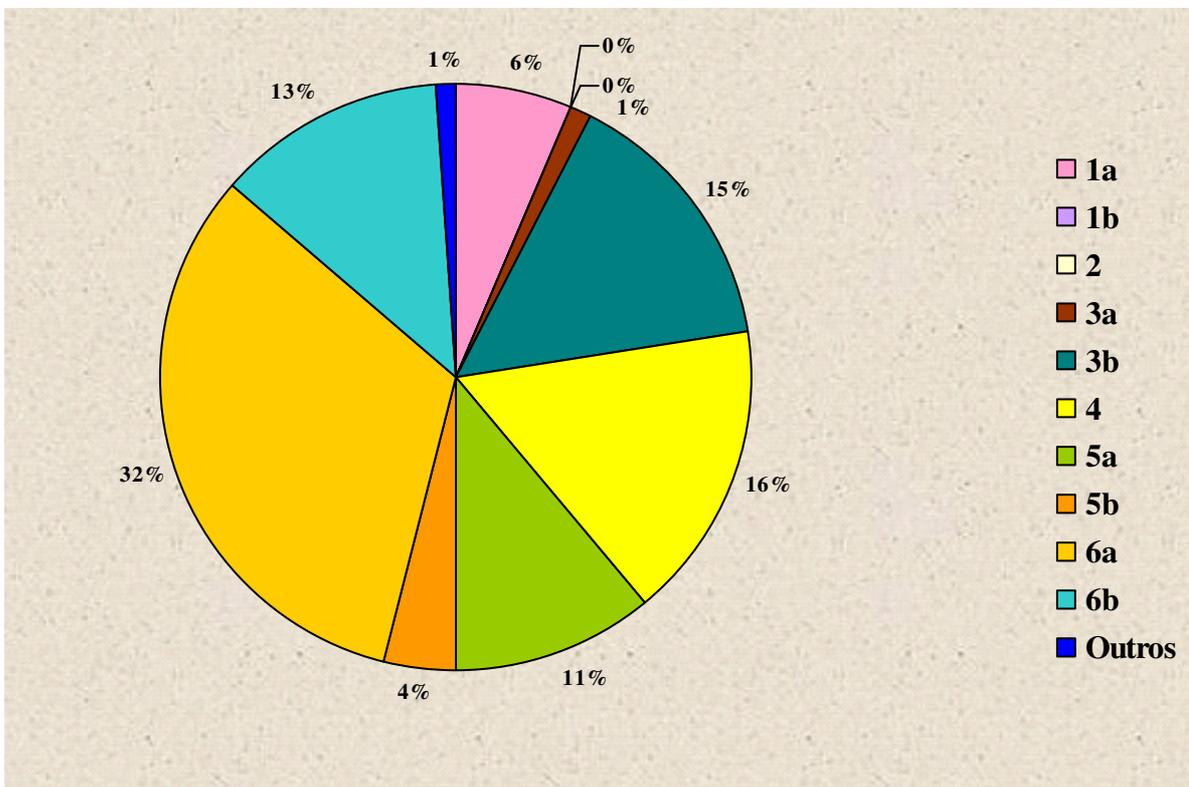


Gráfico 17 - Gráfico com distribuição dos sujeitos do sexo feminino nos sub-modelos



Com os resultados da frequência dos sujeitos em cada sub-modelo, observamos alguns aspectos que nos chamaram à atenção, como ressaltamos abaixo:

- Enquanto no sub-modelo 1a há um grande equilíbrio entre as respostas de meninos e meninas (6 respostas de sujeitos do sexo masculino, 8% da amostra masculina, e 5 respostas de sujeitos do sexo feminino, 6% da amostra feminina), no sub-modelo 1b não há respostas de meninas, aparecendo somente 5 respostas de meninos (6% da amostra masculina). Lembrando que em ambos o cerne encontrava-se na consideração de que a responsabilidade é o valor central, sendo que no sub-modelo 1b os sujeitos ainda mobilizavam o prazer pessoal (a “balada”) como valor central. É possível considerar, aqui, que as meninas participantes dessa amostra não tenderam a considerar o prazer pessoal, aliado à responsabilidade do amigo, como um valor central capaz de distanciar a amizade e a generosidade.
- O modelo 2 foi apenas aplicado por meninos, o que significa que as meninas não mostraram certa tendência, diante da situação apresentada, a abstrair, significar e tecer relações entre os conteúdos da realidade e o valor de responsabilidade do(a) amigo(a), dando pouca ênfase à amizade. Elas também não tenderam a sentir vergonha da ação do(a) colega.
- Apesar de, nos números gerais de respostas do modelo 3 haver grande equilíbrio entre meninos e meninas, quando observamos detidamente a frequência de sujeitos que aplicaram os sub-modelos 3a e 3b, percebemos grande disparidade. O modelo 3a, no qual os sujeitos estão em confronto entre os valores de amizade e responsabilidade do amigo, houve 6 respostas de sujeitos do sexo masculino (8% da amostra masculina) e somente 1 resposta de um sujeito do sexo feminino (1% da amostra feminina). Esse dado comprova a tendência, demonstrada nos sub-modelos anteriores, de que os meninos abstraem e significam, em número maior, o valor de responsabilidade do amigo, isto é, tendem a acreditar que a responsabilidade pela falta de estudo é do outro, não cabendo a eles ações de ajuda. No modelo 3b, em que os sujeitos imergem em um confronto entre os valores de amizade e prazer pessoal, há predominância de respostas de meninas: 12 protocolos (15% da amostra feminina) em comparação com 7 dos meninos (perfazendo 9% da amostra masculina).
- O modelo 4, que não possui sub-modelos, traz um número um pouco maior de respostas de sujeitos do sexo feminino, 13 ao total (16% da amostra feminina). As respostas dos sujeitos do sexo masculino totalizaram 8 (10% da amostra masculina).

Nesse modelo, como enfocamos na análise anterior, os sujeitos apresentaram os valores de amizade e generosidade como centrais, porém os apontaram como retribuição à ajuda dispensada.

- Nos modelos 5 e 6, encontramos ora sub-modelos com equilíbrio de respostas ora outros com grande disparidade. No modelo 5a, no qual os sujeitos atêm-se ao estado escolar futuro do(a) amigo(a), foram emitidas 14 respostas de sujeitos do sexo masculino (17% da amostra masculina) e 9 respostas de sujeitos do sexo feminino (11% da amostra feminina). O modelo 5b, entretanto, traz praticamente o mesmo número de respostas entre meninos e meninas: foram 4 respostas de jovens do sexo masculino (5% da amostra masculina) e 3 respostas de jovens do sexo feminino (4% da amostra feminina). Nesse modelo, havia a preocupação, por parte dos sujeitos, não só com o futuro escolar do(a) colega, mas também com o seu bem-estar.
- Já no modelo 6, o equilíbrio de respostas ocorreu no primeiro sub-modelo, 6a, pois as respostas de sujeitos do sexo masculino totalizaram 25 e as dos sujeitos do sexo feminino 26, perfazendo, ambas, 32% da amostra de seu grupo. Vale ressaltar que grande parte dos sujeitos dos dois grupos de amostra (feminino e masculino) aplicaram esse modelo, que traz forte vínculo entre amizade e generosidade. O sub-modelo 6b, contrariamente, evidenciou grande disparidade de respostas, em razão de haver uma porcentagem bem maior de respostas de meninas (10 respostas, 13% da amostra feminina) em comparação com as dos meninos (2 respostas, 3% da amostra masculina). Esses números nos indicam que houve uma tendência aos sujeitos do sexo feminino a abstrair o elemento “balada” como algo negativo.

Com esses resultados, pudemos notar diferenças na forma de pensar entre meninos e meninas, principalmente no que diz respeito a algumas particularidades que podem nos dizer um pouco sobre as relações sócio-culturais que corroboram para a organização psíquica dos sujeitos de gêneros diferentes. Os aspectos que, por hora, nos chamaram à atenção foram: primeiramente, o fato de os meninos aplicarem em número maior do que as meninas modelos em que os valores de responsabilidade do amigo e prazer pessoal mostram-se como centrais, não trazendo para as respostas a generosidade (sub-modelo 1b e modelo 2); em segundo lugar, a grande diferença ocorrida no sub-modelo 6b, no qual os sujeitos atribuem à “balada” um motivo pelo qual devem se envergonhar, reforçando os valores de generosidade e amizade. Nesse sub-modelo, houve muito mais respostas de meninas do que de meninos; em terceiro lugar, cremos ser significativo o número de meninas que aplicou o sub-modelo 3b, no qual os

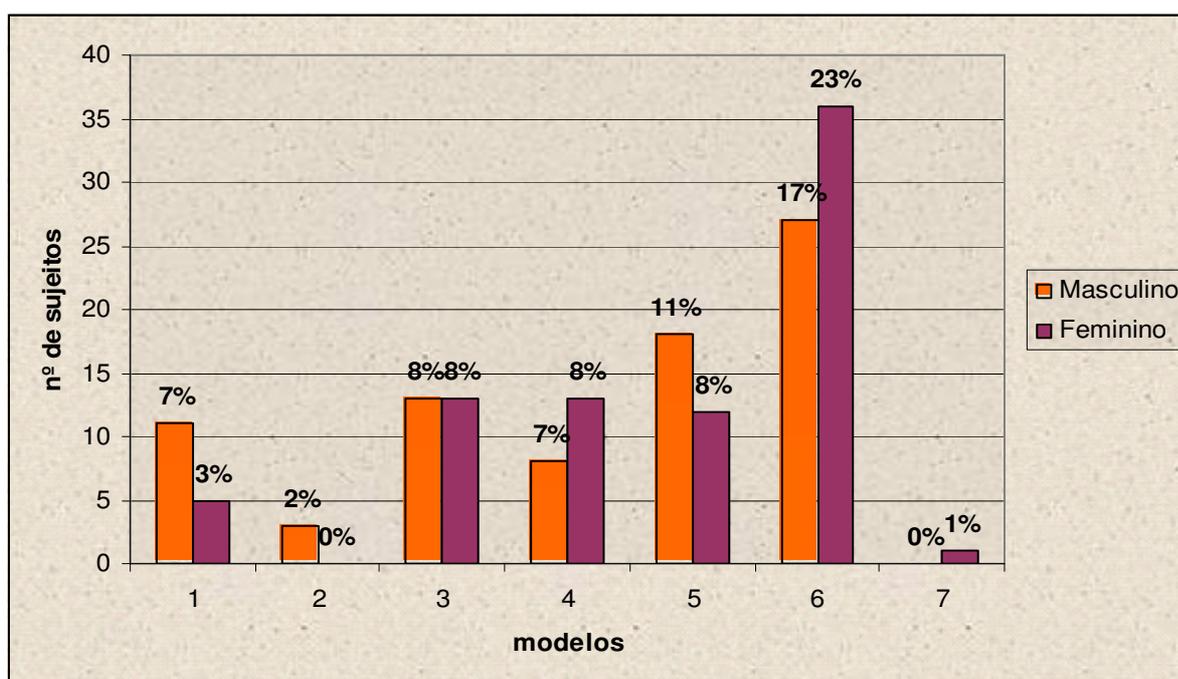
sujeitos encontraram-se em confronto entre os valores amizade/ generosidade e prazer pessoal. Pelas respostas dos modelos 1 e 2, era de se esperar que o número maior de respostas fosse de meninos; por fim, a grande similaridade entre o número de respostas do sub-modelo 6a, no qual há grande vínculo entre amizade e generosidade, fazendo com que esses valores apresentem-se como centrais.

Apesar das particularidades que, mais à frente, discutiremos, um fato que nos chama a atenção é o de tanto meninos quanto meninas, em sua grande maioria, aderirem a respostas em que o valor da generosidade, atrelado à amizade, comparece como central. De forma a evidenciar esse resultado, vejamos tabela e gráfico com a distribuição dos sujeitos nos modelos (englobando os sub-modelos) de acordo como sexo.

Tabela 7 – Tabela com distribuição dos sujeitos em Modelos Organizadores de acordo com o sexo

Modelos	1	2	3	4	5	6	Outro	Total
Total	16	3	26	21	30	63	1	160
Masculino	11	3	13	8	18	27	--	80
Feminino	5	0	13	13	12	36	1	80

Gráfico 18 - Gráfico com distribuição dos sujeitos nos modelos de acordo com o sexo dos participantes



Observando a tabela e o gráfico expostos, podemos tecer alguns comentários:

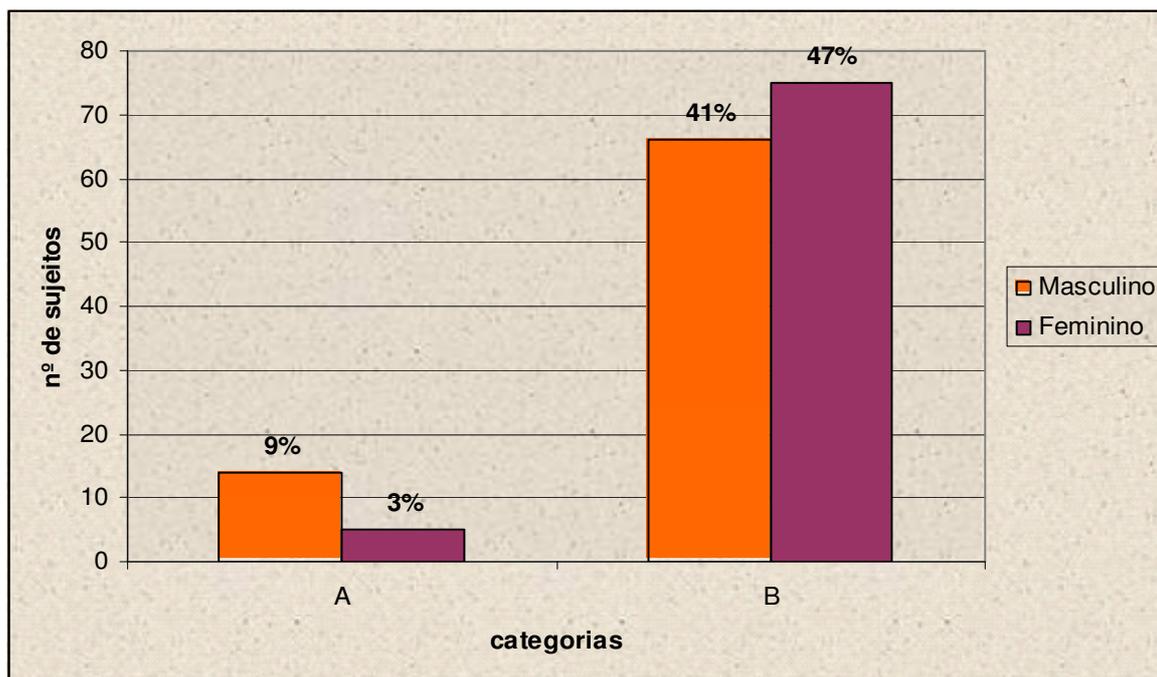
- Considerando que os modelos 1 e 2 não apresentam sentimentos morais que podem regular o aparecimento da generosidade, bem como não há o comparecimento desse valor, veremos que há uma predominância de respostas de sujeitos do sexo masculino. No modelo 1, 11 sujeitos do sexo masculino (7% da amostra total) elegeram como valor central a responsabilidade do amigo, enquanto que apenas 5 sujeitos do sexo feminino (correspondendo a 3% da amostra) emitiram respostas com esse teor. O modelo 2, apesar de ter sido aplicado por poucos sujeitos, somente 3, representando 2% da amostra, traz um dado significativo: todos os sujeitos são meninos. Nesse modelo, os sujeitos atribuem ao colega a responsabilidade pelos seus atos e apontam, ademais, que sentiriam vergonha das atitudes desse colega.
- No modelo 3, essa predominância desaparece. Esse modelo apresenta, curiosamente, um equilíbrio bastante acentuado: foram 13 respostas de sujeitos do sexo masculino e 13 respostas de sujeitos do sexo feminino (significando 8% cada uma delas, em relação à amostra total). Lembramos que no modelo 3 os sujeitos estão em confronto entre valores centrais (amizade e responsabilidade ou amizade e prazer pessoal).
- Nos modelos 4 e 5, cujo princípio gira em torno de considerar a amizade como aliada à generosidade, mas condicionada a uma retribuição ou ao estado futuro do(a) amigo(a), há pouca diferença entre os resultados. No entanto, essa pequena diferença pode ser significativa para nossas reflexões. 13 sujeitos do sexo feminino aplicaram o modelo 4 (8% da amostra geral) enquanto que 8 do sexo masculino (5% da amostra) o fizeram. Nesse modelo, os sujeitos significam a amizade como uma retribuição, ou seja, esperam que o(a) colega os ajude quando precisarem. No modelo 5, em que os sujeitos preocupam-se com o estado futuro do(a) colega, tanto nos aspectos escolares quanto nos pessoais (bem-estar do(a) colega, vínculo afetivo com o(a) protagonista, etc.), há uma leve predominância de sujeitos do sexo masculino, 18 respostas de meninos (11% da amostra) *versus* 12 respostas de meninas (8% da amostra).
- O modelo 6, no qual há um forte vínculo entre amizade e generosidade, fazendo com que esses valores atuem como centrais na organização psíquica dos sujeitos, traz uma predominância de respostas de meninas. Foram 36 respostas de sujeitos do sexo feminino (23% do total da amostra), enquanto que 27 sujeitos do sexo masculino aplicaram esse modelo organizador (17% do total de participantes).

Tais resultados sinalizam certa diferença na forma como meninos e meninas pensam e sentem diante de um conflito moral envolvendo a generosidade. Grande parte dos sujeitos, como ressaltamos em item anterior, tende a enfrentar a situação mobilizando o vínculo entre amizade e generosidade. No entanto, existem particularidades na forma como os sujeitos do sexo feminino e masculino abstraíram e significaram os conteúdos da realidade. Percebemos que alguns meninos tenderam a apresentar como valor central a responsabilidade do amigo, dispensando o vínculo afetivo entre os personagens da situação. Essa tendência não foi encontrada nas respostas das meninas que, no mais das vezes, priorizavam esse vínculo.

Assim como fizemos no tópico anterior de análise dos resultados, buscaremos agrupar os modelos organizadores para que possamos compreender, mais à frente, os dados à luz das teorizações que serviram de base à nossa investigação. Novamente, serão agrupados os modelos 1 e 2, cujos valores centrais são a responsabilidade do amigo e o prazer pessoal (categoria **A**) e os modelos 3, 4, 5 e 6 (categoria **B**), em que são centrais os valores de generosidade e amizade. Essas categorias poderão nos auxiliar a verificar as diferenças na aplicação dos modelos pelos sujeitos de diferentes sexos.

Tabela 8 – Tabela com agrupamento em categorias de acordo com o sexo dos participantes

Categorias	A	B	Total de sujeitos
Total	19	141	160
Masculino	14	66	80
Feminino	5	75	80

Gráfico 19 - Gráfico com agrupamento em categorias de acordo com o sexo dos participantes

Os resultados despontados no agrupamento em categorias possibilitam-nos chegar à assertiva de que tanto os meninos quanto as meninas de nossa amostra apresentam, com grande tendência, os valores de generosidade e amizade como centrais. Esses jovens mobilizaram sentimentos de culpa e vergonha diante de uma situação de conflito moral, regulando os valores que formam o cerne de seu sistema moral nesse contexto.

Contudo, saltam-nos aos olhos a evidência de que há uma tendência maior de sujeitos do sexo masculino emitirem juízos em que, mesmo frente a um conflito moral envolvendo a generosidade, elegem outros valores como centrais, tais como a responsabilidade e o prazer pessoal, em detrimento da ajuda ao próximo.

Sobre tais resultados, procuraremos tecer considerações no capítulo final de nossa investigação.

7. 5. Apresentação dos resultados em relação ao tipo de escola dos participantes

Outra variável de nosso estudo foi o tipo de escola em que estudavam os sujeitos participantes. A pesquisa contando com a divisão dos jovens em escolas pública e privada ocorreu, também, para que pudéssemos equilibrar a amostra e para abrir nossa investigação aos resultados que pudessem emergir dos dados coletados.

A seguir, apresentamos tabelas e gráficos para analisar detidamente os resultados obtidos em relação ao tipo de escola freqüentada pelos sujeitos participantes de nossa investigação. Tal como realizamos nos itens anteriores, iniciaremos com uma análise mais detalhada, pontuando a freqüência de sujeitos em cada modelo e sub-modelo organizador do pensamento. Seguem, para melhor visualização, tabela e gráfico com os resultados da distribuição dos sujeitos em modelos e sub-modelos de acordo com o tipo de escola.

Tabela 9 – Tabela com distribuição dos sujeitos em modelos e sub-modelos de acordo com o tipo de escola

Modelos	1		2	3		4	5		6		Outros	Total
sub-modelos	1a	1b		3a	3b		5a	5b	6a	6b		
Total	11	5	3	7	19	21	23	7	51	12	1	160
Pública	9	1	0	4	11	12	7	1	30	4	1	80
Privada	2	4	3	3	8	9	16	6	21	8	--	80

Gráfico 20 - Gráfico com distribuição dos sujeitos da escola pública nos modelos e sub-modelos

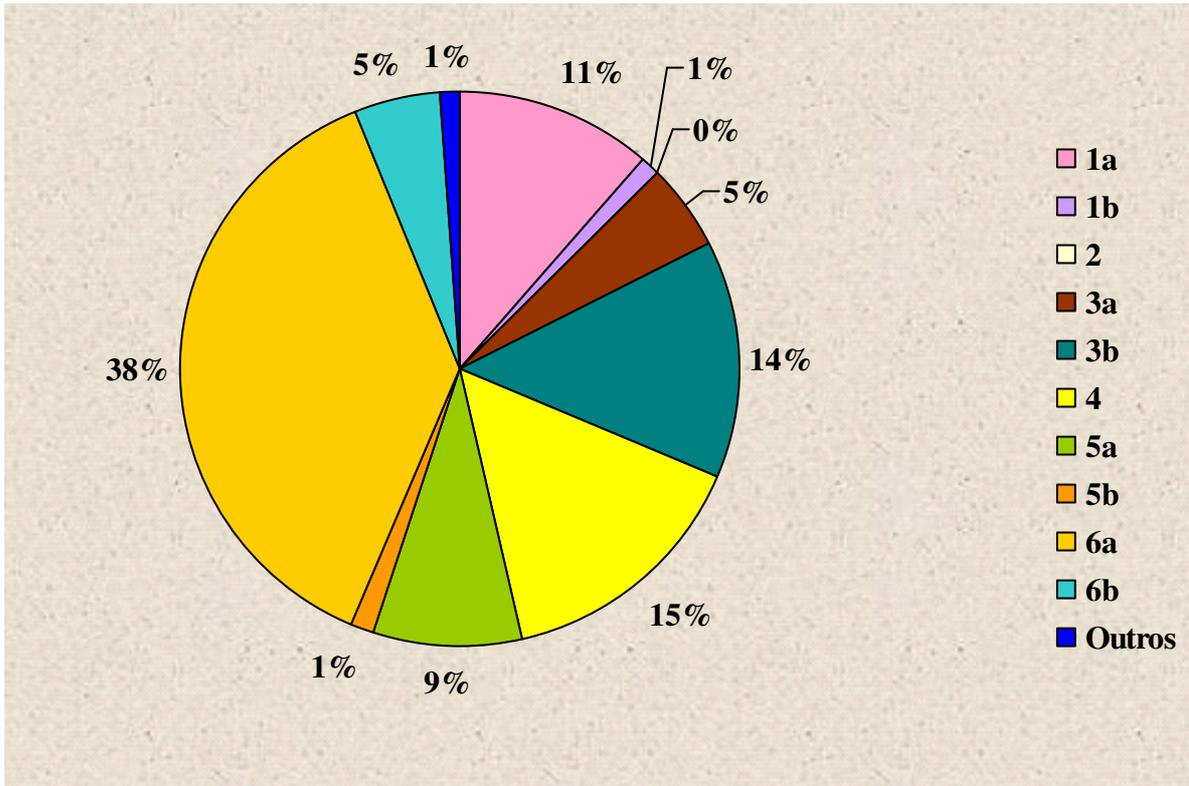
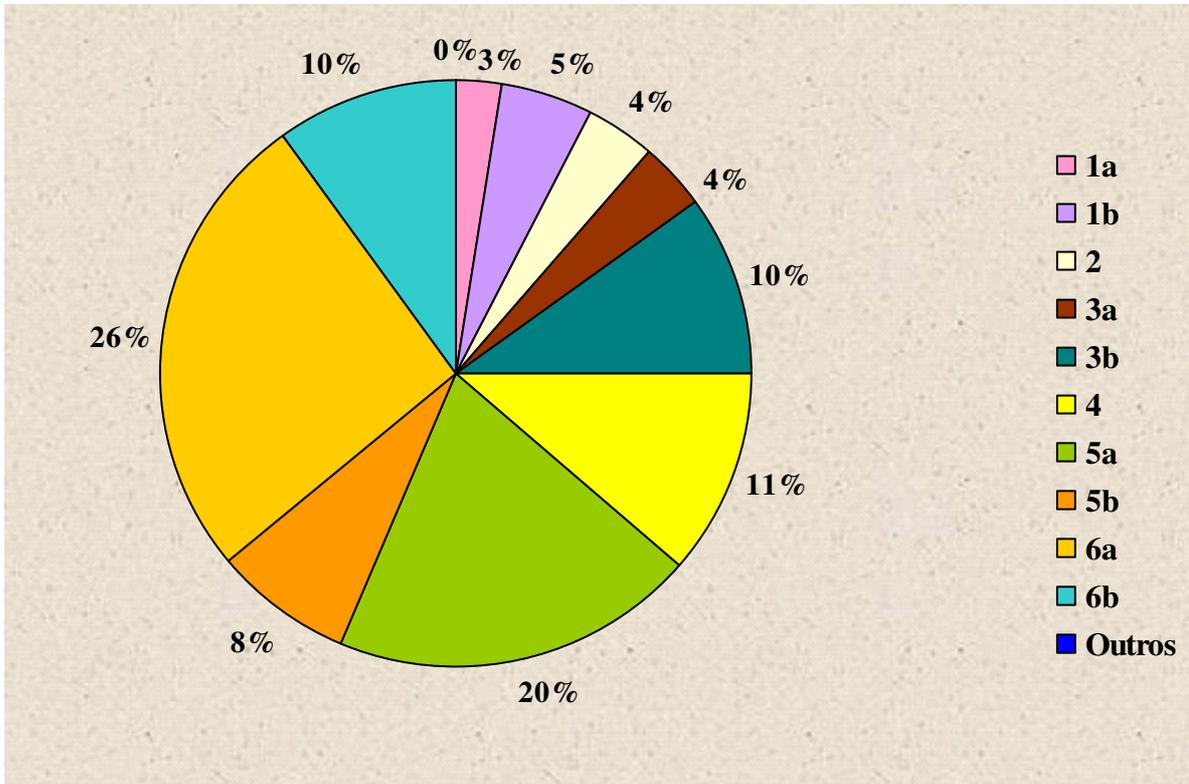


Gráfico 21 - Gráfico com distribuição dos sujeitos da escola privada nos modelos e sub-modelos



Com relação à tabela e aos gráficos expostos, nos quais pudemos visualizar os resultados da distribuição dos sujeitos segundo o tipo de escola nos modelos organizadores do pensamento, foi possível tecer as seguintes considerações:

- Elegendo como valor central a responsabilidade do colega, os sujeitos que aplicaram o sub-modelo 1a foram, em sua grande maioria, oriundos da escola pública: 9 respostas (11% do total da amostra da rede pública) em relação a 2 respostas (3% da amostra da rede privada). No sub-modelo 1b, em que se acrescenta a esse valor, o prazer pessoal como valor central, temos 4 respostas de sujeitos da escola particular (5% da amostra desse grupo) que corresponde à maioria dos sujeitos que aplicaram esse sub-modelo se compararmos com o total de alunos da escola pública que o fizeram: apenas 1 estudante (1% da amostra da escola pública).
- O modelo 2 não possui sub-modelos e foi elaborado apenas por sujeitos advindos de escola privada (3 respostas, 4% da amostra referente a esse tipo de escola). Nesse modelo, os sujeitos agregavam ao valor central de responsabilidade do amigo, o sentimento de vergonha da ação do outro.
- No modelo 3, as respostas emitidas em cada sub-modelo não trouxeram diferenças significativas. No sub-modelo 3a, houve equilíbrio considerável entre os participantes dos dois grupos: foram 4 respostas de sujeitos de escola pública (5% da amostra desse grupo) e 3 respostas de sujeitos de escola privada (4% da amostra desse grupo). O sub-modelo 3b apresentou uma diferença um pouco maior, já que 11 sujeitos oriundos da escola pública aplicaram esse sub-modelo (14% da amostra da rede pública) comparando a 8 respostas de sujeitos da escola particular (10% da amostra da rede privada). No entanto, não consideramos essa diferença tão representativa. É necessário lembrar que nesses modelos, os sujeitos estão em confronto entre valores centrais. Ora mobilizam como valor central a amizade ora indicam outro valor como central: no sub-modelo 3a, apresentam o valor de responsabilidade do amigo e, no sub-modelo 3b, mostram o valor de prazer pessoal.
- Sem se subdividir, o modelo 4, em que os valores de amizade e generosidade são compreendidos como retribuição, obteve 12 respostas de sujeitos da escola pública (15% da amostra dessa escola) e 9 respostas de sujeitos da escola privada (11% do total desse grupo).
- O modelo 5 traz resultados importantes para a análise. No sub-modelo 5a, a diferença entre o número de sujeitos é bem representativa, visto que foram 16 respostas de

alunos de escola particular (20% da amostra da escola privada) em relação a 7 respostas de estudantes da escola pública (9% do total dessa amostra). A diferença também é acentuada no sub-modelo 5b. Enquanto os sujeitos provindos da escola privada emitiram 6 respostas desse sub-modelo (7% da amostra desse grupo), apenas 1 sujeito da escola pública o aplicou (1% da amostra desse grupo). Dessa forma, podemos asseverar que os sujeitos de escola privada mostraram uma tendência a associar os valores de amizade e generosidade abstraindo e retendo como significativo o estado futuro do(a) amigo(a).

- Apesar de não tão discrepante, encontramos diferença também nos sub-modelos que compõem o modelo 6. No sub-modelo 6a, foram 30 respostas de sujeitos de escola pública (perfazendo 38% da amostra desse grupo) e 21 respostas de sujeitos de escola particular (26% de toda a amostra de rede privada de ensino). No sub-modelo 6b, embora o número não seja tão grande de sujeitos que o aplicaram, a situação se inverte: são 8 respostas de estudantes da escola particular (10% dessa amostra) e 4 protocolos de alunos da escola pública (5% de toda essa amostra). Esses resultados podem nos levar a pensar que um número maior de estudantes da rede pública mobilizam mais fortemente os valores de amizade e generosidade, mas que há a tendência um pouco maior de alunos da rede particular em associar a esses valores o desprezo pelo conteúdo referente ao motivo banal (a “balada”).

Claro está que as diferenças entre os sujeitos advindos de instituições escolares pública e privada implicam, por sua parte, que os alunos possuem, *grosso modo*, além de culturas escolares diferentes, níveis econômicos e oportunidades culturais diferenciadas, os quais influenciaram os juízos emitidos pelos sujeitos participantes de nossa investigação.

Com a análise dos resultados do número de sujeitos em cada modelo e sub-modelo de acordo com o tipo de escola em que estudam, pudemos verificar algumas particularidades que indicam possibilidades de reflexão. Primeiro, podemos ressaltar que, entre alunos de escolas pública e particular, os que mais elegem a responsabilidade do colega como valor central são os alunos da rede pública de ensino. No entanto, quando se agrega a esse valor o prazer pessoal ou a vergonha da ação do outro, o número significativo está entre os alunos da escola privada. Em segundo lugar, destacamos as respostas dos sub-modelos que compõem o modelo 5. Nesses sub-modelos, os sujeitos mostram os valores de generosidade e amizade, possuindo preocupação com o estado futuro do colega, o que pode estar vinculado ao tipo de relação que possuem com a avaliação na escola (de aprovação contínua ou não). Finalmente, acreditamos

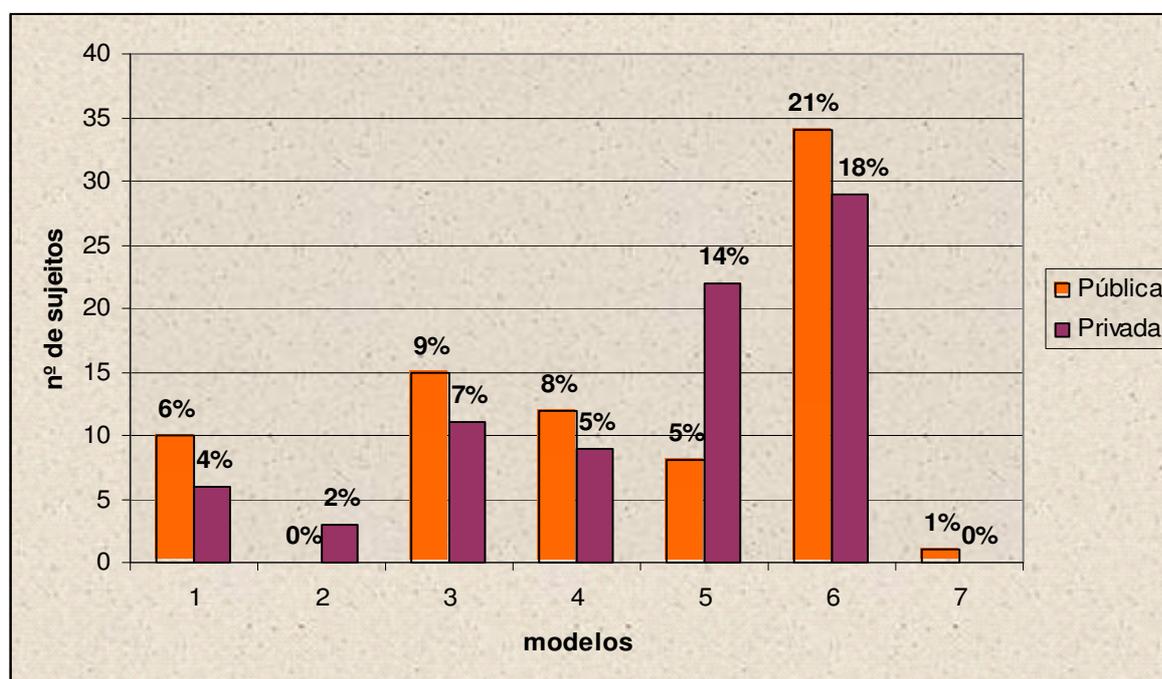
ser um dado significativo o fato de o sub-modelo 6a ter obtido um número um pouco maior de respostas de sujeitos da escola pública, enquanto que, quando se agrega uma valoração negativa por parte dos sujeitos a respeito da balada, os números se invertem, ou seja, há um maior número de respostas de sujeitos da escola privada.

Esses resultados podem ser verificados por um outro viés se observarmos a tabela e o gráfico referentes à distribuição mais geral dos sujeitos, nos modelos organizadores do pensamento pelo tipo de escola de que provêm.

Tabela 10 – Tabela com distribuição dos sujeitos em modelos organizadores pelo tipo de escola

Modelos	1	2	3	4	5	6	Outros	Total
Total	16	3	26	21	30	63	1	160
Pública	10	0	15	12	8	34	1	80
Privada	6	3	11	9	22	29	--	80

Gráfico 22 – Gráfico com distribuição dos sujeitos nos modelos de acordo com o tipo de escola



Partindo da leitura e verificação dos resultados que emanaram da frequência de sujeitos que aplicaram cada modelo organizador, pudemos chegar às seguintes constatações:

- No modelo 1, os sujeitos que provêm de escola pública emitiram o maior número de respostas (10 protocolos, 6% da amostra total), em vista dos alunos de escola privada

(6 protocolos, 4% da amostra total). No entanto, acreditamos que essa diferença não é significativa.

- O modelo 2, ainda que tenha sido aplicado por poucos sujeitos, apenas 3, perfazendo 2% da amostra total, traz um dado interessante para a nossa análise, conforme enfocamos anteriormente: são todos alunos da escola particular. Nesse modelo, recordemos, os sujeitos apresentam como valor central a responsabilidade do(a) amigo(a), agregando a ele a vergonha da ação do amigo.
- Os sujeitos de escola pública apresentaram o maior número de respostas nos modelos 3 e 4, apesar de as diferenças não terem sido tão significativas. No modelo 3, no qual os participantes entraram em conflito entre dois valores centrais (amizade e prazer pessoal ou responsabilidade do amigo), esses sujeitos obtiveram 15 respostas (9% da amostra geral), em relação aos estudantes da escola privada (7% do total da amostra). No modelo 4, cujos valores centrais apresentados foram a amizade e a generosidade, entendidas como uma retribuição ao ato generoso, a porcentagem também foi próxima entre os dois grupos. Os sujeitos oriundos da escola pública emitiram 12 respostas (8% da amostra total) e os provindos da escola particular 9 respostas (5% de toda amostra).
- No modelo 5, em que os sujeitos preocuparam-se com o estado futuro do(a) colega, houve grande diferença nos resultados. Com 22 respostas, os alunos da escola privada obtiveram a maior porcentagem, 14% de toda a amostra, em detrimento dos estudantes da escola pública, que apresentaram 8 respostas (5% da amostra geral). Esse resultado pode estar vinculado com a cobrança existente na escola privada em relação à aprovação.
- Percebendo um forte vínculo entre os valores amizade e generosidade, os dois grupos correspondendo aos dois tipos de escola que aplicaram o modelo 6 mostraram um resultado bastante próximo. 34 sujeitos advindos da escola pública responderam de acordo com esse modelo (21% da amostra total) e 29 jovens da escola privada também o fizeram (18% de toda a amostra).
- O único sujeito a responder no grupo “outro” foi uma aluna da rede pública de ensino. Essa aluna também seguiu o princípio dos sujeitos que aplicaram o modelo 6, apresentando, em sua resposta, a integração entre amizade e generosidade, embora tenha abstraído e significado como elemento a valoração dos demais sobre a sua atitude.

Tais resultados reforçam os dados que obtivemos na tabela e gráfico anteriores, mostrando-nos as peculiaridades dos juízos emitidos pelos sujeitos participantes de nossa investigação. Eles nos trazem a reflexão sobre a influência do contexto e do construto histórico-sócio-cultural que levam o sujeito a elaborar os modelos de acordo com o que abstraem e significam dos conteúdos da realidade, bem como as relações que tecem entre eles. Assim, percebemos, por exemplo, que alunos da escola particular, por toda a vivência que possuem da cultura da reprovação/ aprovação escolar, abstraem e significam o futuro escolar do colega com mais frequência que os estudantes da rede pública, que não vivenciam, *grossomodo*, essa cultura. Conseguimos observar, ademais, que a vivência de alguns alunos da escola particular com as “baladas”, os leva a perceber esses momentos como algo banal, sem importância, ao contrário da percepção de alguns alunos da escola pública que, em algumas de suas respostas, emitiram um juízo valorizando esse momento.

Mas, acreditamos que o dado que mais nos chamou à atenção foi o fato de grande maioria dos estudantes, tanto da escola pública quanto da escola privada, ter mobilizado o valor da generosidade agregado à amizade. Observando o modelo 6, em que essa associação de valores é mais intensa, pode-se notar o quanto essa assertiva é verdadeira.

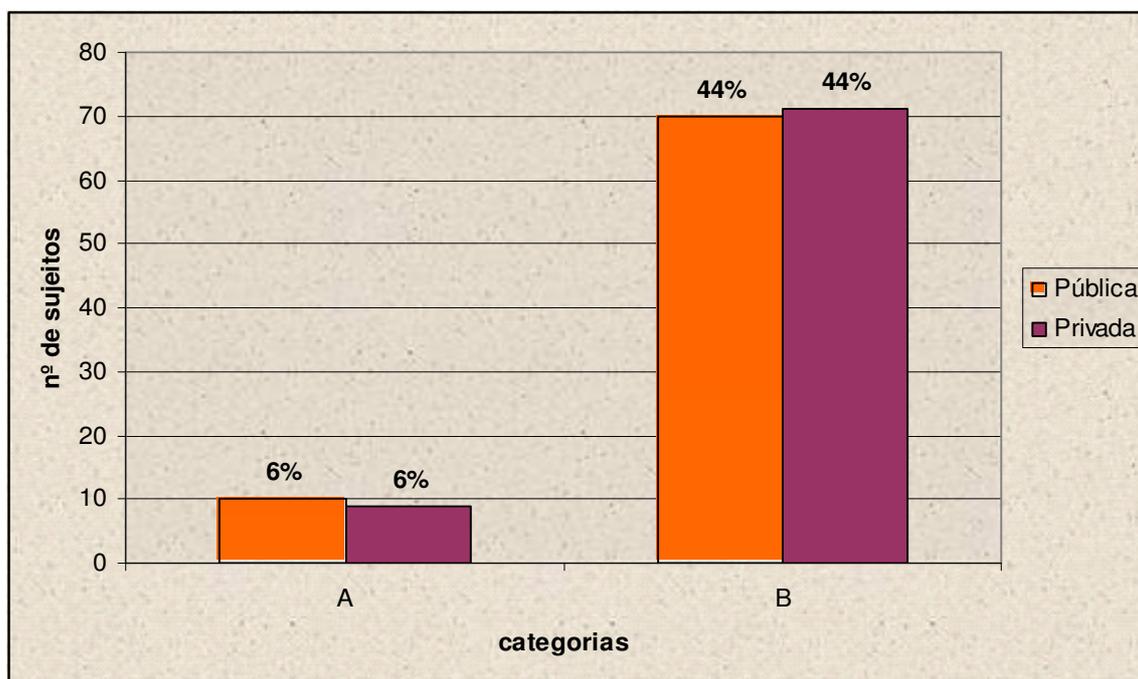
Se retomarmos o movimento anterior, realizado com os dados anteriores, e fizemos um agrupamento dos modelos em categorias: categoria **A** (modelos 1 e 2), nos quais não há o comparecimento da generosidade, tampouco da amizade; categoria **B** (modelos 3, 4, 5 e 6), cujo princípio encontra-se, de certa forma, na apresentação dos valores de amizade e generosidade, ressaltaremos esse equilíbrio.

A seguir, apresentaremos tabela e gráfico com os resultados do agrupamento em categorias.

Tabela 11 – Tabela com agrupamento em categorias de acordo com o tipo de escola dos participantes

Categorias	A	B	Total de sujeitos
Total	19	141	160
Pública	10	70	80
Privada	9	71	80

Gráfico 23 – Gráfico com agrupamento em categorias de acordo com o tipo de escola dos participantes



Pode-se observar o grande equilíbrio entre as respostas de alunos de escolas pública e privada. A grande maioria dos estudantes de cada grupo emitiu respostas em que, de maneira geral, esboçam a presença dos valores de generosidade e amizade. Todavia, tais resultados realçam a importância de se fazer não apenas uma análise geral, com grandes agrupamentos, mas também, e principalmente, uma análise detalhada, atentando para as minúcias dos modelos organizadores do pensamento, o que significa procurar observar todos os elementos retidos como significativos, seus significados e as implicações tecidas entre eles. O agrupamento, que dá visibilidade à regularidade entre os juízos emitidos pelos sujeitos participantes de nossa pesquisa, não pode, de forma alguma, nos conduzir a uma leitura reducionista, visto que, conforme estamos continuamente enfatizando, o pensamento moral é complexo.

Com a análise mais detalhada que realizamos, na observação dos sub-modelos e modelos, pelo contrário, conseguimos lançar nosso olhar para certas particularidades do pensamento de estudantes das redes pública e privada de ensino que foram importantes para entendermos que, embora não haja diferenças, de acordo com o agrupamento, na forma como os sujeitos elegeram os seus valores diante do conflito moral, elementos de sua realidade, do contexto em que se encontram foram deveras importantes para compreender a forma como os

sujeitos emitiram seus juízos. Isso porque a complexidade que perfaz o psiquismo humano necessita do entendimento das singularidades e, no nosso caso, das diferentes configurações dos valores no sistema moral dos sujeitos.

Com a descrição dos modelos organizadores do pensamento e a apresentação e análise dos resultados obtidos, conseguimos cumprir uma etapa de nossa investigação com o objetivo de responder aos nossos questionamentos. Resta-nos agora debruçar sobre esses resultados com o suporte da literatura pesquisada para tirar algumas conclusões e, quiçá, chegar a novos questionamentos.

CAPÍTULO VIII

DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

Ao longo de nossa pesquisa, perseguimos o objetivo de elucidar os pilares com os quais o psiquismo humano se sustenta no que tange à moralidade. Destarte, buscamos compreender de que forma um valor, mais especificamente a generosidade, está presente no sistema moral dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, observando o papel de regulação dos sentimentos morais e da própria organização e integração dos valores nesse sistema.

Para elaborar um quadro teórico que pudesse referendar tal investigação, tivemos que escolher, dentre muitos caminhos possíveis, aquele que não somente viesse ao encontro de nossas convicções, mas também, e principalmente, julgamos que pudesse abarcar os objetivos propostos. Dessa forma, organizamos o nosso percurso em quatro etapas que, embora estejam divididas, são, em nosso entender, complementares.

Iniciamos com o estudo sobre a moralidade humana, que é o cerne de interesse de nossa pesquisa, partindo de estudos clássicos dentro de uma concepção cognitivo-evolutiva. Apresentamos e discutimos o modelo teórico de Jean Piaget (1932), no qual o epistemólogo suíço postulou a existência de um processo psicogenético evolutivo de construção das regras, relacionado ao desenvolvimento da moralidade humana, e abordamos teorias que foram desdobramentos importantes dessa postulação: as teorias de Kohlberg (1984) e Gilligan (1985). Vimos, no primeiro capítulo de nossa investigação, que Kohlberg referendou e realçou o caráter estruturalista da teoria de Piaget, admitindo cinco estágios bem demarcados e hierárquicos rumo a níveis cada vez mais complexos, determinados pelo princípio da justiça. Esse caráter estruturalista e cognitivista dado pelas teorias piagetiana e kohlberguiana sobre a moralidade foi extensamente criticado por estudos como o de Carol Gilligan que, de acordo com o que abordamos anteriormente, inseriu, em sua teorização, não apenas esse princípio, mas também aspectos sociais e afetivos. Essa autora centrou-se nas análises de gênero, distinguindo a existência de duas orientações para explicar a moralidade humana: uma centrada no princípio de justiça, culturalmente vinculada ao universo masculino; e outra relacionada ao princípio de cuidado e responsabilidade para com as pessoas (*care*), culturalmente associada ao universo feminino.

Assim como observamos no primeiro capítulo de nossa dissertação, Gilligan ofereceu uma abertura para reflexões fundantes sobre a moralidade humana, embora entendamos que ela deixou de questionar a interpretação estruturalista do desenvolvimento moral por estágios

e manteve uma certa dicotomia entre as orientações, mesmo tendo a cautela de enfatizar que ambas constam tanto em sujeitos do sexo masculino quanto nos do sexo feminino.

Buscando outras fontes que, em nosso entender, pudessem ampliar o espectro pelo qual almejamos entender a complexidade que perfaz o funcionamento psíquico humano referente à moralidade, elegemos alguns estudos que, ao considerar as singularidades do sujeito real, realizaram uma abordagem mais ampla do pensar e agir morais. Assim, vimos na teoria de Benhabib (1992) uma maior abrangência desse fenômeno ao abordar as pluralidades e diferenças do ser humano, sem se restringir a apenas um modelo moral como válido. Em sua teoria, a autora conceitou duas perspectivas morais que dizem respeito a dois tipos de relacionamentos: o *outro generalizado* que pode ser definido como uma visão do ser humano como um ser de direitos e deveres, guiado por regras e obrigações; e o *outro concreto* que se caracteriza por um modo de ver o outro como um ser humano individual com uma história de vida concreta, identidade e constituição afetiva próprias. De acordo com Benhabib, ambos os pontos de vista são reversíveis de acordo com os interesses, desejos, valores e atitudes do sujeitos. Em nosso entender, essa teoria quebra com as dicotomias entre justiça e cuidado, o que faz com que nos aproximemos dela para analisar os resultados obtidos nessa investigação.

Além de abordarmos a teoria de Benhabib que nos trouxe uma visão diferenciada sobre a moralidade humana, procuramos outras teorias que pudessem abranger ainda mais esse espectro. Desta forma, abordamos alguns estudos que, por considerarem a complexidade da moralidade humana, culminaram na integração entre a moralidade humana e o sujeito, com suas experiências, expectativas, desejos, sentimentos e objetivos. Apesar de terem em comum o fato de almejarem perceber a moralidade como parte constituinte do sujeito real e tecerem duras críticas ao modelo formal e racional defendido por Piaget e Kohlberg, cada um desses trabalhos possuiu um enfoque diferente. Vimos na teoria de Flanagan (1993) a indicação de que existem, no psiquismo humano, módulos de disposição (*traits*) que dependem da personalidade e de suas próprias características sendo altamente sensíveis à situação, tecendo relações multifacetadas com todos esses aspectos e formando diversas possibilidades de agir, pensar e sentir. Na teoria de Blasi (1992, 1995 e 2004), o termo *identidade*, como vimos, é entendido como central, integrando cognição e personalidade. Destacamos dessa teoria a tentativa do autor de buscar integrar juízo e ação morais, implicando o papel de agente do sujeito em busca de sua própria personalidade e o conceito de integração de valores para explicar que os valores relacionam-se entre si e ao sistema moral dos sujeitos, de acordo com o investimento afetivo que é determinado ou não pelos sentimentos negativos como tristeza, culpa, remorso e vergonha. O trabalho de Nisan (2004), no texto que escolhemos para compor

nosso quadro teórico, veio questionar a interpretação de Blasi, apontando que a teoria desse autor dá excessiva ênfase aos aspectos cognitivos. Esse autor apontou a existência de dois tipos de julgamento que acontecem ao mesmo tempo diante de uma situação moral: o *julgamento de avaliação*, quando o sujeito analisa a situação de acordo com uma norma, com um princípio moral; e o *julgamento de escolha*, que envolve o sistema de valores do sujeito. O rico debate acadêmico entre Blasi e Nisan nos proporcionou uma reflexão a respeito de como os sujeitos pensam e agem frente a uma situação de conflito moral. Voltaremos a esse debate quando formos interpretar os resultados de nossa pesquisa.

Abordamos, também, no capítulo sobre a moralidade, o estudo de Colby e Damon (1993) em que os autores perceberam, através de uma pesquisa com pessoas consideradas como de moral exemplar, que há grande interação entre o *self* e a moralidade humana, indicando que os objetivos de vida (*goals*) uniam esses dois sistemas. Em outro estudo, Damon (1995) aprofundou essas idéias, tal como já mencionamos. Diferentemente de Blasi, Damon acredita que o sujeito constrói a sua personalidade sem necessariamente estar vinculado a valores morais. Destarte, postula que os valores podem se constituir como *centrais* ou *periféricos* no sistema moral do ser humano, o que corrobora para compreender a moralidade como interligada ao *self*, abarcando todos os valores, e não somente aqueles que teriam um conteúdo moral.

Ainda no capítulo sobre a moralidade, abrimos um tópico para compreender a construção de valores e a moralidade, de forma a aprofundar, com outras fontes, as teorias até então expostas. Primeiramente, enfocamos o trabalho de Puig (1996, 2007) do qual apreendemos como mais importante para a nossa pesquisa, a despeito de toda a fecunda teorização desse autor: que a moralidade é fruto de um processo de construção que depende do sujeito e também das relações que tece com o meio; que a moral é intersubjetiva e comporta afetos, cooperação e compreensão entre os pares; e que a consciência atua como regulador dos juízos e condutas morais. Para finalizar o capítulo sobre a moralidade, trouxemos a teoria de Araújo (2003a, 2005 e 2007) que consegue aliar muitos dos aspectos levantados pelos estudos que abordamos. É dessa teoria que emprestamos parte dos conceitos que procuramos visualizar nos dados coletados. Além da representação de sujeito psicológico, que relatamos nesse primeiro capítulo e que é bastante importante para a nossa investigação, destacamos dos estudos de Araújo os sentimentos que atuam como reguladores entre os sistemas e subsistemas que constituem o sujeito psicológico, bem como coordenadores das relações entre esse sujeito e o mundo externo. Indicamos, também, como importante para o nosso trabalho, o conceito de valores que, nas palavras do autor, são “trocas afetivas que o

sujeito realiza com o exterior” e que “surgem da projeção de sentimentos positivos sobre objetivos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos” (2007, p.21). Apoiando-se em Damon, Araújo aprofunda essa idéia, mostrando que os valores e os contra-valores (que são resultado de uma projeção negativa sobre objetivos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos) vão sendo construídos pelo sujeito e vão se organizando em um sistema de valores do qual se incorporam na identidade das pessoas, nas representações de si que elas fazem. Esses valores podem se posicionar como *centrais* ou *periféricos*, dependendo da carga afetiva que a eles se dirige.

Em um outro capítulo, abordamos a generosidade como valor moral, trazendo, inicialmente, uma discussão sobre a dicotomia entre esse valor e a justiça. Vislumbramos que houve toda uma corrente teórica, de diversos campos de estudos sobre a moralidade humana, assim como a Psicologia Moral, que privilegiou a justiça em detrimento de outros valores. Em consequência desse fato, conforme refletimos nesse item de nosso percurso teórico, cristalizaram-se, nos estudos sobre a moralidade humana, outras dicotomias (*razão versus* afetividade, *público versus* privado; *feminino versus* masculino) que promoveram um paradigma unilateral firmado nas bases do racionalismo, da estruturação e da hierarquia. Além de tal reflexão, ressaltamos, em outro item desse capítulo, o lugar do valor generosidade no estudo da moralidade humana. Contrapondo-se às teorias que, embora apresentem uma tendência a investigar outros valores, que não apenas a justiça, voltam ao enfoque cognitivista, firmamos o lugar de estudo da generosidade e de outros valores como aquele que privilegia o funcionamento psíquico como complexo, em que atuam muitos valores que possuem aspectos cognitivos, afetivos, culturais e sociais.

Seguimos o nosso quadro teórico com o estudo dos sentimentos, visto que um dos objetivos da presente pesquisa encontrava-se em perceber a atuação dos sentimentos de culpa e vergonha como reguladores do valor generosidade frente a uma situação de conflito moral. Reforçamos, para iniciar esse capítulo, o papel funcional dos sentimentos no psiquismo humano, já que afetividade e cognição são tomados, no presente estudo e nas pesquisas que apresentamos (Arantes, 2000a, 2000b, 2003, 2007; Stocker e Hegeman, 2002), como indissociáveis. Debruçamo-nos mais detidamente, após esse item, ao estudo dos sentimentos de culpa e vergonha. Utilizando o referencial de Lewis (2004), Damon (1988), Tangney (1995) e Barret (1995), procuramos mostrar as diferenças e similaridades entre os dois sentimentos. Contudo, apoiamo-nos na teoria de Araújo (2003a) de que esses sentimentos são reguladores morais que atuam em relação aos vários sistemas que compõem o dinamismo do sujeito psicológico.

Findando essa parte de nosso percurso teórico, restou-nos abarcar de que forma seria possível chegar às respostas para os nossos questionamentos, isto é, como trataríamos do *aspecto funcional* de nossa formulação. Escolhemos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento por acreditarmos que esse modelo teórico pode, de certo modo, abranger a complexidade que envolve o psiquismo humano frente a um conflito de natureza moral. Sob nosso ponto de vista, os Modelos Organizadores do Pensamento, como conjunto de representações mentais que as pessoas realizam em situações específicas e que as levam a compreender a realidade e a elaborar seus juízos e suas ações frente a conflitos morais, permitem articular de maneira integrada todas as dicotomias que têm sido estudadas de maneira cristalizada e por uma via unilateral, privilegiando o princípio de justiça. Ao buscar nas respostas dos sujeitos os modelos organizadores que norteiam o pensamento e ação moral, essa proposta teórica permite que englobemos não só os aspectos cognitivos, mas, outrossim, os sentimentos, valores, desejos e interesses dos sujeitos.

Essa concepção teórica é que utilizamos como instrumento teórico-metodológico para a presente investigação, logo que procuramos visualizar o comparecimento do valor generosidade, e de outros aspectos a ele vinculados como os sentimentos morais e outros valores, via extração dos modelos organizadores do pensamento aplicados pelos sujeitos participantes de nossa pesquisa. Acreditamos que uma análise das relações entre os valores e sentimentos presentes nos dados coletados, por meio de um instrumento que permitisse a emersão de todos esses aspectos que se interpenetram na configuração da moralidade humana, nos traria um panorama um pouco mais amplo sobre como a generosidade comparece ao sistema moral dos jovens.

Partindo do quadro teórico elaborado, apresentamos a hipótese de que, para o posicionamento de um valor no sistema moral do sujeito, existe o papel regulador dos sentimentos morais, tais como culpa e vergonha, e também da própria organização e integração dos valores entre si e com o próprio sistema. Para que pudéssemos comprovar essa hipótese, lançamo-nos às perguntas que constam em nosso plano de investigação (capítulo cinco) e elaboramos um instrumento de pesquisa, no qual apresentamos uma história envolvendo a questão da generosidade entre jovens. Com o intuito de proporcionar aos estudantes participantes da pesquisa uma situação que remetesse à reflexão sobre a sua própria realidade, escolhemos, para compor o conflito moral, uma situação envolvendo dois (duas) jovens amigo(a)s, em que um(a) deles(as) solicita ajuda ao(à) outro(a), sendo que esse(a) outro(a) estava previamente comprometido (ia a uma festa ou, no linguajar dos adolescentes, “balada”). Para se aproximar ainda mais do contexto dos participantes, as

histórias continham duas versões: a versão masculina, com protagonistas do sexo masculino, que foi entregue aos meninos; e a versão feminina, com protagonistas do sexo feminino, que foi entregue às meninas.

Após a leitura da pequena história, solicitamos aos sujeitos que respondessem a três questões:

1. O que você acha que Vitor/ Paula sentiu por não ter ajudado Eduardo/ Juliana nos estudos? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.
2. Você acha que Vitor/ Paula sentiu vergonha ou culpa por não ter ajudado Eduardo/ Juliana? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.
3. Se você optasse por não ajudar o/a seu/ua amigo/a, você sentiria vergonha ou culpa por não ajudá-lo/a? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

Com essas questões, objetivamos analisar as respostas para que, dos modelos organizadores delas extraídos, pudéssemos responder os problemas levantados nesta investigação. Especificando, procuramos, em nossa pergunta central, se o valor generosidade comparece regulado pelos sentimentos morais e pela própria regulação exercida pela organização e integração dos valores, no sistema moral dos sujeitos. Cremos, ademais, que essas perguntas, por se aproximarem do contexto real dos sujeitos e se afastarem de uma moral deontológica, nos propiciariam elementos para aprofundar, de certa forma, a compreensão sobre os processos que co-ocorrem no psiquismo humano frente a um conteúdo de natureza moral, respondendo aos problemas específicos e complementares, os quais nos incitaram a investigar os sentimentos de culpa e vergonha, o papel regulador do valor generosidade, se esse valor relaciona-se ao outro concreto ou ao outro generalizado (Benhabib, 1993) ou se há relação entre esses aspectos e as variáveis sexo e tipo de escola dos sujeitos.

A leitura das respostas nos levou a detectar seis Modelos Organizadores do Pensamento aplicados pelos sujeitos investigados, na resolução do conflito moral proposto, em função dos dados abstraídos e retidos por eles como significativos, dos significados atribuídos aos dados considerados relevantes e das implicações e/ou relações estabelecidas entre os dados abstraídos e seus significados. Em cada modelo organizador, destacamos os valores que compareceram como centrais e periféricos, as suas relações com os conteúdos da

realidade e com os sentimentos morais. Para elucidar essas relações, apresentamos gráficos, com base no modelo proposto por Araújo sobre o sujeito psicológico (Araújo, 2003a).

Lembremos rapidamente os valores e sentimentos presentes em cada modelo:

Modelo 1: a responsabilidade mostra-se como valor central. Não há presença de sentimentos.

Modelo 2: a responsabilidade configura-se como valor central. A amizade aparece como um valor periférico. O sentimento que comparece às respostas é a vergonha da ação do amigo.

Modelo 3: os sujeitos encontram-se em conflito entre valores, ora apresentam a amizade como valor central, ora apresentam os valores de responsabilidade ou prazer pessoal. A generosidade e os sentimentos morais comparecem quando aliados à amizade.

Modelo 4: os valores centrais foram a amizade e a generosidade. Eles foram significados como uma retribuição. Os sentimentos morais foram evidentes.

Modelo 5: os valores centrais foram a amizade e a generosidade. Os sentimentos morais foram evidentes. Tanto os valores quanto os sentimentos foram significados como condicionados ao estado futuro do amigo.

Modelo 6: configuraram-se como valores centrais a amizade e a generosidade. Os sentimentos morais foram bastante fortes.

Não podemos nos esquecer de mencionar que mantivemos um único sujeito em uma categoria diferenciada, a qual denominamos “outro”, por abstrair e reter como significativo um elemento que não compareceu aos demais modelos, a saber, a valoração negativa dos outros sobre a ação do sujeito. A opção por manter essa resposta sozinha, sem enquadrá-la nos modelos, confirma nossa proposta de dar a vez, não somente à regularidade das respostas que perfizeram a amostra, mas também, e sobretudo, à diversidade dos juízos emitidos pelos sujeitos.

A partir da descrição dos modelos organizadores, já observando os valores e sentimentos que estiveram presentes nas respostas, realizamos a apresentação e análise dos resultados encontrados. Em primeiro lugar, buscamos ilustrar de que forma os valores se organizaram (como centrais ou periféricos) e se relacionaram, bem como se houve intersecção com os sentimentos de culpa e vergonha. Após essa análise inicial, relatamos a frequência do número de sujeitos em cada modelo organizador, procurando seguir uma trajetória que ia do mais detalhado, apontando as diferenças entre o número de sujeitos que aplicou cada sub-modelo organizador, para o mais geral, investigando o número de participantes para cada modelo, até chegar às categorias mais amplas, nas quais fizemos o seguinte enquadramento:

Categoria A – modelos 1 e 2 (caracterizada como sem a presença dos valores generosidade e amizade)

Categoria B – modelos 3, 4, 5 e 6 e “outro” (que dizia respeito aos modelos em que estavam presentes os valores generosidade e amizade)

Recordamos que, com esse percurso, procuramos ressaltar as diversidades que constam nas pequenas diferenças de aplicação dos sub-modelos, e que, para nós, são muito significativas, como também as regularidades, que puderam ser constatadas com a frequência de sujeitos nos modelos e, ainda mais, nas categorias e que guiam os juízos referentes à resolução de um conflito moral envolvendo a generosidade. O mesmo percurso foi realizado com as variáveis sexo e tipo de escola dos estudantes que compuseram a nossa amostra.

Os resultados pareceram confirmar algumas hipóteses, bem como refutar outras. Levaram-nos a novos questionamentos e a discutir novamente as teorias que abordamos na trajetória que foi escolhida por nós para iluminar as nossas interpretações. Assim, retomaremos, a partir de agora, os objetivos de nossa investigação, ancorados pelo quadro teórico que elaboramos, de forma a tecer discussões quiçá pertinentes ao campo da Psicologia Moral. De acordo com esses objetivos, dividiremos esse tópico em dois sub-itens, condizentes com a apresentação e análise dos resultados. No primeiro, discutiremos, com apoio dos resultados encontrados, sobre a regulação dos sentimentos e da organização/ integração dos valores. O segundo sub-item trará uma reflexão acerca do comparecimento da generosidade no psiquismo dos jovens participantes de nossa pesquisa frente a um conflito moral. Nesse sub-item, traremos, também, algumas interpretações dos resultados referentes às variáveis sexo e tipo de escola.

8.1. O comparecimento da generosidade ao sistema moral: a regulação pelos sentimentos morais e pela organização/ integração dos valores

O objetivo central de nossa investigação, como enfocamos anteriormente, foi o seguinte:

O comparecimento do valor generosidade ao sistema moral do ser humano é regulado por sentimentos e pela própria organização/ integração dos valores?

Antes de nos dedicarmos à elucidação da resposta a essa pergunta, achamos pertinente voltarmos ao conceito de regulação abordado por Araújo (2003a) para que possamos deixar claro o que desejávamos pesquisar a partir dessa problematização inicial. Segundo esse autor, sendo a consciência um regulador do sujeito psicológico, nos termos de Puig (1996), há outros reguladores, em outro nível, o do funcionamento intrapsíquico. Tais reguladores coordenariam os diferentes sistemas ou subsistemas que formam o sujeito psicológico, assim como o fariam também nas relações do sujeito com o mundo externo. Eles podem ser “psíquicos, se estiverem envolvidos somente com o funcionamento psíquico; ou podem ser morais, se estiverem envolvidos em relações e conteúdos de natureza moral” (Araújo, 2003a, p. 74).

Para Araújo, cada sistema constituinte do sujeito psicológico é aberto e fechado ao mesmo tempo. É considerado fechado porque possui leis próprias e é considerado aberto devido ao fato de se manter em interação com os demais sistemas. Essa interação é mediada pelos reguladores, enquanto elementos pertencentes a um dos sistemas, mas que se relacionam aos demais.

Desta forma, partimos da compreensão de que os sentimentos de culpa e vergonha são reguladores pertencentes ao sistema afetivo do sujeito e da hipótese de que os valores, tais como o de generosidade, também o são, influenciando outros sistemas e sendo influenciados por eles. Essa regulação não acontece de maneira isolada, mas de forma complexa e integrada, envolvendo os sistemas simultaneamente e inferindo tanto no funcionamento intrapsíquico, do sujeito consigo mesmo, quanto no funcionamento interpssíquico, do sujeito com o meio.

Para compreender se o valor generosidade compareceu às respostas, regulado por sentimentos e pela própria organização/ integração dos valores, primeiramente realizamos uma análise centrada na verificação, por meio dos modelos organizadores que extraímos das

respostas dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, dos valores, bem como dos sentimentos morais que foram evidenciados nos modelos. Com tal análise, percebemos que:

- a) nos modelos 1 e 2, compareceram os valores de responsabilidade e prazer pessoal. Não houve a presença de sentimentos, exceto no caso do sentimento de vergonha da ação do outro (modelo 2);
- b) no modelo 3 houve um confronto entre os valores: se, por um lado, os sujeitos apontavam os valores de amizade e generosidade, por outro, indicavam os valores de responsabilidade ou prazer pessoal. Os sentimentos morais compareceram apenas quando eram citados os valores amizade e generosidade;
- c) os modelos 4, 5 e 6 trouxeram a presença dos valores amizade e generosidade, evidenciando os sentimentos morais em suas respostas. O que diferenciou esses modelos foram as implicações entre os elementos abstraídos e significados pelos sujeitos, já que no modelo 4 os sujeitos entendem esses valores como uma retribuição ao ato generoso, no modelo 5 como uma preocupação com o estado futuro do(a) colega e no modelo 6 referem-se a esses valores de modo intenso, sem relação com outros significados.
- d) o modelo “outro”, que foi mantido para que pudéssemos dar vez à diversidade de pensamentos presente na amostra, também mostrou a evidência dos valores amizade e generosidade, tendo o sujeito abstraído e retido como significativo o conteúdo valoração negativa dos outros como importante para o comparecimento da generosidade. Houve presença dos sentimentos morais nas respostas emitidas por esse sujeito.

Esses resultados preliminares já nos chamam a atenção e podem nos dar indícios de como responder à nossa problematização. É perceptível o comparecimento de valores e dos sentimentos às respostas, o que nos leva a pensar que possa existir uma certa regulação entre eles.

Iniciando a nossa interpretação desses dados em busca de esclarecer se o comparecimento da generosidade acontece via regulação dos sentimentos morais e da integração e organização dos valores entre si e ao sistema moral do sujeito, ressaltamos o fato de que nem todos os sujeitos mobilizaram, frente à situação apresentada, o valor generosidade. Devido ao objetivo principal de nossa investigação, elaboramos um instrumento com uma história envolvendo esse valor, por entendermos que uma situação em

que um personagem solicita ajuda a outro envolve, necessariamente, a generosidade. Esperávamos, portanto, das respostas, que esse valor fosse revelado.

No entanto, adotando como instrumento teórico-metodológico a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, estávamos abertos ao que as respostas pudessem desvelar como importante para o estudo da configuração de valores. Essa abertura para o novo e para a complexidade nos fez enxergar, a despeito de fixarmos o olhar no fenômeno que estávamos procurando desvendar, uma série de aspectos que, de certa forma, não aguardávamos e acabaram por emergir dos dados, apontando novos caminhos e possíveis teorizações. Esses aspectos, agora podemos afirmar, mostraram-se tão importantes quanto a presença da generosidade no sistema moral dos jovens participantes de nossa pesquisa.

Resgatando os valores que se fizeram presentes nos modelos organizadores do pensamento, percebemos que: os modelos 1 e 2 trouxeram como valores a responsabilidade do amigo e o prazer pessoal; o modelo 3 apresentou um confronto entre os valores de amizade/ generosidade e responsabilidade do amigo/ prazer pessoal; os modelos 4, 5 e 6 imprimiram às respostas a relevância dos valores de amizade e generosidade. Deste modo, fica claro para nós que, em uma situação em que se evidenciava a generosidade, outros valores compareceram ao sistema moral dos sujeitos (responsabilidade, prazer pessoal, amizade), e não apenas a generosidade.

Para explicar tal fato, podemos nos apoiar na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento segundo a qual, para elaborar uma representação mental a partir de uma situação, ou seja, o modelo organizador, é necessário que se abarque tanto a estrutura interna do sujeito quanto os conteúdos da realidade. Dessa forma, pode-se dizer que, para aplicar um modelo organizador, o sujeito, dotado de aspectos racionais e afetivos (como sentimentos e valores), seleciona do meio os conteúdos que lhe parecem mais significativos e rechaça aqueles que não acha pertinentes. Desses conteúdos abstraídos, os sujeitos dão-lhes significados e atribuem relações e implicações. Sendo assim, frente a uma mesma situação, cada sujeito abstrai e significa os elementos que considera relevantes e, ainda mais, tece as relações “de sua forma” (entenda-se: de acordo com os seus sentimentos, desejos, aspectos cognitivos, entre vários outros que se interpenetram configurando o psiquismo humano). Vê-se, claramente, em nossa investigação, que os sujeitos abstraíram e atribuíram significados a elementos diferentes, não somente relacionados à generosidade.

Embora não prévissemos que os sujeitos abstrairiam e significariam elementos que não condissessem com a generosidade, esse fato ocorreu, mesmo que com uma parcela pequena da amostra (apenas os modelos 1 e 2). Esses sujeitos elegeram como conteúdos da

situação o fato do amigo ter sido irresponsável e o prazer que teriam com a “balada”, comprovando que esse tipo de análise dá abertura para a diversidade de pensamentos que compõe a complexidade do psiquismo humano.

O aparecimento do valor amizade com tamanha frequência (nos modelos 3, 4, 5 e 6) também nos pareceu bastante importante. Podemos justificar o comparecimento desse valor como o fizemos com os valores responsabilidade e prazer pessoal, já que os sujeitos abstraíram e significaram esse elemento da situação como relevante.

Também podemos justificar o comparecimento desses valores, resgatando o que Moreno nos afirmou a respeito da elaboração do modelo organizador. Segundo a autora, embora se possa asseverar que, diante de uma mesma realidade, diferentes sujeitos, ou até um mesmo sujeito em momentos diversos, podem estabelecer variadas relações, a possibilidade de ordenamento dos elementos que compõem o modelo organizador, cuja função está em dar coerência interna a eles, não é infinita, já que deve ter certo grau de compatibilidade com o real (Moreno, 2000, p. 364). Essa afirmação é deveras interessante para a nossa interpretação dos resultados porque nos leva a entender que a situação apresentada continha elementos que davam margem à abstração e significação pelos sujeitos e, de certa forma, alinhavam a questão da generosidade a outras questões que, para os estudantes de nossa amostra, configuravam-se tão ou mais importantes que a generosidade. Assim se explica o comparecimento do valor responsabilidade, porque no texto era citada a irresponsabilidade do(a) amigo(a) com os estudos, do valor prazer pessoal, pois era citado o compromisso com a “balada”, e, principalmente, o fato de os(as) protagonistas serem amigos de infância, o que levou grande parte dos sujeitos a revelarem o valor de amizade.

Se fosse apresentada uma outra situação aos sujeitos, com outros elementos, poderíamos ter ainda mais suporte para comprovar a relevância do contexto para a elaboração dos modelos organizadores. Imaginemos, por exemplo, uma situação em que não comparece o vínculo afetivo entre os protagonistas. Muito provavelmente, outros elementos seriam abstraídos e retidos como significativos, implicando outras elaborações do sujeito. Vários estudos abarcam essa possibilidade, além da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento que imprime aos conteúdos da realidade um papel fundamental na abstração e significação dos elementos. A tese de Flanagan (1993), denominada *Moral Modularity*, é um exemplo de estudo que aborda a importância do contexto na elaboração de juízos e ações mediante situações de conflito moral. Segundo Flanagan, o ser humano possui vários módulos de disposição (*traits*) que são disposições psicológicas e comportamentais altamente sensíveis

à situação e à própria relação que tecem umas com as outras. Essa configuração permite aos sujeitos inúmeros posicionamentos frente às situações vivenciadas.

Essa tese nos ajuda a pensar que o contexto é importante para que o sujeito elabore os seus modelos organizadores, já que se constitui como uma das fontes para a abstração e significação de elementos. No entanto, como nos sugerem Flanagan e a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, apenas os conteúdos não são suficientes para explicar porque os sujeitos tomaram esses elementos como mais importantes do que outros⁵⁹. Se o contexto fosse a única fonte para a elaboração de juízos, todos os sujeitos da nossa amostra teriam retido e significado os mesmos elementos, o que não aconteceu. Com o suporte dessas teorias, verificamos, também, o papel do sujeito como ser ativo para realizar essa seleção de elementos da realidade e, num processo interno e individual, tecer relações entre eles que os levam a organizar seus modelos frente às situações morais vivenciadas em seu dia-a-dia.

Na teoria de Flanagan (1993), conforme vimos, não só o contexto tem força na elaboração de juízos e ações morais, mas também as próprias características das *traits* que, assim entendemos, são as características do próprio sujeito, em sua constituição psíquica. Há, então, uma relação entre as disposições internas do sujeito com a própria situação para, assim, chegar a essa elaboração.

Outros estudos, sem depositar tanta ênfase ao contexto, como o fez Flanagan, mostram uma tendência atual das teorias sobre a moralidade humana de impingir ao sujeito ou, mais especificamente, à integração da moralidade ao sujeito, a força para tomar decisões frente a conflitos morais. Blasi (1992, 1995, 2004), por exemplo, compreende que as competências morais, de base cognitiva, estão integradas à personalidade e que o agir moral depende da motivação do próprio indivíduo. Ou seja, o sujeito é responsável pela ação moral, ele se engaja moralmente, tomando para si a responsabilidade pelas suas atitudes. Como outro exemplo, podemos citar Nisan (2004) que, mesmo não estando de acordo com toda a teoria de Blasi, por acreditar que ela traz um forte apelo cognitivo, confia também na motivação individual que tem relação com a moralidade, mas acrescenta que, frente a situações morais, os sujeitos levam em consideração valores, desejos, medos, angústias, isto é, suas particularidades construídas por meio de um processo de reflexão e de formação que têm relação com as influências da sua história de vida. Outro exemplo, ainda, encontra-se no estudo formulado por Colby e Damon (1993), em que os autores comprovaram, por meio de uma pesquisa em que analisaram sujeitos considerados como de moral exemplar, que os

⁵⁹ Essa era o pressuposto da Teoria dos Modelos Mentais, conforme abordamos no capítulo IV referente à Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

sistemas de moralidade e *self* entrelaçam-se, em uma proporção maior para algumas pessoas e menor para outras.

Estamos de acordo com essa tendência, visto que, em nossa investigação, percebemos que existe uma conjunção entre a identidade do sujeito e sua relação intrínseca com a moralidade e o contexto. Acreditamos que a complexidade que envolve essa interação pode explicar o porquê de os sujeitos abstraírem e significarem certos elementos em detrimento de outros. Tanto a situação por nós apresentada aos estudantes de nossa amostra com certos elementos já definidos, quanto o que constitui o sujeito em sua relação com a moralidade possuem parcela significativa na elaboração dos modelos organizadores nos quais se revelaram os valores que observamos em nossa análise.

Dentre os valores que foram abstraídos e retidos como significativos pelos sujeitos, no processo que acabamos de abordar, chamou-nos muito à atenção a grande presença do valor amizade, o que nos leva a tecer maiores considerações a respeito desse resultado. Mesmo constando na história a relação entre os colegas, esse era apenas um dos vários elementos que poderiam ser abstraídos pelos sujeitos participantes de nossa amostra. Então, por que tantos jovens deram a esse elemento tanta relevância? Em nosso entender, a amizade constitui-se como um valor forte para esses estudantes e que, frente a uma situação em que um vínculo de amizade é sinalizado, eles deixam com que esse valor “aflore”.

Encontramos, na teoria de Puig (1996, 2007), abordada no primeiro capítulo de nossa investigação, uma fundamentação que, sob o nosso ponto de vista, vem explicar esse fenômeno. Esse autor entende a moralidade como construção, fruto de um complexo processo que envolve a elaboração e reelaboração de valores na relação do sujeito consigo mesmo e com os demais. Esse processo leva à construção da consciência moral na qual “o sujeito instaura uma relação com ele mesmo, de modo que seus sentimentos, juízos e ações são sancionados como corretos ou incorretos por ele mesmo” (1996, p.80). Tal consciência não parte, nas palavras de Puig, apenas do sujeito, mas requer uma consciência dialógica que possa, de modo intersubjetivo, perseguir modos justos e eficazes de enfrentar a realidade. Aqui, chegamos à discussão proposta por Puig e que pode nos auxiliar a compreender a grande presença do valor amizade nos modelos organizadores do pensamento aplicados pelos jovens participantes de nossa pesquisa: para o autor, os sujeitos, em seu processo de construção da personalidade moral, compartilham da necessidade de pertencer a uma cultura particular, bem como de estarem abertos à *criação de laços com os demais*. De acordo com Puig, estabelecer uma relação correta com o outro não consiste apenas em uma necessidade imprescindível, mas principalmente se configura como uma *exigência moral*. Essa abertura

para o outro faz com que os sujeitos possuam certos deveres morais, ou seja, reconhecemos no outro uma obrigação moral.

Essa obrigação moral que provém do outro possui estrita relação com o vínculo afetivo, no qual aparecem sentimentos que fazem com que os sujeitos enlacem-se aos demais e consigam enfrentar as dificuldades vitais. Assim, de acordo com Puig, o afeto, a amizade e o amor tornam-se verdadeiros mecanismos sociais e procedimentos morais compartilhados os quais guiam os sujeitos rumo a um horizonte normativo. Desta forma, compreendemos que, ao elegerem a amizade como valor, os sujeitos estão apontando essa dimensão moral cujo princípio está em reconhecer no outro a fonte de moralidade que os norteia para um juízo e uma atitude que busquem o que consideram como correto.

O vínculo afetivo, evidenciado pela amizade em nossa pesquisa, não somente sugere que o outro se constitui como alicerce para o juízo e ação morais, mas abrange, de acordo com o que percebemos através dos modelos organizadores abstraídos pelos estudantes de nossa pesquisa, toda a configuração dos valores no sistema moral desses sujeitos. Esse vínculo, por se constituir em uma projeção de sentimentos positivos sobre as relações entre o sujeito e o outro (Araújo, 2007), configura-se como um *valor*.

Retomando os modelos, vemos que, nos modelos 4, 5 e 6, a amizade, enquanto valor, mostra-se com grande intensidade para os sujeitos (ou seja, recebe intensa carga afetiva), posicionando-se como um *valor central*, de acordo com as teorias de Damon (1995) e Araújo (2007). Acreditamos que ela comparece ao psiquismo dos sujeitos atrelada ao conteúdo da realidade que diz respeito ao(à) amigo(a).

Se observarmos mais detidamente, nos mesmos modelos (4, 5 e 6) há o comparecimento da generosidade, também como um *valor central*, já que recebe grande carga afetiva. Esse valor, como descrevemos quando analisamos os modelos organizadores do pensamento, parece bastante vinculado à amizade. Os sujeitos referem-se à generosidade quando citam a amizade. Assim, fica evidente que existe uma integração entre esses dois valores.

O conceito de *integração*, defendido por Blasi (1995), dá indicações de que os valores se integram aos sistemas motivacionais e emocionais, propiciando uma base para a construção da identidade e do auto-conceito do sujeito. Segundo esse autor, a integração entre valores proporciona-lhes uma maior “intensidade”, levando-os a se organizar hierarquicamente. A teorização elaborada por Blasi encontra eco nos resultados que encontramos em nossa investigação. Percebemos que os valores amizade e generosidade encontram-se bastante integrados entre si e, destarte, ao sistema moral de grande parte dos sujeitos que compuseram

nossa amostra. Quando esses valores assim compareceram, não houve espaço para outros valores, evidenciando toda a força com que foram mobilizados.

Segundo o que pudemos perceber dos modelos organizadores, houve uma maior integração entre os valores quando ambos se relacionavam a, pelo menos, um conteúdo do(a) “meio”/ “realidade”. No caso da integração entre amizade e generosidade, foi perceptível que ocorreu porque ambos os valores estavam relacionados ao conteúdo “amigo”, nos modelos organizadores nos quais pudemos constatar esse fenômeno.

Em contrapartida, se nos detivermos aos modelos 1 e 2, nos quais esses valores não comparecem como centrais, percebe-se a valoração da responsabilidade como central. Esse valor parece não conseguir se integrar à amizade e à generosidade. No sub-modelo 1b, os valores responsabilidade e prazer pessoal configuram-se como centrais. Contudo, cada um deles refere-se a um conteúdo do “meio”: a responsabilidade está relacionada ao amigo e o prazer pessoal à “balada”. Em nossa opinião, esses valores não estão tão integrados, pois tratam de aspectos diferentes, como se o sujeito vivenciasse a situação em “etapas”, privilegiando ora um elemento, ora outro. O modelo 2, em que a responsabilidade mostra-se como central, a amizade, que está presente nas respostas de uma forma “branda”, recebe uma carga afetiva pequena, mais correspondente a uma vergonha da ação do amigo, permanecendo como um *valor periférico*. Esse dado parece nos indicar que a responsabilidade, quando pontuada de forma central, não permite que a amizade se integre totalmente ao sistema moral do sujeito frente a uma situação de conflito moral.

Assim, verificamos que alguns valores possuem uma tendência maior em se integrar a outros. O modelo 3 talvez possa confirmar tal análise, em razão de trazer os sujeitos em conflito com os próprios valores. Esse modelo nos parece bastante rico para a análise porque em algumas respostas, quando o sujeito se refere à amizade, logo se faz presente a generosidade, posta como um desejo de ajudar o outro; quando o sujeito se referia à responsabilidade ou ao prazer pessoal, a amizade não era referendada e a generosidade era refutada. Desta forma, a amizade e a generosidade parecem-nos valores afins, enquanto que o mesmo não acontece com os outros valores e a generosidade.

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento também suporta a interpretação dessa integração entre os valores, visto que admite englobar todos os elementos que os sujeitos abstraem da situação (e, dessa forma, compreender também os que foram refutados por eles), além dos significados dados a eles e a várias implicações que podem ser tecidas entre eles. No início dessa formulação teórica, com base em pesquisas em campos específicos do conhecimento, como a Física, as autoras ainda apostavam na evolução, de acordo com a

raiz piagetiana da teoria, pois encontravam certa linearidade e hierarquia entre os modelos aplicados pelos sujeitos. Nessa visão, os modelos eram compreendidos como “níveis”, mesmo que se configurando como construções do próprio sujeito. Explico melhor: as autoras não postulavam categorias prévias, mas analisavam as respostas aferidas às situações e, na regularidade encontrada entre elas, indicavam os modelos organizadores do pensamento. Esses modelos eram dispostos segundo uma “evolução”, do mais simples ao mais complexo.

Quando Moreno, Sastre, Bovet e Leal realizaram pesquisas no campo da Psicologia Moral, tais resultados não se confirmaram, logo que perceberam que a suposta evolução entre modelos não pôde ser atestada. Na verdade, o que se pôde constatar é que existem modelos mais elaborados do que outros. Não no sentido de uma linearidade, supondo um ser superior ao outro, mas de modos de pensar diferentes. Os modelos mais elaborados não seriam aqueles que teriam um maior número de elementos abstraídos, mas aqueles em que os sujeitos conseguem articular os elementos abstraídos e retidos como significativos com seus significados, tecendo relações e implicações coerentes entre eles.

Nesse sentido, a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento possui certa aproximação com a teoria de Blasi (1995, 2004). O conceito de integração proposto por esse autor pode ser entendido como essa articulação entre os elementos. Essa articulação intrínseca entre os elementos abstraídos e significados atribuídos entre eles, que corresponderia à integração proposta por Blasi, tende a uma melhor elaboração na medida em que os sujeitos tecem relações que lhes permitem uma maior coerência interna.

Entendendo desse modo, percebemos, na integração dos valores que encontramos nos modelos organizadores aplicados pelos participantes de nossa pesquisa, que os sujeitos abstraem e significam elementos que têm estrita relação com os seus valores. Alguns valores, como afirmamos, relacionam-se, sobremaneira, uns com os outros, sendo solicitados logo que são mobilizados pela situação. Ao abstrair e significar a amizade, por exemplo, vê-se que os sujeitos logo resgatam o valor generosidade. Essa integração entre esses valores dá aos sujeitos uma coerência elevada em seu modelo organizador, apoiando os juízos diante do conflito moral apresentado. Essa coerência pôde ocorrer porque ambos valores estavam relacionados ao mesmo conteúdo da realidade: o amigo. No caso dos sujeitos que aplicaram o modelo 1, percebemos que não possuem tal integração em seu modelo organizador em razão de não haver afinidade entre os valores, bem como o fato de eles não se aterem a um mesmo conteúdo, o que os levaria, se assim fosse, a ter uma maior coerência. Os sujeitos que tinham como valor o prazer pessoal, por exemplo, revelavam a responsabilidade como crucial. Entendemos que, diante do fato de quererem se divertir, tendo como valor central o prazer

pessoal, os sujeitos indicam o outro valor, a responsabilidade, para suportarem a idéia da opção pelo divertimento sem se sentir culpados ou envergonhados por causa disso. Tal elaboração efetuada por esses jovens mobiliza os valores como centrais para dar certa coerência ao seu pensamento moral. Considerando que não há uma linha evolutiva que indique qual valor é mais correto que o outro, compreendemos que ambas as possibilidades de elaboração são críveis, podendo ser realizadas diante de uma situação de conflito moral. Contudo, percebemos que os modelos mais elaborados, os quais conseguem chegar ao problema proposto, com uma maior coerência, são aqueles em que os estudantes mobilizam a integração entre os valores de generosidade e amizade.

Tal interpretação também pode ser visualizada no gráfico que elaboramos no capítulo VII⁶⁰, tendo em vista a integração dos valores. Nesse gráfico, ilustramos cada valor encontrado com um círculo, colocando ao centro o valor generosidade por ser a fonte de estudo de nossa investigação. Ao dispormos os valores dessa forma, constatamos que grande parte dos modelos e sub-modelos mostrou o valor generosidade, sendo que, como podemos constatar, todos eles se posicionam no lado do círculo da amizade. Com a representação, acreditamos ficar clara a integração entre esses valores, visto que os lados em que os círculos correspondentes aos valores responsabilidade e prazer pessoal não apresentam modelos e sub-modelos. Parece-nos que a responsabilidade e o prazer pessoal afastam o valor generosidade, ao mesmo tempo em que não possuem, entre si, muita integração, já que não há modelos e sub-modelos nas intersecções entre esses círculos. Por não possuírem integração com outros valores, a responsabilidade e o prazer pessoal parecem enfraquecidos frente à integração dos valores amizade e generosidade.

Essa integração nos traz indícios de que *a própria organização do sistema moral dos sujeitos atua como regulador do comparecimento dos valores*. Isso porque, ao abstrair e significar elementos da situação, o sujeito mobiliza um valor que pode se integrar a outros, desde que possuam relação com o mesmo conteúdo. Assim, entendemos que as interações que ocorrem no sistema moral, fruto de um *continuum* que envolve o sujeito, com seus interesses, desejos, necessidades, sentimentos e pensamentos, e a sua relação com os conteúdos presentes na situação, aproximam alguns valores e afastam outros. Por isso, compreendemos que essa organização, por permitir a integração de certos valores em detrimento de outros, pode ser configurada como um regulador do comparecimento dos valores no psiquismo humano, levando-nos a responder, em parte, à questão central de nossa investigação.

⁶⁰ Ver gráfico na página 179 de nossa investigação.

Um problema específico levantado por nós de forma a corroborar com essa questão central foi o seguinte:

A generosidade, como valor moral, exerce um papel de regulação no funcionamento psíquico? Como?

Embora visualizemos que, com a interpretação que realizamos nos parágrafos anteriores já tenhamos respondido a essa pergunta, acreditamos que ela ainda pode nos trazer novos elementos à análise. Claro está que os valores morais, como a generosidade, exercem um papel de regulação no funcionamento psíquico. Isso porque, pela sua própria integração, eles acabam por afastar ou aproximar valores. Contudo, essa questão nos desafia a aprofundarmos nossa discussão. Expliquemos: embora tenha se evidenciado, a partir dos modelos organizadores do pensamento, que certos valores integravam-se a outros, tornando-se mais fortalecidos e, portanto, centrais no sistema moral dos sujeitos, enquanto outros não permitiam essa integração, ainda necessitamos entender um aspecto dessa regulação.

Ao questionar se a generosidade assume um papel de regulação na organização e integração dos valores e ao perceber que ela não compareceu sozinha ao psiquismo dos sujeitos que compuseram a amostra da presente pesquisa, vemos que todos os valores possuem esse papel. No entanto, percebemos que alguns são mais “fortes” do que outros, visto que, quando mobilizados, são capazes de “solicitar” a presença de outros. Vemos, portanto, que dentro dessa complexidade que configura a integração dos valores frente a uma situação de conflito moral, existe uma organização que pode ser compreendida como uma hierarquia entre eles.

Novamente, recorreremos a Blasi (1995, 2004) como apoio para responder às nossas inquietações. Segundo esse autor, em uma parte do *self* há processos ativos de seleção e ordenação hierárquica dos valores. Integrados aos sistemas motivacionais e emocionais, os valores propiciam, em suas palavras, a base para a construção da personalidade do sujeito. A personalidade, em toda a sua complexidade, seria, assim, uma unidade ou caminharia para a unidade. Assim sendo, possuiria um centro funcional, um princípio de coordenação e subordinação: a personalidade seria um sistema organizado por graus de integração. Esses graus de integração dependeriam da coordenação de um determinado aspecto com outros subsistemas, assim como de sua hierarquia na organização da personalidade. Um desses aspectos é a moral, que, em toda a sua organização hierárquica dos valores, integra-se aos outros sistemas que compõem a personalidade do sujeito psicológico.

Concordamos com Blasi ao apontar que o sistema moral é altamente organizado e que não pode ser composto de elementos experienciados passivamente pelo sujeito, sem uma ordem. Se acreditamos no sujeito como construtor de sua própria personalidade, como nos indicou Puig (1996) e outros autores da atualidade que apresentamos em nosso referencial teórico, precisamos entender que esse sujeito deve eleger, dentre vários valores, aqueles que lhes são mais caros do que outros, dependendo, decerto, de toda a sua constituição psicológica que passa pelos seus sentimentos, desejos, pensamentos, ou seja, o que compõe a sua identidade.

Por esse motivo, uma das teorizações fundamentais de nossa investigação encontra-se nos conceitos de valor central e valor periférico (Damon, 1995; Araújo, 2007). Com esses conceitos, compreendemos que alguns valores, devido à carga afetiva que a eles se dirige, mostram-se como mais importantes do que outros para o sujeito, frente a uma situação de conflito moral. Ao se mostrarem como centrais, principalmente ao se configurarem como integrados a outros (o que corrobora para que se posicionem dessa maneira), esses valores assumem uma posição hierarquicamente superior à dos outros que apareceram como periféricos ou até que não compareceram no sistema moral dos sujeitos.

Essa teorização nos permite afirmar que existe uma hierarquia entre os valores. A generosidade, para grande parte dos sujeitos de nossa amostra, mostrou-se como um valor central e, em nosso entender, assumiu um papel de regulação para o comparecimento de demais valores no psiquismo dos sujeitos. Entretanto, se nos ativermos aos resultados, principalmente ao gráfico que apresentamos na página 179, percebemos a grande importância do valor amizade para os sujeitos. Entendemos que a generosidade constitui-se como valor central apenas quando atrelada à amizade. Se formos, portanto, compreender os valores em uma escala hierárquica, podemos dizer que, para os jovens que participaram de nossa pesquisa, a amizade constitui-se como o valor mais importante e que ele, por toda a sua constituição, solicita a integração com a generosidade. Respondendo à questão específica a que nos propusemos, então, entendemos que a generosidade assumiu um papel de regulação, mas entendemos, também, que outro valor, a amizade, por ser hierarquicamente superior para os jovens de nossa amostra, assume um papel maior de regulação. A hierarquia entre os valores que constituem o sistema moral dos sujeitos perfaz, em si, um papel de regulação no psiquismo humano.

Ainda observando o gráfico que apresentamos na página 179, percebemos que não apenas o fato de os modelos e sub-modelos se encontrarem na confluência entre os círculos representativos da amizade e generosidade fez com que os sujeitos se aproximassem da

generosidade como valor central. Foi muito significativa, também, a presença dos sentimentos de culpa e vergonha, o que nos auxilia a responder a outra de nossas perguntas específicas:

Sentimentos morais, como culpa e vergonha, exercem um papel de regulação no funcionamento psíquico humano?

Os modelos e sub-modelos em que se constatou a presença dos sentimentos de culpa e vergonha foram aqueles em que se evidenciou uma maior integração entre amizade e generosidade, configurando esses valores como centrais no sistema moral dos sujeitos. Quanto maior a evidência desses sentimentos no modelo organizador, mais centralizados estavam os valores de amizade e generosidade. Quanto menor a evidência desses sentimentos, menor foi a propensão dos sujeitos em apresentarem esses valores (haja visto que nos modelos 1 e 2, em que a responsabilidade foi tida como um valor central, os sujeitos não relataram sentir, *grosso modo*, culpa ou vergonha).

Os sentimentos de culpa e vergonha confirmaram seu papel funcional no psiquismo humano (Arantes, 2000a) e mostraram influenciar a forma como os sujeitos resolveram o conflito, atuando como reguladores morais do funcionamento psíquico. Tais dados reforçaram os resultados obtidos por Araújo (2003a) em seu estudo sobre a vergonha como regulador moral, quando o autor comprovou a presença desse sentimento quando os sujeitos emitiam juízos sobre sentimentos e pensamentos acerca de uma situação em que agiam contra os valores de honestidade, generosidade e coragem.

Consoante Lewis (2004), outro autor que estudou esses sentimentos, culpa e vergonha podem ser consideradas como *self-conscious emotions* (emoções autoconscientes) que requerem a elaboração de processos cognitivos complexos, a noção de si (*self*) e a avaliação global que o sujeito faz de si mesmo. Esses sentimentos levam o sujeito a se avaliar de acordo com um grupo de normas, regras e objetivos que, uma vez transmitidos pela cultura, envolvem o sujeito a elaborá-los em um processo construtivo. O comparecimento da culpa ou da vergonha tem relação com o sucesso ou o fracasso em vista de tais normas, regras e objetivos, levando o sujeito à auto-reflexão.

A despeito de discordarmos do tom cognitivista da teoria de Lewis, comprovamos, na presente investigação, que os sentimentos de culpa e vergonha possuem estrita relação com a reflexão de si mesmos que os sujeitos efetuam quando vão contra os seus valores, especialmente aqueles que se organizam e se integram como centrais em seu sistema moral.

E, ainda que tenhamos nos debruçado às diferenças entre culpa e vergonha, nos estudos que abordamos no capítulo três de nosso trabalho, não as encontramos nos modelos organizadores do pensamento. Nas respostas emitidas pelos estudantes que participaram de nossa pesquisa, os sentimentos não foram explicitados pelos sujeitos, apenas mencionados quando iam contra os seus valores. Por esse motivo, não pudemos constatar as diferenças encontradas por Damon (1988), Tangney (1995) e Barret (1995). Todavia, acreditamos que o objetivo central de nosso questionamento, que era verificar a regulação exercida pelos sentimentos de culpa e vergonha, pôde ser observada, visto que houve estrita relação entre o comparecimento da integração amizade e generosidade e esses sentimentos.

Voltando à pergunta central de nossa pesquisa, é possível indicar que o comparecimento do valor generosidade ao sistema moral dos sujeitos de nossa amostra foi regulado pelos sentimentos de culpa e vergonha, em virtude desses sentimentos aparecerem quando os sujeitos sentiam-se agindo contra tal valor, e pela própria integração dos valores entre si mesmos, já que o comparecimento da amizade, como valor hierarquicamente mais importante para os sujeitos, referendou o aparecimento da generosidade, deixando-os como fortalecidos e centralizados.

Essas considerações nos aportam para a compreensão de que o funcionamento psíquico do ser humano é demasiadamente complexo para ser entendido de forma unilateral. Assim, no estudo de um fenômeno, como o comparecimento de um valor (no nosso caso, a generosidade), vários aspectos estão implicados e surgem como importantes para a análise. Por esse motivo, é tão importante a abordagem por meio de teorias, como a dos Modelos Organizadores do Pensamento, que permitem vislumbrar o que os juízos dos sujeitos mostram como relevante, e não ater o olhar apenas ao que se deseja visualizar, colocando os sujeitos em categorias pré-determinadas.

Essa constatação de que os valores organizam-se hierarquicamente, de acordo com a sua integração, e de que atuam, assim como os sentimentos, como reguladores morais ainda necessita de maiores estudos, visto que tais resultados restringiram-se à amostra da presente investigação. Contudo, acreditamos que essas discussões apontaram indícios relevantes para os estudos em Psicologia Moral que pretendem ampliar a análise considerando as diversas interfaces que compõem o psiquismo humano.

8.2. O comparecimento da generosidade nos modelos aplicados pelos participantes da pesquisa: os valores da juventude e as variáveis sexo e tipo de escola

Após uma primeira interpretação em que levamos em consideração a regulação dos valores e sentimentos morais para o comparecimento da generosidade às respostas emitidas pelos alunos e alunas participantes da presente investigação, nos deteremos, neste tópico, à interpretação dos dados relativos à frequência de sujeitos em cada modelo e sub-modelo. A discussão aqui encetada nos levará a aprofundar a reflexão que nos moveu a formular o nosso problema de pesquisa.

Em nossa análise desses resultados, realizamos um percurso que foi do mais particular ao mais geral, para que não perdêssemos a diversidade de juízos encontrada nos modelos organizadores ao mesmo tempo em que fosse possível abarcar uma possível regularidade entre esses juízos.

Observando novamente os resultados referentes à distribuição dos sujeitos nos modelos e sub-modelos, revela-se a presença marcante de respostas nas quais há grande integração entre amizade e generosidade. O modelo 6 foi o mais aplicado pelos sujeitos (63 respostas – 39% da amostra). Nesse modelo, os valores amizade e generosidade compareceram como centrais e houve a presença dos sentimentos de culpa e vergonha. O número de respostas elaboradas e aplicadas nesse modelo é bastante superior aos demais resultados, visto que os modelos com maior número de respostas, depois do modelo 6 foram o modelo 5 (30 respostas – 19% da amostra) e modelo 3 (26 respostas – 16% da amostra). Esses resultados, por si só, já são indicativos da grande quantidade de jovens participantes da pesquisa que mobilizaram os valores de amizade e generosidade e os sentimentos de culpa e vergonha.

Para confirmar esse dado que mostra certa regularidade entre os juízos desses estudantes, agrupamos os resultados em categorias. A categoria **A**, englobando os modelos 1 e 2, nos quais não há a presença da amizade e da generosidade e se ausentam os sentimentos morais, e a categoria **B**, em que esses valores e sentimentos estão presentes. Os resultados indicam um grande percentual de sujeitos, 88% da amostra, perfazendo a categoria B, e um número bastante reduzido de sujeitos que aplicaram os modelos que compõem a categoria A (12% da amostra).

Essa regularidade confirmada com o agrupamento em categorias pôde nos mostrar que grande parte dos sujeitos de nossa amostra, frente a um conflito de natureza moral, mobilizam

os valores de generosidade e amizade regulados por essa própria organização/ integração e pela presença dos sentimentos de culpa e vergonha.

Lemos esse resultado com olhos bastante otimistas: os jovens, ao menos aqueles que compuseram a nossa amostra, formularam juízos nos quais, a partir da situação, havia a presença da generosidade. Frente a toda uma corrente da sociedade que aposta na falta de generosidade da juventude, pode-se averiguar que esse valor esteve presente nas respostas, indicando que, diante de situações morais enfrentadas no cotidiano, esses jovens apresentariam uma tendência a elaborar juízos e ações generosas. Entretanto, a presença da generosidade, como enfocamos anteriormente, veio atrelada a outro valor que pareceu tão ou mais importante para eles: a amizade.

Essa interpretação nos leva a colocar um questionamento específico que vem a colaborar com o nosso problema central de pesquisa e que nos envolve em um aprofundamento dessa temática:

Como os conceitos de *outro generalizado* e de *outro concreto* comparecem aos modelos organizadores do pensamento aplicados pelos sujeitos?

Para responder a essa questão, voltemos à discussão presente no segundo capítulo de nossa dissertação. O estudo da moralidade esteve centrado em uma concepção que privilegiou o princípio de justiça, focando-se nos direitos, deveres e obrigações, e acabou por encetar uma visão unilateral do sujeito, priorizando os seus aspectos cognitivos e deixando de lado toda a dimensão afetiva e cultural que o compõe. De acordo com o que refletimos nesse capítulo, ao dar ênfase apenas ao princípio de justiça, os estudos de diversos campos do conhecimento e, mais especificamente, aqueles provindos do campo da Psicologia Moral, corroboraram para cristalizar certas dicotomias que cindiam conceitos que, sob o nosso ponto de vista, precisam ser vistos de forma integrada. Deu-se espaço para o estudo de uma moral da justiça, do que é público, do que é racional e, por conseguinte, do que é do homem. À esfera privada, em que a mulher encontrava-se encarcerada, com sentimentos e valores como generosidade, amizade, cuidado, não se jogava a luz. Hoje, como expusemos anteriormente, muitos estudos caem na cilada de, mesmo ao considerar valores que, por seu estudo, quebram tais dicotomias, reforçam-nas considerando moral apenas o pertencente ao âmbito público e está às voltas com aspectos normativos.

A teoria de Blasi (1995, 2004), por exemplo, em que o autor aponta existir integração entre os valores, tornando-os fortalecidos frente a outros que compõem o sistema moral do

sujeito, traz um enfoque preponderantemente cognitivista, pois aposta que os valores hierarquicamente superiores são aqueles em que se prioriza o aspecto racional. Para Blasi, esses valores, que são a “essência” da moralidade, diferenciam-se de outros que estão apenas relacionados à moralidade.

Como percebemos nos resultados encontrados, a generosidade somente compareceu aos modelos organizadores do pensamento quando integrada à amizade. Tal constatação poderia nos levar a negar esses resultados como válidos, se estivéssemos de acordo com essa visão racionalista e estruturalista da moralidade. Os resultados que encontramos, pelo contrário, nos indicam um caminho que possa quebrar com essa visão unilateral. Com a evidência de um grande número de jovens apontando, em seus juízos frente a um conflito moral, uma forte integração entre amizade e generosidade e o comparecimento de sentimentos morais, percebemos que valores tidos como pertencentes ao âmbito privado foram elegidos diante do conflito de natureza moral e podem, efetivamente, ser mobilizados frente a esse tipo de situação.

Assim como Flanagan (1993), Nisan (2004) e Damon (1995), acreditamos que a moralidade é muito mais do que o fruto de processos cognitivos, mesmo porque as situações não se apresentam como meramente um número de elementos racionais que devem ser abstraídos pelos sujeitos. Muito pelo contrário, acreditamos que cada situação mobiliza diversos aspectos que envolvem tanto a cognição quanto a afetividade e os aspectos sócio-culturais. O que determina o comparecimento de um valor em detrimento de outros é a relação entre as características de cada sujeito (de sua identidade) e os conteúdos do “meio”/da “realidade”, bem como a carga afetiva que a eles se dirige.

Assim, encontramos na proposta teórica de Benhabib (1996) uma tentativa de envolver todos esses aspectos, quebrando as referendadas dicotomias no estudo sobre a moralidade. Com os conceitos de *outro generalizado* e *outro concreto*, a autora possibilita entender que as relações que tecemos com os demais absorvem tanto uma visão racional, dos direitos e deveres, quanto uma visão das individualidades e de um ser real, com histórias, sentimentos, emoções e pensamentos.

A visão de Benhabib nos indica a possibilidade de não cair na cilada de tentar compreender a generosidade e a amizade, que foram os valores integrados por grande parte dos sujeitos, como estritamente relacionadas ao outro concreto. Essa associação simplista não permitiria uma visão mais abrangente do psiquismo humano. Em contrapartida, possibilitou-nos obter um outro ponto de vista, talvez mais próximo da complexidade que perfaz o psiquismo humano.

Como se comprovou com a presente investigação, a solução para o conflito moral repousou, em grande parte, no comparecimento dos valores generosidade e amizade. Esses valores, historicamente, foram tomados como pertencentes ao âmbito privado e poderiam ser tidos como estritamente relacionados ao outro concreto, de acordo com a proposição de Benhabib. Entretanto, a teoria dessa autora nos faz repensar essa visão unilateral de que um valor apenas possui um dos aspectos que compõem a moralidade, no caso, a afetividade. Somos levados a pensar que todos os valores possuem foco tanto no outro generalizado quanto no outro concreto porque as situações não se apresentam como unicamente constituídas por elementos de um ou de outro conceito, mas são constituídas de ambos posicionamentos.

Desta forma, verificamos que, devido ao conflito cingir-se a uma situação em que se solicitava ajuda, havia uma correlação maior com um ponto de vista mais relacionado ao outro concreto, pois os sujeitos deviam observar os protagonistas da história como seres reais, dotados de sentimentos, afetos, pensamentos e desejos. Os valores de amizade e generosidade mostraram-se mais circunscritos a esse posicionamento. Mas isso não significou que uma relação com o outro generalizado não existiu no comparecimento desses valores.

Lembramos que os modelos em que a amizade comparece mais fortemente atrelada à generosidade foram os modelos 4, 5 e 6. No entanto, as implicações dessa integração foram bem diferentes entre eles. Uma das diferenças encontra-se no fato de que a amizade e a generosidade receberam uma significação diversa em cada modelo organizador do pensamento, resultando em relações também variadas. No modelo 4, os sujeitos mobilizaram os valores amizade e generosidade significados como uma retribuição. Em nosso entender, nesse modelo os jovens utilizaram tanto um relacionamento focado no outro generalizado, visando os direitos e deveres que regem a sociedade, e no outro concreto, atendo-se ao ser humano concreto, real. Dizemos que se centra no outro generalizado porque entende que a generosidade e a amizade configuram um sistema de troca. O que hoje eu faço é esperando algo em meu próprio favor. Essa é uma regra social. E podemos afirmar que se posiciona em relação ao outro concreto em razão de procurar ações de ajuda efetiva, observando o outro em suas necessidades.

Os sujeitos que aplicaram o modelo 5 também apresentam esses dois tipos de relacionamento: voltam-se para o outro generalizado por preocuparem-se com o estado futuro do(a) colega(a), ou seja, com as conseqüências da sua reprovação escolar; apresentam foco no outro concreto por obterem essa preocupação. Já os jovens que aplicaram o modelo 6

mostram uma maior correlação com o outro concreto, já que não abstraíram e significaram elementos relacionados ao outro generalizado.

Embora tenham recebido menos respostas, como indicamos anteriormente, os modelos 1 e 2, que apresentaram os valores de responsabilidade e/ ou de prazer pessoal mostraram uma outra correlação com os conceitos expostos por Benhabib. Mesmo diante da situação que, em nossa opinião, solicitava uma maior relação dos sujeitos com o outro concreto, os estudantes que aplicaram os modelos 1 e 2 elegeram como valor central a responsabilidade. Podemos afirmar que, no modelo 1, mais especificamente no sub-modelo 1a, em que os sujeitos apenas mobilizam o valor responsabilidade, houve um maior estreitamento com uma visão relacionada ao outro generalizado, pois os sujeitos se ativeram aos elementos que diziam respeito aos deveres do personagem. No sub-modelo 1b, em contraposição, apresenta também o prazer pessoal como valor, o que solicita, além de uma visão detida aos direitos e deveres, uma perspectiva que leva em consideração elementos relacionados ao si mesmo, com suas individualidades.

O modelo 3 também foi bastante rico para essa análise. Nesse modelo, visualizamos que os sujeitos mobilizaram ora o valor generosidade, apenas quando outro valor, a amizade, mostrou-se centralizado, ora o valor responsabilidade. Quando a integração entre generosidade e amizade confirmava-se como central, notamos uma maior aproximação com o outro concreto; quando a responsabilidade era pontuada como central havia um olhar mais focado no outro generalizado. Essas transições presentes tão claramente nesse modelo nos fazem enxergar a complexidade que perfaz o pensamento humano.

Deste modo, não se pode deixar de registrar que ambas visões, relacionadas ao outro concreto e ao outro generalizado, estão presentes em todas as situações de conflito moral. De acordo com a elaboração do modelo organizador pode prevalecer uma ou outra, ou ambas.

Percebemos, ademais, que, para a resolução do conflito moral que propusemos, uma visão não exclusivamente, mas mais detida no outro concreto propiciou aos sujeitos uma elaboração mais próxima da atitude generosa para com o outro. Uma visão um pouco mais voltada para o outro generalizado impossibilitou juízos em que os sujeitos descrevessem ações de ajuda.

Uma vez que vislumbramos a grande complexidade que perfaz a composição de relacionamentos voltados ao outro concreto e ao outro generalizado, bem como entendermos que, diante da situação exposta, um relacionamento um pouco mais voltado ao sujeito real, dotado de uma história e sentimentos, pensamentos, etc., parece mais consistente com o valor

generosidade, falta-nos discutir os resultados relacionados às variáveis sexo e tipo de escola, conforme nos propusemos em nossa problematização:

As variáveis sexo e tipo de escola dos sujeitos influem nos juízos emitidos diante de um conflito envolvendo a generosidade?

Em um movimento semelhante ao que realizamos com os resultados concernentes ao número total de sujeitos em cada modelo organizador, fizemos uma investigação, levando em consideração as variáveis sexo e tipo de escola, do mais particular, envolvendo sub-modelos e modelos, para uma mais ampla, abordando os modelos e finalizando no agrupamento em categorias, de forma a evidenciar a possibilidade de uma regularidade entre os juízos dos sujeitos participantes de nossa pesquisa.

Detendo-nos, primeiramente, nos resultados de acordo com o sexo dos participantes, percebemos que houve diferenças bastante particulares envolvendo alunos e alunas de nossa amostra. Chamou-nos à atenção: a grande concentração de meninos nos sub-modelos 1b e 2, nos quais expuseram como valor central a responsabilidade: um maior número de meninas que aplicaram o sub-modelo 6b, em que, aliando amizade e generosidade, apontavam a “balada” como algo negativo; e um número relevante de meninas no sub-modelo 3b, no qual se confrontavam os valores prazer pessoal e amizade/ generosidade.

Tais resultados específicos mostram-se significativos por compreendermos que possuem relação com a construção de gênero que faz parte da constituição psicológica dos sujeitos. O fato de haver uma maior propensão de meninos a indicarem como central o valor responsabilidade pode ser por nós interpretado como uma tendência maior de sujeitos desse gênero elaborarem valores mais “racionalizados”. Em contrapartida, ao indicar a “balada” como algo negativo, as meninas, que aplicaram esse modelo em número muito maior do que os meninos, mostram certa internalização cultural de que as mulheres não podem se dar ao luxo de se divertir, sair à noite, etc. Essa interpretação pode ser confirmada se observarmos novamente o sub-modelo 3b, em que há um conflito dos sujeitos entre os valores amizade, integrada à generosidade, e prazer pessoal. Nesse sub-modelo, em que há um maior número de meninas do que de meninos, elas se sentem em dúvida sobre qual valor pode estar mais central em seu sistema moral. A escolha pelo prazer pessoal, para as meninas, parece ser algo bastante difícil e fonte de conflitos intrapsíquicos.

A despeito dessas particularidades que, para nós, são tão importantes quanto as regularidades presentes nos juízos dos jovens que compuseram a nossa amostra, verificando

os resultados mais gerais, com os números de sujeitos em cada modelo e nos agrupamentos, percebe-se que tanto meninos quanto meninas tenderam a apresentar os valores generosidade e amizade com a presença dos sentimentos de culpa e vergonha. No entanto, percebemos uma tendência maior de sujeitos do sexo masculino emitirem juízos em que, mesmo frente a um conflito moral envolvendo a generosidade, elegem como valores centrais a responsabilidade e o prazer pessoal.

Sobre esses resultados, acreditamos ter comprovado a elaboração proposta por Benhabib (1996) na qual a autora quebra com as dicotomias homem *versus* mulher, público *versus* privado, enfocando dois tipos de posicionamento: o outro generalizado e o outro concreto. Ficou claro que, em termos gerais, há pouca diferença entre os juízos emitidos pelos sujeitos de sexos diferentes, levando-nos a crer que, tanto meninos quanto meninas, diante de um conflito em que se mobiliza o valor generosidade, necessitando de um posicionamento frente a um outro concreto, são capazes de articular esse valor, atrelado a outro, a amizade.

O fato de os meninos terem um número maior de respostas na categoria A, que engloba respostas de modelos em que se tem na responsabilidade o valor central, pode nos indicar que, entre os sujeitos do sexo masculino, há uma tendência maior do que com os sujeitos do sexo feminino a aplicar modelos calcados em valores pautados por princípios racionais. Embora estejamos cientes de que grande parte dos jovens do sexo masculino aderiu aos modelos em que a generosidade comparece como valor central, atrelada à amizade e referendada pelos sentimentos morais, essa parcela ainda parece significativa e pode nos indicar certa influência do construto sócio-histórico-cultural que envolve a constituição psíquica dos sujeitos.

Os resultados por tipo de escola obedeceram aos critérios de análise enfocados anteriormente, indo do mais particular ao mais geral. Na análise com a variável tipo de escola, pretendíamos observar se haveria diferenças nos juízos de alunos de escolas pública e privada.

Conferindo os resultados mais particulares, e que mais trouxeram elementos para a nossa interpretação, percebemos que, quando emitem juízos em que a responsabilidade se torna um valor central, há um maior número de alunos de escola pública (no sub-modelo 1a, foram 9 alunos de escola pública e 2 alunos da escola particular). No entanto, quando se agrega a esse valor o prazer pessoal (sub-modelo 1b) e a vergonha da ação do outro (modelo 2), o número se inverte, havendo uma maior ocorrência entre estudantes de escola privada. Esses resultados parecem indicar que entre os jovens da escola pública houve uma maior tendência em depositar no outro a sua parcela de responsabilidade, utilizando o lema “cada um por si”. Entre alunos de escola particular nos chamou a atenção o fato de estar evidente o

valor prazer pessoal, visto que, entre jovens de renda um pouco superior, é comum a preocupação com a diversão em festas, encontros, etc.

Outro dado relevante da análise foi o encontrado nas respostas do modelo 5. Nesse modelo, houve uma grande preocupação, por parte dos sujeitos, com o estado futuro do amigo. Por contar com um grande número de respostas de alunos de escola privada em comparação com o número de respostas de estudantes de escola pública, entendemos que os alunos dessa rede de ensino vivenciam muito mais as conseqüências da falta de estudos, devido à forma de avaliação que nelas prevalece. Nas escolas privadas, ainda há uma cultura de aprovação e reprovação bastante forte, o que justifica o motivo pelo qual grande número de alunos, desse tipo de escola, ter emitido juízos em que, posicionando os valores de amizade e generosidade como centrais, aliavam a eles uma preocupação com o futuro, principalmente escolar, do(a) amigo(a).

Além dessa análise mais minuciosa, realizamos, com esses resultados, o mesmo procedimento de agrupar os modelos em categorias. O resultado nos fez constatar que não houve diferenças entre o número de alunos de escolas pública e particular. A grande maioria dos estudantes, de ambas escolas, mobilizou o valor generosidade agregado à amizade, com a presença de sentimentos de culpa e vergonha. Esse resultado nos faz chegar à conclusão de que não há diferenças significativas relacionadas à variável tipo de escola.

Esse movimento de análise que foi do mais particular ao mais geral pareceu-nos bastante importante por permitir que visualizássemos tanto as regularidades, o que os juízos emitidos pelos sujeitos de nossa amostra tinham em comum, quanto as não regularidades, que se referiram às particularidades de cada resposta que compunha o modelo organizador. Com a análise mais geral, não encontramos grandes diferenças entre as variáveis sexo e tipo de escola. Contudo, a análise mais detida e particular nos propiciou reflexões que consideramos necessárias para o estudo do fenômeno do comparecimento da generosidade. Portanto, consideramos que o tratamento dos dados não pode apenas estar relacionado a uma análise geral, mas também atentando para as minúcias dos modelos organizadores do pensamento.

A análise envolvendo a diversidade de pensamentos nos permitiu perceber que o gênero e o tipo de escola no qual os sujeitos estudam, como elementos que interpenetram a constituição psíquica do ser humano, influenciam os juízos elaborados frente a um conflito moral envolvendo a generosidade. Algumas vezes, essas variáveis são cruciais para que o sujeito mobilize a generosidade e a integre com outros valores, bem como apresente ou não os sentimentos morais de culpa e vergonha.

É importante destacar que as análises realizadas sobre as variáveis necessitariam de maiores estudos, com um aprofundamento teórico que suportasse as constatações advindas das respostas encontradas. Como esse não foi o objetivo central de nossa investigação, não podemos nos aprofundar nessa vertente de nossa pesquisa. Ficam essas pequenas interpretações como uma porta aberta a outras investigações que almejem adentrar essa temática e, assim, conseguir abranger um pouco mais da complexidade que constitui o funcionamento psíquico do ser humano.

CAPÍTULO XIX

CONSIDERAÇÕES FINAIS

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I –
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Robert Frost (*Mountain Interval*, 1920)

Eu devo contar essa escolha com um suspiro
Muito tempo atrás:
Duas estradas bifurcavam-se em uma floresta, e eu –
Eu escolhi a menos procurada,
E isso fez toda a diferença.

Tradução/ interpretação Sonia Regina P. G. Pinheiro

Voltando ao poema que trouxemos na introdução da presente investigação, vimo-nos, assim como Frost, entre alguns caminhos possíveis de serem trafegados. E, embora pudéssemos visualizar que existiam percursos mais fáceis, escolhemos aquele que, em nosso entender, era o mais difícil: a estrada da complexidade, da diversidade, da integração.

Nessa trajetória, guiamo-nos pelo pressuposto de que o ser humano constitui-se muito mais do que por aspectos cognitivos e buscamos quebrar essa visão unilateral, tentando abranger, em nossa análise e interpretação dos resultados, os vários aspectos que o compõem, como o afetivo e o cultural. Nessa busca, encontramos algumas respostas e muitos questionamentos, talvez muito mais complexos do que as problematizações que lançamos. Das perguntas que fomos lançando, outras foram surgindo, levando-nos constantemente a reformular as nossas concepções.

Para tentar responder a esse questionamento interminável, procuramos embasar nossas formulações em teorias, de certa forma atuais, e que almejam, assim como nós, firmar um posicionamento que leve em consideração o sujeito como um ser complexo. Em contraposição às teorias estruturalistas e cognitivistas, como de Piaget e Kohlberg, embora ressaltando os avanços promovidos por elas, abordamos estudos que trouxeram uma nova visão sobre a moralidade, envolvendo-a com a identidade do sujeito e inserindo aspectos até

então nunca englobados, como os sentimentos, desejos e necessidades do sujeito. Assim, dentro dessa mesma concepção que norteou o caminho para o estudo da moralidade, também nos detivemos ao valor da generosidade, procurando quebrar certas dicotomias cristalizadas por estudos de várias áreas, incluindo a Psicologia Moral, e aos sentimentos, almejando entendê-los em seu aspecto funcional no psiquismo humano.

Esse arcabouço teórico pôde suportar nossa investigação no âmbito das teorizações, mas ainda não nos embasava a cumprir a nossa proposta de abordar a moralidade, por meio da descoberta sobre como se configurava o valor generosidade, no sistema moral dos sujeitos, de uma maneira funcional. A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, nesse sentido, veio cumprir a tarefa de, através de uma proposta aberta à diversidade e à regularidade do pensamento, abranger o espectro de complexidade que pretendíamos estudar.

Utilizando esse instrumento teórico-metodológico, fomos instigados a buscar os valores e os sentimentos morais que emanaram das respostas, percebendo que, diante de uma situação de conflito moral envolvendo a generosidade, os jovens que participaram de nossa pesquisa, em sua maioria, mobilizaram esse valor integrado ao valor de amizade. Os sentimentos de culpa e vergonha foram, também, mobilizados quando houve o comparecimento desses valores. Tais resultados nos levaram à constatação de que, tanto a integração/ organização dos valores quanto os sentimentos morais exercem um papel de regulação, para o posicionamento de valores no sistema moral dos sujeitos.

Ao mostrar que os sujeitos, frente ao conflito moral, elegeram valores de amizade e generosidade, com a presença de sentimentos de culpa e vergonha, acreditamos que a presente investigação foi capaz de postular que a moralidade não se restringe aos valores supostamente “morais” (leia-se aqueles norteados por uma moral deontológica), mas engloba todos os valores que dizem respeito aos sentimentos, desejos, necessidades e pensamentos do ser humano.

Recordamos, ademais, que essas particularidades que perfazem a personalidade dos sujeitos e que os levam a elaborar valores sofrem influências de todo o construto sócio-histórico-cultural no qual estão inseridos e com o qual constroem a sua identidade, conforme observamos na análise dos resultados de acordo com as variáveis sexo e tipo de escola dos estudantes que compuseram a nossa amostra.

Todas essas constatações e reflexões ainda merecem pesquisas que venham (re) elaborar as teorizações envolvendo o papel das regulações na moralidade humana que, segundo entrevemos, ainda é mais complexa do que pudemos observar. Além disso, outros estudos, no campo da Psicologia Moral, podem aprofundar questionamentos sobre os quais

apenas sinalizamos, como o papel do contexto na formulação dos modelos organizadores e da importância dos vínculos afetivos como construção dialógica da moralidade.

Não poderíamos deixar de pontuar que, muito embora estejamos imersos no campo da Psicologia Moral, nosso ponto de partida e de chegada é a educação. Ponto de partida porque, por atuarmos na área educacional, esse se constitui como o foco de nosso interesse. Por esse motivo, nosso instrumento estava calcado em uma situação escolar: coletamos os dados na escola e pensamos na questão da generosidade circunscrita a essa situação. Ponto de chegada porque toda essa reflexão tem como objetivo entender como os jovens elaboram o valor generosidade. E, assim sendo, abrem-se perspectivas para educadores compreenderem um pouco mais sobre a complexidade desse psiquismo e sobre ações que podem auxiliar a elaboração/ comparecimento desse valor, que julgamos importante para a constituição psicológica de todo ser humano.

A educação moral tem sido abordada nas escolas de forma bastante descontextualizada, sem considerar os desejos, necessidades, pensamentos e sentimentos das crianças e jovens. O que se vê, *grosso modo*, é a defesa de uma moral do dever, em que se prioriza um grande número de regras para serem seguidas, principalmente pelos alunos.

A trajetória de nossa investigação foi a de valorizar a complexidade, e não realçar esse viés racionalista que, em nosso entender, simplifica e reduz as ações que deveriam ser voltadas a abranger o quão possível do funcionamento psíquico humano. Entendemos que a escola proceda priorizando uma educação moral de cunho deontológico devido à própria dificuldade de se romper com uma visão unilateral, firmada nas bases do cognitivismo, que prevaleceu e ainda prevalece nos meios educacionais. No entanto, consideramos que, a partir das novas pesquisas sobre a moralidade humana, seja possível vislumbrar uma outra forma de abordar a formação moral do alunado.

Por meio do que apreendemos em nosso estudo, podemos considerar que a educação moral precisa explorar não apenas uma moral do dever, mas dar vez à incursão de outros valores, visualizando que o ser humano, em sua constituição psíquica, não possui apenas aspectos cognitivos, mas afetivos, sociais, físicos e culturais. Assim, partindo do conceito de integração de valores que propusemos, como uma faceta importante para a organização do sistema moral dos sujeitos, acreditamos que os educadores devam propiciar atividades nas quais os alunos e alunas possam destrinchar, diante de uma riqueza de valores oferecida, as inter-relações que podem ser tecidas entre eles, buscando uma integração que culmine em ações morais mais adequadas para as situações que se apresentem a eles(as).

As ações educativas deveriam partir do pressuposto de que o sujeito mobiliza valores de acordo com o que considera “coerente” frente à situação. Por isso, por exemplo, consideramos, em nossa pesquisa, a atitude dos sujeitos que aplicaram os modelos 1 e 2, nos quais se recorria ao valor de responsabilidade e não ao de generosidade, como uma forma “coerente” de resolver a situação. Na verdade, acreditamos que o sujeito procurou, dentre o que considerou relevante e significativo da situação, um elemento que remeteu a tal valor. Esse juízo não pode ser tido, em nosso entender, como pior do que o outro, em que se integrava a amizade e a generosidade. Nós o entendemos como uma das possibilidades, dentre várias outras, de resolver o conflito.

O que se deseja, com a presente investigação, é explicitar que o trabalho em educação moral voltado para a resolução de conflitos deve ter a presença de uma vasta gama de valores, tanto os que foram tidos como morais por toda uma corrente teórica que priorizou o valor de justiça, quanto os outros que não foram assim compreendidos pelos estudos sobre a moralidade. Todos os valores precisam ser trabalhados para que os educandos comecem a tomar consciência de seu sistema de valores e tenham a possibilidade de, frente às situações de conflito moral, formar juízos e tomar atitudes que tenham relação com o que consideram como uma forma plausível de resolvê-las. Uma educação moral que proporcione reflexão e real mobilização para o comparecimento de valores deve passar por questionamentos diante de conflitos morais, bem como intervenções docentes que possibilitem essa tomada de consciência por parte dos alunos e alunas. Com ações educativas voltadas para essa reflexão, pode ser possível às crianças e aos jovens integrar valores em seu psiquismo que venham resolver as situações morais cotidianas de uma forma que não lhes cause sofrimento ou que venham a prejudicar os demais.

Consideramos que a escola precisa investir em um programa de educação moral, e não apenas em práticas isoladas, envolvendo, em uma seqüência didática que promova a reflexão que citamos, todos os aspectos possíveis que perfazem o psiquismo humano. Dessa maneira, acreditamos poder formar jovens não apenas capazes de realizar provas e ingressar com sucesso no mercado de trabalho, mas que obtenham uma relação mais correta e sensível com o próximo e, por conseqüência, uma vida socialmente saudável.

Além do mais, considerando que os jovens possuem a amizade como um forte valor que, diante de situações que envolvem a generosidade, é capaz de se integrar a ele, fortalecendo essa integração e culminando em juízos e ações morais voltados para a ajuda ao próximo, a escola não pode adotar estratégias que minimizem vínculos afetivos. Pelo contrário, os educadores precisam entender a importância desses vínculos, visto que a

moralidade é construída de forma dialógica: o outro se constitui como fonte de moralidade, já que os norteia para um juízo e uma atitude na busca pelo que consideram como correto. Dessa forma, a escola ganha ao investir nas relações corretas entre alunos e alunas, realizando projetos educativos nos quais se priorizem relações afetuosas e de cooperação entre os pares.

Entendendo que o presente estudo referendou a presença de sentimentos como aspectos importantes e necessários para a resolução do conflito moral, cabe às instituições escolares não priorizar apenas aspectos cognitivos, mas dar vez, também, aos afetivos. Esperamos que os projetos educacionais não estejam calcados apenas nos conteúdos considerados como “escolares” (entenda-se as disciplinas curriculares: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, etc.), mas considerem toda a constituição psíquica do sujeito. A escola precisa compreender o educando como um ser complexo que possui não apenas aspectos racionais, mas é dotado de sentimentos, emoções, desejos e necessidades.

Assim, encerramos a presente investigação com algumas considerações sobre o âmbito educacional. Escolhemos finalizar dessa maneira por compreendermos que a quebra de paradigmas e a busca por uma compreensão do sujeito de forma mais complexa realizadas por estudos do campo da Psicologia Moral podem possibilitar novas reflexões e atitudes pedagógicas que promovam uma formação moral voltada para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Esperamos ter possibilitado tal relação com a nossa investigação e ter aberto caminhos importantes, para a pesquisa em psicologia e para a prática pedagógica, nas tortuosas trilhas que configuram a moralidade humana.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, S. A. B. (2008). *Estados emocionais e os Modelos Organizadores do Pensamento: um estudo sobre violência de gênero*. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

ANNAS, J. (1995). *The morality of happiness*. New York: Oxford University Press.

ARANTES, V. A (2000a). *Estados de ânimo e os Modelos Organizadores do Pensamento: um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais*. Barcelona. Tese (Doutorado) Facultat de Psicologia da Universitat de Barcelona.

_____ (2000b). Cognição, afetividade e moralidade. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 2., p.p. 137-153, jul./ dez.

_____ (2003). Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. A. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

_____ ; PINHEIRO, V. (2007). Cognition and Affectivity in Moral Reasoning. In: *Association for Moral Education 33rd Annual Meeting, 2007*, New York. Civic Education, Moral Education, and Democracy in a Global Society. New York - EUA: New York University, v. 1. p. 173-173.

_____ ; SASTRE, G. V.; GONZÁLEZ, A. (2007). Violencia contra las mujeres: significados cognitivos y afectivos en las representaciones mentales de adolescentes. In: *Infancia y Aprendizaje*, vol. 30, p. 197 – 214.

ARAÚJO, U. F. (2003a) *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas.

_____ (2003b). A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

_____ (2004) *Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna.

_____ (2005) *Educação em valores e democracia escolar: um estudo de Psicologia e Educação*. Tese de livre-docência. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____ ; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). (2007) *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

ARISTÓTELES (1985) *Ética a Nicomacos*. Brasília: Unb (Série Biblioteca Clássica, vol.9).

BATSON, C. D. (1991). *The altruism question: toward a social-psychological answer*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.

BARRETT, K. C. (1995). A functionalist approach to shame and guilt. In: TANGNEY, J. P.; FISCHER, K. W. *Self-conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: The Guilford Press.

BLASI, A. (1992) The development of identity: some implications for moral functioning. In: NOAM, G. & WREN, T (org). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 99 – 122.

_____ (1995) Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration. In: KURTINES, W. (org.). *Moral development: an introduction*. London: Allyn and Bacon, 229 – 254.

_____ (2004). Moral functioning: moral understanding and personality. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (2004). *Moral development, self and identity*. Marhwash, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BENHABIB, S. (1992). The Generalized and the Concrete Other. In: *Situating the self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. New York, Routlege.

CARRETERO, M. (1991). Conocimiento y deseo en la obra de Jean Piaget. In: PIAGET, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Trad. Maria Sol Dorin. Revisão e Notas. Mario Carretero. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

COLBY, A. & DAMON, W. (1993). The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment. In: NOAM, G. & WREN, T (org). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 99 – 122.

COMTE-SPONVILLE, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.

DAMON, W. (1995). *Greater expectations*. San Francisco: The Free Press.

_____ (1988). *The moral child: nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press.

DE LA TAILLE, Y. (1994). Prefácio à edição brasileira. In: *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1932 (ed. brasil. 1994)

_____ (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____ (2006a). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2006b). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 19, nº 01, pp. 9-17.

EISENBERG, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.

_____.; FABES, R. A.; SPINRAD, T. L. (2006). Prosocial development. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. *Handbook of child psychology*. 3º vol. 6ª edição. Harvard: John Wiley & Sons.

EISENBERG-BERG (1979). Development of children's prosocial moral judgment. In: *Developmental Psychology*, v. 15, pp. 128-137.

FLANAGAN, O. (1993) *Varieties of moral personality: ethics and psychological realism*. Harvard University Press.

_____ & RORTY, A. O. (orgs.). (1990). *Identity, character, and morality: essays in moral psychology*. London: The MIT Press.

FISCHER, K. W.; BIDELELL, T. R. (2000). Dynamic development of action and thought. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. *Handbook of child psychology*. 3º vol. 6ª edição. Harvard: John Wiley & Sons.

GALVÃO, Izabel (2004). *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

GILLIGAN, C (1985). *La moral y la teoria: psicologia del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Economía.

_____ (1995/ 2003). Hearing the difference: theorizing connection. In: *Anuario de Psicología*. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona. Barcelona, vol. 34, nº 2, pp. 155-161.

HALFORD, G. S.; ANDREWS, G. (2000). Reasoning and problem solving. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. *Handbook of child psychology*. 3º vol. 6ª edição. Harvard: John Wiley & Sons.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; DE LA TAILLE, Y. (2004). A construção ética e moral de si mesmo. In: SOUZA, M. T. C. C. (org.). *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HERRERO, M. T.; SASTRE, G. (2003). Los sentimientos en el ámbito de la moral. In: *Educación e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 2., p. 219-234, jul./ dez.

HOFFMAN, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.

INHELDER, B. et al. (1996). *O desenrolar das descobertas da criança: pesquisa acerca das microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

JOHNSON-LAIRD, P. M. (1983). *Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. New York: Cambridge University Press.

_____. (1994). Mental models and probabilistic thinking. In: *Cognition*, 50, 189-209.

- KANT, I. (1785/ 2005). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development*. São Francisco: Harper and Row. v. 1 e 2.
- KOLLER, S. H. & BERNARDES, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. In: *Estudos Psicológicos*. Natal, v. 2, n. 2, jul./ dez.
- KROKOSZ, M. (2005). *Aids na escola: representações docentes sobre o cotidiano dos alunos e alunas soropositivos*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo. São Paulo.
- LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (2004). *Moral development, self and identity*. Marhwash, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LE MOS-DE-SOUZA, L. (2008). *Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola*. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- LEWIS, M. (2004). Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame, and guilt. In: LEWIS, M; HAVILAND-JONES, J. M. (org.). *Handbook of emotions*. 2ª ed. New York: The Guilford Press.
- LIMA, V. A. A. (2000). *A generosidade segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos*. Rondônia. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo.
- MACEDO, L. (org.) (1996). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MARTINS, S. M. P. (2003). *Juízo e representação da ação moral: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- _____. (2008). *Cultura e gênero: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- MORENO, M; SASTRE, G (1983). *Aprendizaje y desarrollo intelectual: bases para una teoría de la generalización*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1999). *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas.
- _____. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Editora Moderna.
- _____. (2003). O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V. A. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M. LEAL, A. (2000). *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna.

_____; SASTRE, G. (1998). *Conomiento y cambio: los modelos organizadores em la construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidón.

MUSSEN, H. & EISENBERG-BERG, N. (1977). *The roots of caring, sharing, and helping*. San Francisco: Freeman.

NISAN, M. (2004). Judgment and choice in moral functioning. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (2004). *Moral development, self and identity*. Marhwash, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

PHILIPPE, M. D. (2002). *Introdução à filosofia de Aristóteles*. São Paulo: Paulus.

PIAGET, Jean (1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial. (Ed. Brasil. 1994).

_____ (1954). *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Annual Reviews, Palo Alto-CA (ed.USA, 1981).

_____ (1996). *Biologia e Conhecimento*. 2^a Ed. Vozes: Petrópolis.

PINHEIRO, V. P. G. (2005). *Estados emocionais e os modelos organizadores do pensamento na resolução de conflitos éticos*. Relatório de Iniciação Científica – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PUIG, J. (1996). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.

_____ (2004). *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna.

PUPO, K. R. (2007) *Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero*. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo.

REED, E. S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (org.). (1996). *Values and knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SASTRE, G. et. al. (1994). *El derecho a ser y la autorrenuncia: sus modelos organizadores en la preadolescencia*. Madrid, Educación y sociedad.

_____; MORENO, M. (2000). Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/ USP, v. 26, n. 2, p. 123-135, jul/dez.

_____ ; MORENO, M.. (2003). O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V. A. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

SELMAN, R. (1989). El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. In: TURIEL, E. et. al. (orgs). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza Editorial.

SHANTZ, C.; HARTUP, W. (org) (1992). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press: Cambridge (England).

SILVA, N. P. (2000). *Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada*. São Paulo. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo.

SCHNITMAN, D. (org). (2003). *Novos paradigmas na resolução de conflito*. São Paulo: Artes Médicas.

SLOTE, M. (1990). Some advantages of virtue ethics. In: FLANAGAN, O. & RORTY, A. O. (orgs.). (1990). *Identity, character, and morality: essays in moral psychology*. London: The MIT Press.

_____ (1997). Virtue ethics. In: Baron, M., Petit, P. e Slote, M. *Three methods of ethics*. Oxford, Blackwell Publishers.

STOCKER, M.; HEGEMAN, E. (2002). *O valor das emoções*. Tradução: Cecília Prada. São Paulo: Editora Palas Atena, 2002.

SOUZA, M. T. C. C de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

TANGNEY, J. P. (1995). Shame and guilt in interpersonal relationships. In: TANGNEY, J. P.; FISCHER, K. W. *Self-conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: The Guilford Press.

TREVISOL, M.T.C.; VASCONCELOS, M. S.; ARANTES, V. A. (2007). A pesquisa sobre representações mentais, significações e valores morais na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento. In: *VI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 2007. Anais do VI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Vitória – Espírito Santo.

TREVISOL, M.T.C. (2007). A compreensão pelas crianças de seus direitos fundamentais: uma análise a partir dos Modelos Organizadores do Pensamento. In: *VI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 2007. Anais do VI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Vitória – Espírito Santo.

TUGENDHAT, E. (1993). The role of identity in the constitution of morality. In: NOAM, G. & WREN, T (org). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 3-15.

VASCONCELOS, M. S.; BELLOTO, M.E.; ENDO, K.H. (2007). Significações de indisciplina escolar: um estudo de modelos organizadores abstraídos por alunos de 2^a e 4^a

série do ensino fundamental. In: *VI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 2007. Anais do VI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Vitória – Espírito Santo.

VINYAMATA, E. (2005). *Aprender a partir do conflito: conflitologia e educação*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

WADSWORTH, B. (1996). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira.

WALKER, L. J. (2004). Gus in the gap: bridging the judgment-action gap in moral functioning. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (2004). *Moral development, self and identity*. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

WREN, T. E. (org.) *The moral domain*. Cambridge: The MIT Press.