

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARCO ANTONIO MORGADO DA SILVA

Integração de valores morais às representações de si de adolescentes

São Paulo
2019

MARCO ANTONIO MORGADO DA SILVA

Integração de valores morais às representações de si de adolescentes

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Mi

Morgado da Silva, Marco Antonio. Integração de valores morais às representações de si de adolescentes / Marco Antonio Morgado da Silva; orientador Ulisses Ferreira de Araújo. -- São Paulo, 2019. 231 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Self moral. 2. Identidade moral. 3. Representação de si. 4. Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. I. Ferreira de Araújo, Ulisses, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SILVA, Marco Antonio Morgado da

Integração de valores morais às representações de si de adolescentes

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

AGRADECIMENTOS

A gratidão nada tem a dar, além do prazer de ter recebido [...] Agradecer é dar; ser grato é dividir. Esse prazer que devo a você não é apenas para mim. Essa alegria é nossa. Essa felicidade é nossa.

André Comte-Sponville

Chegar ao final desta tese conduz meu olhar a contemplar as pessoas que percorreram comigo essa longa travessia e estão marcadas em cada uma de suas linhas, em cada pedaço de sua história. Pessoas que teceram comigo a estrutura desse trabalho, com as quais quero compartilhar o prazer de sua conclusão expressando a elas a minha gratidão.

Gostaria de agradecer inicialmente ao Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, que há 10 anos foi a fonte de inspiração para a minha incursão no universo da educação e psicologia moral, e vem me acompanhando desde o ingresso no mestrado. Agradeço pelas provocações e orientações rigorosas, que tanto me auxiliaram na construção dessa tese e que foram fundamentais para o meu amadurecimento como pesquisador.

Dedico especial agradecimento à Profa. Dra. Genoveva Sastre, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona, por me acolher com tanto carinho e generosidade ao longo dos dez meses em que estive em Barcelona. Sou imensamente grato pela dedicação atenciosa na orientação da análise dos dados, pelas reflexões e pelos aprendizados que proporcionou em nossas extensas reuniões de orientação.

Sou igualmente grato à Profa. Dra. Xus Martín, da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona, pelo afeto com que me recebeu na figura de orientadora do meu estágio nessa universidade. Obrigado pela dedicação, pelo carinho e amizade; por não medir esforços em proporcionar uma experiência inesquecível, marcada por muito aprendizado e vínculo afetivo.

Também gostaria de expressar minha gratidão aos demais integrantes do GREM (*Grup de Recerca em Educació Moral*) da Universidade de Barcelona, pelo acolhimento, ensinamentos e amizade. Faço um agradecimento especial ao Prof. Dr. Josep Maria Puig, por ser um exemplo de intelectual e ser humano, cuja coerência entre pensamento e conduta é fonte inesgotável de inspiração. Também sou extremamente grato à Profa. Dra. Mónica Gijón, por suas contribuições na qualificação dessa tese, pelo carinho e pela amizade. Agradeço, ainda, às professoras Dra. Laura Rubio e Dra. Ana Escofet por me integrarem à *Oficina de Aprendizagem Serviço* e conformarem um ambiente de trabalho marcado pela confiança e horizontalidade.

Agradeço ao Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza, por suas valiosas contribuições na banca de qualificação, que auxiliaram nos encaminhamentos teóricos e metodológicos dados a à pesquisa. À Prof. Dra. Valéria Amorim Arantes também agradeço por dispor de seu tempo para me orientar na leitura e análise dos dados, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento dessa tese.

Meu agradecimento à Profa. Dra. Luciana Maria Caetano, docente e ser humano exemplar, pelos aprendizados tão valiosos que me proporcionou em suas aulas sobre a epistemologia piagetiana e a moralidade.

Gostaria de manifestar o meu profundo agradecimento à direção e corpo docente da escola onde realizei a coleta de dados, por autorizarem a pesquisa e darem todo o suporte necessário para seu bom desenvolvimento. Sou imensamente grato aos adolescentes, sujeitos dessa pesquisa, pela concordância em participar e pelo compromisso com que responderam ao protocolo, proporcionando dados valiosos para o estudo que foi desenvolvido.

Dedico gratidão maiúscula à Hanna Cebel Danza, minha amada companheira de vida e de jornada acadêmica, que me inspira e ensina, sendo essencial para a minha formação moral e intelectual. Sou imensamente grato pelas leituras atenciosas e rigorosas, pelos debates e contribuições metodológicas, fundamentais para a realização dessa tese.

Agradeço também à minha família, por prover os alicerces de uma formação orientada pelo amor e pela fraternidade. Obrigado pelo apoio, estímulo e reconhecimento ao longo de todos esses anos.

Muito obrigado aos meus amigos queridos, pelos momentos de alegria e descontração, pela troca intelectual e afetiva, e por caminharmos juntos na construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável.

Por fim, agradeço à Universidade de São Paulo, pelas valiosas oportunidades de aprendizado desde o mestrado e por possibilitar a realização desta tese.

Regar o Jardim, para animar o verde!
Dar água às plantas sedentas! Dê mais que o bastante.
E não esqueça os arbustos, também
Os sem frutos, os exaustos
E avaros! E não negligencie
As ervas entre as flores, que também
Têm sede. Nem molhe apenas
A relva fresca ou somente ressecada:
Refresque também o solo nu

(Bertolt Brecht)

RESUMO

SILVA, Marco Antonio Morgado da. **Integração de valores morais às representações de si de adolescentes**. 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O presente estudo teve como objetivo central investigar a dinâmica de conservações e mudanças na integração de valores morais às representações de si de adolescentes, no que concerne aos tipos de valores morais, a suas formas de integração e à centralidade com que podem ser integrados. Diante da predominância de estudos com instrumentos fechados e análises estatísticas com corte transversal no campo de investigações sobre *self* moral e identidade moral, adotamos a abordagem qualitativa em corte longitudinal, visando explorar o funcionamento desse fenômeno psicológico de modo pormenorizado, desvelando seu dinamismo e complexidade. O quadro teórico que fundamenta essa pesquisa foi estruturado por três eixos: a construção psicossocial do *self* e da identidade; os modelos teóricos e pesquisas empíricas sobre a integração da moral ao *self*; e a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, referência teórico-metodológica adotada para a análise dos dados. Participaram da pesquisa 42 adolescentes, estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular de classe média alta, localizada na cidade de São Paulo. O instrumento de pesquisa consistiu em um protocolo composto por 10 questões dissertativas sobre representação de si. A coleta de dados foi realizada em duas fases, com um intervalo de 10 meses. Os resultados evidenciaram a diversidade e especificidade de tipos de valores morais e significações que cada sujeito pode integrar a sua representação de si. Revelaram, igualmente, as variadas formas pelas quais pode ocorrer essa integração, a saber: atributo da identidade, ação; juízo; evento autobiográfico; objetivo de vida; protótipo de conduta; ideologia política; sentimento; e projeto de sociedade. Da análise dos modelos organizadores elaborados pelos adolescentes extraímos quatro categorias de centralidade de valores morais na representação de si: identidade moral; integração central de valores morais; integração moderada de valores morais; e integração periférica de valores morais. Mediante a análise em profundidade de quatro casos representativos das referidas categorias foi possível destacar que as variações na centralidade de valores morais entre os participantes revelaram-se pelas diferenças na frequência com que foram abstraídos ao longo do protocolo, na elaboração cognitiva e afetiva de seus significados, na variedade de formas de integração e na conformação (ou não) de um sistema moral derivado das coordenações entre conteúdos morais e conteúdos pertencentes a outros domínios. No tocante às dinâmicas de conservação e mudanças na integração de valores morais aos modelos organizadores, identificamos que a centralidade com que valores morais são integrados à representação de si pode se conservar, aumentar ou diminuir em perspectiva longitudinal. A análise pormenorizada de três casos representativos dessas três dinâmicas, denotou que o sistema de valores integrados à representação de si, ainda que possa conservar sua organização geral e a maior parte de seus conteúdos, não é uma estrutura estática, mas um sistema dinâmico e aberto, que pode ser modificado em maior ou menor grau em decorrência das múltiplas interações que o sujeito estabelece com o meio e de mudanças cognitivo-afetivas.

Palavras-chave: *Self* moral. Identidade moral. Representação de si. Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

ABSTRACT

SILVA, Marco Antonio Morgado da. **Integration of moral values into self-representation of adolescents.** 2019. 231 f. Thesis (PhD degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

The present study aimed to investigate conservations and changes dynamics in the integration of moral values into adolescents' self-representations, regarding the types of moral values, their form of integration and the centrality with which they can be integrated. Given the predominance of quantitative instruments and cross-sectional statistical analyses in the field of moral self and moral identity, we adopted the qualitative approach in longitudinal section, aiming to explore the functioning of this psychological phenomenon in detail, unveiling its dynamism and complexity. The theoretical framework that underlies this research was structured by three axes: the psychosocial construction of self and identity; theoretical models and empirical research on moral self; and the Theory of Organizing Models of Thought, a theoretical-methodological reference adopted for data analysis. Forty-two high school students from a private upper middle class school located in the city of São Paulo participated in the research. The research instrument consisted of a protocol composed of 10 opened questions about self-representation. Data collection was performed in two phases, with an interval of 10 months. The results showed the diversity and specificity of types of moral values and meanings that each subject can integrate in their self-representations. They also revealed the various ways in which this integration can occur, namely: identity attribute; actions; judgment; autobiographical event; purpose of life; prototype conduct; political ideology; feeling; and society project. From the analysis of the organizing models elaborated by the adolescents we extract four categories of centrality of moral values in the self-representations: moral identity; central integration of moral values; moderated integration of moral values; and peripheral integration of moral values. Through in-depth analysis of four representative cases of these categories it was possible to highlight that the variations in the centrality of moral values among participants were revealed by the differences in the frequency with which they were abstracted throughout the protocol, in the cognitive and affective elaboration of their meanings, in the variety of forms of integration and in the conformation (or not) of a moral system derived from the coordination between moral contents and contents belonging to other domains. Regarding the dynamics of conservation and changes in the integration of moral values into the organizing models, we have identified that the centrality with which moral values are integrated into self-representation can be conserved, increased or decreased in a longitudinal perspective. The detailed analysis of three representative cases of these dynamics has shown that the value system integrated into self-representation while retaining its general organization and most of its contents, is not a static structure but a dynamic and open system, which can be modified to a greater or less extend due to the multiple interactions that the subject establishes with the environment and cognitive-affective changes.

Keywords: Moral self. Moral identity. Self-representation. Theory of Organizing Models of Thought.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário	100
Quadro 2 – Elementos e significados de conteúdo moral na população	105
Quadro 3 – Categorias de valor moral, seus elementos/significados e exemplos.....	109
Quadro 4 – Significados atribuídos ao elemento cuidado com o próximo	114
Quadro 5 – Síntese das formas de integração de valores morais à representação de si	127
Quadro 6 – Modelo organizador da participante 10 na Fase 1.....	139
Quadro 7 – Formas de integração de valores morais na representação de si da Fase 1 da participante 10	142
Quadro 8 – Modelo organizador do participante 21 na Fase 1	149
Quadro 9 – Formas de integração de valores morais à representação de si da Fase 1 do participante 21	150
Quadro 10 – Modelo organizador da participante 9 na Fase 1	155
Quadro 11 – Formas de integração de valores à representação de si da participante 9 na Fase 1 ..	156
Quadro 12 – Modelo organizador do participante 12 na Fase 1	161
Quadro 13 – Formas de integração de valores morais na representação de si da Fase 1 do participante 12	162
Quadro 14 – Modelo organizador do pensamento do participante 1 para a Fase 1	170
Quadro 15 – Modelo organizador do pensamento do participante 1 para a Fase 2	175
Quadro 16 – Formas de integração de valores morais às representações de si do participante 1 nas Fases 1 e 2.....	178
Quadro 17 – Modelo organizador do pensamento da participante 23 para a Fase 1.....	185
Quadro 18 – Modelo organizador do pensamento da participante 23 para a Fase 2.....	189
Quadro 19 – Formas de integração de valores morais às representações de si da participante 23 nas fases 1 e 2.....	193
Quadro 20 – Modelo organizador do pensamento do participante 38 para a Fase 1	198
Quadro 21 – Modelo organizador do pensamento do participante 38 para a Fase 2	201
Quadro 22 – Formas de integração de valores morais às representações de si do participante 38 nas Fases 1 e 2.....	205

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DO <i>SELF</i> E DA IDENTIDADE	18
1.1 O <i>Self</i> como um Sistema de Representações de Si: Considerações Preliminares	19
1.2 A Construção Biológica e Psicossocial do <i>Self</i>	21
1.3 A Construção da Identidade	28
CAPÍTULO 2 – A INTEGRAÇÃO DA MORAL AO <i>SELF</i>	34
2.1 Piaget, Kohlberg e a Emergência de Novas Perspectivas no Campo da Psicologia Moral	34
2.2 As Teorias de Willian Damon e Anne Colby	39
2.3 A Teoria de Augusto Blasi	43
2.4 Construção e Funcionamento do <i>Self</i> Moral: Outros Aportes Teóricos e Empíricos.....	47
2.4.1 <i>A identidade moral como integração entre interesses pessoais e comunitaristas</i> ..	48
2.4.2 <i>A identidade moral como acessibilidade de esquemas morais no self</i>	49
2.4.3 <i>A identidade moral como um tipo de identidade social importante para o self</i>	50
2.4.4 <i>A representação moral de si na narrativa autobiográfica</i>	53
2.4.5 <i>O self moral como um sistema dinâmico de valores</i>	55
2.4.6 <i>Outros estudos empíricos sobre self moral e suas relações com juízos, sentimentos e ações morais</i>	62
2.5 Proposições para o Estudo da Integração de Valores Morais à Representação de Si	66
CAPÍTULO 3 – A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO	74
3.1 Bases Fundadoras da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.....	74
3.2 Os Modelos Organizadores do Pensamento	79
3.3 Breve Panorama da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento no Estudo da Moralidade.....	83
3.4 A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como Instrumento para o Estudo da Integração de Valores Morais à Representação de Si.....	88
CAPÍTULO 4 – O DESENHO DA PESQUISA	92
4.1 Problema e Objetivos da Pesquisa.....	92
4.2 O Estudo de Caso	93
4.3 Estratégia Metodológica	97
4.3.1 <i>Questionário: construção e procedimentos de coleta de dados</i>	98
4.3.2 <i>A observação participante</i>	101
4.4 Parâmetros Éticos	102
4.5 Procedimentos para a Análise dos Dados.....	102

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE VALORES MORAIS E SUAS FORMAS DE INTEGRAÇÃO ÀS REPRESENTAÇÕES DE SI	105
5.1 Primeira Etapa da Análise: Sistematização dos Dados	105
5.2 Análise das Categorias de Valores Morais	107
5.3 Análise das Formas de Integração de Valores Morais	113
5.4 Epílogo	129
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DA CENTRALIDADE DE VALORES MORAIS NAS REPRESENTAÇÕES DE SI	131
6.1 Identidade Moral.....	133
6.2 Integração Central de Valores Morais	144
6.3 Integração Moderada de Valores Morais.....	151
6.4 Integração Periférica de Valores Morais	158
6.5 Epílogo	162
CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DAS CONSERVAÇÕES E MUDANÇAS NA INTEGRAÇÃO DE VALORES MORAIS	165
7.1 Conservação de Centralidade na Integração de Valores Morais	165
7.2 Perda de centralidade na integração de valores morais	181
7.3 Aumento de centralidade na integração de valores morais	195
7.4 Epílogo	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	221

INTRODUÇÃO

Aprender a viver em um mundo permeado por múltiplas possibilidades existenciais e diferentes parâmetros sobre a boa vida é um desafio que interroga cada um de nós acerca do tipo de pessoa que seremos e do tipo de vida que vale a pena ser vivida. Se nos primeiros meses de vida nossa inserção no mundo como sujeitos demanda delimitar as fronteiras físicas e psicológicas que nos distinguem dos demais e que formam a base constitutiva do *self* – o si mesmo, a unidade reflexiva em que o eu é sujeito e objeto de suas percepções, enunciações discursivas e ações –, na medida em que imergimos no seio das instituições e nos modos de vida que perfazem o mundo social, a construção de si passa a ser forjada pelas identificações com valores, normas, ideias e modelos de conduta aos quais recorreremos para construir um sistema de crenças sobre o que é a boa vida (RICOEUR, 2014) e estabelecer aquilo que tem importância crucial para quem somos e desejamos ser.

A construção do *self*, pois, supõe demarcar as identificações e os compromissos que conferem o lugar e o sentido do sujeito no mundo social, em cujo âmbito determina o que é bom e valioso, como se deve ou não agir. Conforme assinala Charles Taylor (1994), não é possível prescindirmos de uma orientação no mundo e tal orientação se apoia em modos de vida, práticas sociais e opções de conduta que admiramos, que desejamos como um bem a ser incorporado em nossas vidas, enfim, que constituem valores de importância superior aos demais. Em outras palavras, a todos nós é indispensável uma *ética*, condição *sine qua non* de nossa existência, uma espécie de orientação dirigida àquilo que valoramos como um bem para a nossa própria realização e para nos tornarmos quem desejamos ser.

Cada um de nós, contudo, estabelece uma identificação e um compromisso maiores com determinados valores, que são decisivos para aquilo que somos como pessoa, constituindo o âmago de nosso *self*, ou, em outras palavras, a nossa identidade. Tais são os valores que dirigem nossas vidas com maior protagonismo, pois, como não podemos ser indiferentes à nossa posição diante daquilo que sentimos ser essencial para a realização de nós mesmos enquanto uma pessoa de valor, cumpre perseguir o alcance do que temos como concepção de bem como algo que é uma e a mesma coisa que a nossa própria realização, cujo alcance dá sentido de integridade e representa um motivo de admiração e orgulho (TAYLOR, 1994).

Mas a busca pela própria realização não ocorre em um vácuo social. Vivemos em um mundo compartilhado onde se entrecruzam distintos, e por vezes conflitantes, desejos, necessidades, crenças e modos de vida, do que resulta o imperativo moral de definir a vida que

iremos levar, deliberar sobre nossas ações e arcar com suas consequências nos marcos de relações sociais em que o outro deve ser considerado em suas necessidades e direitos. É, portanto, do encontro com o outro que irrompe a estrutura moral de nossa presença e intervenção no mundo.

Nesta pesquisa, a moral é entendida como um constructo social constituído por um sistema de normas, ideais de vida, critérios e parâmetros de comportamento negociados e construídos historicamente com a função de regular as relações interpessoais e sociais, visando ao bem comum, à otimização da convivência e ao impacto positivo de nossas ações na vida de terceiros, seja um indivíduo, um grupo social, o conjunto da sociedade ou mesmo os sistemas ecológicos (PUIG, 1998; HABERMAS, 1999; VÁZQUEZ, 2012; SILVA, 2015).

Sendo assim, escolher a vida que se quer levar em um mundo no qual as ações repercutem em terceiros requer fazer escolhas apoiadas em critérios que permitam qualificar uma opção de conduta como moralmente preferível, ou seja, de maior valor moral. Tal premissa pode nos levar a pensar que a moral é, por excelência e necessariamente, uma agência constrangedora dos valores, necessidades e propósitos que formam o núcleo do *self* de um indivíduo. A obrigação em agir moralmente e os objetivos pessoais, nesse caso, seriam dimensões dissociadas (e, por vezes, conflitantes), e a ação moral resultaria da coerção que as normas sociais exercem sobre o eu (FREUD, 1929/2011), da submissão de si mesmo a um princípio moral e/ou da abnegação altruísta aos próprios interesses e ideais (KANT, 1797/2008; KOHLBERG, 1989; SCHWARTZ, 2005). Essa tem sido a concepção dominante no senso comum, sendo também largamente adotada por muitos estudiosos da moralidade, seja no campo da filosofia seja no da psicologia.

Mas se, conforme apontamos há pouco, a noção de boa vida que articulamos como a essência de nosso *self* define nossas escolhas, pensamentos e ações no mundo social, não poderia ser a moralidade aquilo que para um sujeito significa um bem de inestimável valor, algo de importância crucial para sua vida, para a pessoa que deseja ser? Sendo assim, não estariam os valores morais integrados ao indivíduo, ao invés de serem uma abstração externa a ele? Não estaria a moral, nesse caso, coordenada, e não em oposição ao *self*?

Partimos, nesta tese de doutoramento, de uma resposta afirmativa a essas questões. Acreditamos, pois, que o funcionamento moral, ainda que possa comportar coerção e abnegação dos interesses pessoais em alguns casos, noutros resulta justamente da conciliação entre demandas morais e interesses pessoais, fruto da integração de valores morais ao *self*.

A investigação desse fenômeno no âmbito da psicologia moral tem sua gênese nos trabalhos de Augusto Blasi (1984), Anne Colby e Willian Damon (DAMON, 1984; COLBY;

DAMON, 1992), que estabeleceram um ponto de inflexão nesse campo. No momento em que surgiram esses trabalhos, predominavam estudos filiados à tradição fundada por Lawrence Kohlberg (1989), em que o funcionamento moral era investigado por meio das estruturas de desenvolvimento de um juízo moral abstrato. Inspirada no formalismo de Kant (1797/2008), essa tradição voltava-se à compreensão das estruturas universais de raciocínio moral aplicadas por todos os sujeitos independentemente de sua personalidade, de conteúdos e contextos. Segundo essa perspectiva, a conduta moral autônoma resultaria da compreensão do valor universal do princípio da justiça e da submissão dos interesses e inclinações pessoais ao reconhecimento da obrigatoriedade desse princípio.

Entretanto, a incapacidade dessa tradição em abarcar a complexidade do funcionamento moral de um sujeito concreto e de dar respostas à descontinuidade apresentada por muitas pessoas entre um juízo moral sofisticado e condutas morais deu ensejo à busca por novas perspectivas teóricas e metodológicas voltadas a contemplar a personalidade, os conteúdos e a variação de contextos como componentes fundamentais do funcionamento moral. É nesse contexto que emergem os trabalhos supracitados, cujo esteio comum é a concepção de que a coordenação ou integração da moral ao *self* constitui um componente fundamental do funcionamento moral e importante chave explicativa para a lacuna entre juízo e ação moral. Consoante essa perspectiva, o estudo da moralidade não poderia restringir-se ao estudo dos juízos morais enquanto entidades abstratas e exteriores ao sujeito, mas deveria contemplar o modo como cada pessoa representa a si mesma em termos morais, os vínculos e identificações que estabelece com valores morais a ponto de se tornarem valores pessoais e servirem como parâmetros sobre quem a pessoa deseja ser e sobre como deve atuar no mundo.

As proposições teóricas e os estudos empíricos desses autores, pois, passam a adotar o *self* (ou identidade) como unidade privilegiada de análise do funcionamento moral. Segundo esses autores, todos nós integramos em maior ou menor grau valores morais ao *self*, porém, para algumas pessoas, valores morais são centrais para a representação que fazem de si, portanto são parte de sua identidade, ao passo que para outras ocupam posição periférica.

Nas últimas décadas, uma série de pesquisas têm sido desenvolvidas em torno do constructo *self* moral, buscando explicar, do ponto de vista funcional, como se dá o processo de integração da moral ao *self* (AQUINO; REED, 2002; BLASI, 2004; LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; HARDY; CARLO, 2011; FRIMER; WALKER, 2009; entre outros), e evidenciando sua função reguladora nos juízos e sentimentos (NISAN, 1993; ARAÚJO, 1999; KRISTJÁNSSON, 2009; LA TAILLE, 2009; AQUINO; MCFERRAN; LAVEN, 2011; entre outros), seu papel na motivação de ações morais (COLBY; DAMON, 1992; HARDY, 2006; AQUINO et al., 2009;

KRETTENAUER, 2011; REED, 2015; HERTZ; KRETTENAUER, 2016; entre outros) e a maior centralidade da moral em indivíduos com intenso envolvimento em ações morais pró-sociais (COLBY; DAMON, 1992; HART; FEGLEY, 1999; FRIMER; WALKER, 2009; FRIMER et al., 2011; entre outros).

De diferentes formas, todos esses estudos estiveram debruçados sobre as variações da centralidade de valores morais para o *self* e sua relação com outros aspectos do funcionamento moral. No âmbito das pesquisas empíricas, o que se observa é a predileção por abordagens quantitativas em corte transversal, que recorrem a escalas como instrumento de aferição da centralidade de valores morais para o *self*/identidade (HERTZ; KRETTENAUER, 2016). Tais estudos costumam preestabelecer o conjunto de valores ao qual os participantes atribuirão maior ou menor importância. Não obstante a relevância desses estudos e os avanços logrados até então para a compreensão do objeto, devido à sua natureza metodológica, são incapazes de identificar se valores morais seriam mobilizados espontaneamente pelos sujeitos em suas representações de si, com qual centralidade isso ocorreria e quais seriam seus conteúdos e significados. Essa é uma demanda a que a presente tese visa atender.

Junto a isso, temos, nesse campo de investigações, um amplo debate acerca da estabilidade \times instabilidade e conservação \times mudanças do *self* moral. Diversos autores concordam que a integração de valores morais ao *self* passa a ocorrer de modo consciente e sistemático a partir da adolescência, sendo uma construção que permanece aberta para o resto da vida, embora adquira maior estabilidade e consistência diante das variações contingenciais a partir da idade adulta, sobretudo nos casos de uma identidade moral, isto é, nos casos em que valores morais são centrais para a representação que o sujeito elabora sobre si (BLASI, 1995; LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; FRIMER et al., 2011; DAMON; COLBY, 2015). A esse respeito, outros estudos têm advertido que os valores integrados ao *self* não constituem uma unidade estática, mas conformam um sistema dinâmico, que pode sofrer rearranjos em função de mudanças temporais e contextuais e também nos planos cognitivo e afetivo, as quais podem alterar a centralidade de um valor na sua relação com outros valores (NISAN, 1993; TURIEL, 1996; ARAÚJO, 1999, 2007; AQUINO et al., 2009; HARDY; CARLO, 2011; LAPSLEY; STAY, 2014; JENNINGS; MITCHEL; HANNAH, 2015).

A despeito da fecundidade desse debate no âmbito teórico, a revisão da literatura (JENNINGS; MITCHEL; HANNAH, 2015; HERTZ; KRETTENAUER, 2016) adverte que poucos estudos empíricos têm se debruçado sobre o dinamismo do *self* moral no que concerne às conservações e mudanças em seus conteúdos, sobretudo por meio de abordagens qualitativas e em corte longitudinal. É nesse contexto que se inscreve a presente pesquisa, que visa

responder à seguinte pergunta: *Como ocorre a dinâmica de conservações e mudanças na integração de valores morais à representação de si no que diz respeito aos tipos de valores morais, a suas formas de integração e à centralidade com que se integram?*.

O conceito de representação de si é adotado nesta tese como unidade de análise por reconhecermos ser a expressão consciente e passível de investigação do *self* (MEAD, 1991; DAMON; HART, 1988; HARTER, 2012). Destarte, no marco da psicologia moral, a presente tese visa explorar, por meio de uma abordagem qualitativa e em corte longitudinal, a integração de valores morais à representação de si em sua complexidade e dinamismo, buscando compreender de forma minuciosa o modo como cada sujeito mobiliza, atribui significados e organiza conteúdos morais. Para tanto, elegemos uma população de adolescentes como sujeitos da pesquisa, por se tratar de um período etário em que a construção consciente e sistemática do *self*, bem como a filiação a valores morais, torna-se proeminente.

A fim de levar a termo esse empreendimento acadêmico, iniciamos a estrutura desta tese com um quadro teórico composto por três capítulos. No *Capítulo 1*, desenvolvemos um percurso cujo objetivo é estabelecer as fronteiras teóricas que circunscrevem nossa perspectiva sobre os conceitos de *self* e identidade, constructos basilares desta pesquisa.

No *Capítulo 2*, incursionamos por teorias e estudos empíricos sobre *self* e identidade moral. Inicialmente traçamos um breve panorama sobre a constituição do campo da psicologia moral a partir das obras de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, para, sequencialmente, apresentarmos os diferentes modelos teóricos e empíricos que elegem o conceito de *self* moral como objeto de análise, iniciando pelas obras dos fundadores dessa corrente de estudos: Augusto Blasi, Anne Colby e Willian Damon. Concluimos o capítulo circunscrevendo as proposições e os parâmetros teóricos que definimos para o estudo da integração de valores morais à representação de si.

O *Capítulo 3* é dedicado a apresentar os fundamentos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP) (MORENO et al., 1999), referencial teórico-metodológico que adotamos para o estudo empírico de nosso objeto, uma vez que nos permite a análise minuciosa do funcionamento psíquico no tocante aos conteúdos e à organização das representações que cada sujeito elabora sobre o mundo interno e externo.

No *Capítulo 4*, apresentamos o desenho da pesquisa, iniciando pela delimitação do problema e dos objetivos que desejamos alcançar, para, na sequência, expormos o método de investigação. A opção pela abordagem qualitativa e pelo Estudo de Caso, assim como a construção do instrumento e o procedimento metodológico, são elucidados nesse momento.

Ao passar para a análise dos dados, no *Capítulo 5* nos debruçamos sobre a análise das categorias de valores morais e suas formas de integração às representações de si da população do estudo. Já no *Capítulo 6*, elegemos quatro casos para explorar as variações na centralidade com que valores morais podem ser integrados às representações de si, ao passo que no *Capítulo 7* analisamos as dinâmicas de conservação e de mudanças nesse processo de integração mediante três outros casos.

Concluimos a tese com as Considerações Finais, momento em que respondemos explicitamente a cada um dos objetivos da pesquisa, indicamos algumas limitações deste estudo e projetamos perspectivas de pesquisa para esse campo. Igualmente, tecemos considerações acerca das implicações desta tese para o campo da educação e propomos estratégias pedagógicas capazes de contribuir com a construção da identidade moral de crianças e jovens.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO *SELF* E DA IDENTIDADE

Neste capítulo desenvolvemos um percurso cujo objetivo é estabelecer as fronteiras teóricas que circunscrevem nossa perspectiva sobre os conceitos de *self* (si mesmo, em português) e identidade, visando fundamentar o estudo da integração de valores morais à representação de si de adolescentes¹.

A integração da moral ao *self* é um fenômeno complexo cujo estudo exige um esforço *a priori* em conceituar e compreender como se constrói e se estrutura o *self*, um constructo psicossocial de difícil apreensão empírica. Por tal razão, iniciamos com a definição de *self* e explicamos por que elegemos a representação de si (a manifestação consciente do *self*) como unidade de análise. Na sequência, enveredamo-nos por um trajeto que busca explorar a construção do *self* como um fenômeno forjado pela combinação entre fatores biológicos, cognitivos, afetivos e sociais, construção essa que tem sua gênese na infância e que se complexifica ao longo do desenvolvimento, conferindo ao *self* configurações cada vez mais elaboradas. Com isso pretendemos sistematizar os fatores estruturais e funcionais que, a partir da adolescência, possibilitam a integração sistemática e consciente de valores morais às representações de si, bem como a formação de uma identidade moral – temas que serão pormenorizados no segundo capítulo.

Uma vez que a identidade se constitui como a expressão dos atributos e valores tidos como centrais para o *self* (MARCIA, 1966; ERIKSON, 1976; BLASI; MILTON, 1991; BLASI; GLODIS, 1995; MCADAMS, 2001; MOSHMAN, 2005; HARTEER, 2012), é imperioso dedicarmos especial atenção a esse constructo, dada sua importância para a compreensão de nosso objeto de estudo. A última seção do capítulo é destinada a essa finalidade.

Assim, a travessia que fazemos neste capítulo visa, ao fim e ao cabo, estabelecer um marco teórico sobre a constituição do *self* e da identidade, a fim de aportar os fundamentos para

¹ O termo adolescência é amplamente utilizado na literatura em psicologia para referir-se ao período etário entre a infância e a idade adulta, marcado por transformações biológicas (como a puberdade) e psicossociais. Não há um consenso sobre a faixa etária que designa a adolescência. Alguns pesquisadores da psicologia indicam a faixa de 11 a 19 anos de idade (BLASI; MILTON, 1991; MOSHMAN, 2005), ao passo que para outros a adolescência pode ser iniciada aos 10 anos e se estender até os 18 anos (DAMON; HART, 1988; HARTEER, 2012), para ficar apenas em alguns exemplos. Já a Organização das Nações Unidas (2011) define que a adolescência vai dos 10 aos 19 anos de idade, enquanto a Organização Mundial da Saúde (2015) amplia o limite aos 20 anos de idade. Embora não haja pleno consenso sobre a faixa etária que compreende a adolescência, o termo será empregado no presente estudo para se referir aos participantes da pesquisa, que se situam entre 16 e 18 anos de idade.

as análises e discussões sobre a integração da moral à representação de si que serão compreendidas ao longo deste estudo.

1.1 O *Self* como um Sistema de Representações de Si: Considerações Preliminares

O *self* é um constructo psicossocial cuja natureza e funcionamento têm sido tematizados por estudiosos de diversas áreas do conhecimento, interessados em compreender a capacidade da espécie humana de elaborar representações sobre si e regular, ativa e conscientemente, os próprios pensamentos, sentimentos e ações (PIAGET, 1970/1996; MEAD, 1991; DAMON, 1984; BLASI; HART, 1988; BLASI; MILTON, 1991; TUGENDHAT, 1993; TAYLOR, 1994; ARAÚJO, 1999; MOSHMAN, 2005; HARTER, 2012; DAMÁSIO, 2013; RICOEUR, 2014; entre outros). Termos como autoconhecimento, senso de si, autoconceito ou representação de si compõem o universo de estudos que orbitam em torno do conceito de *self*, revelando as variadas maneiras pelas quais tem sido definido e investigado, bem como a necessidade de emprendermos esforços em busca de precisar uma definição.

Nosso ponto de partida é a formulação teórica do psicólogo William James (1961), que recorre à proposição linguística “eu mesmo” para denotar o caráter fundamentalmente reflexivo e dialético do *self*. Consoante James, proposições linguísticas como “eu mesmo” e “eu me vejo”, que as pessoas acionam para referir-se a si próprias, admitem simultaneamente um sujeito conhecedor (eu) e um objeto de conhecimento (me). O pronome pessoal “eu” representa a dimensão subjetiva do *self* (*self* subjetivo), que se traduz na consciência de um conjunto de traços de individuação que se coordenam, com consequências profundas para a criação do senso de identidade pessoal, quais sejam: I) a consciência da própria atividade sobre os eventos da vida, ou seja, de que se é um agente com autonomia; II) a consciência de que se é único e distinto dos demais, o que acarreta na percepção da individualidade; III) a consciência da própria continuidade no tempo; e IV) a autoconsciência, que desenha os significados de identidade pessoal para si mesmo. Já o pronome reflexivo “me” representa a dimensão objetiva do *self* (*self* objetivo), aquilo que é acessado como objeto de conhecimento pelo sujeito. James refere-se a essa dimensão como autoconceito e afirma que apenas ela é passível de ser conhecida e investigada empiricamente.

Embora diversos autores concordem que o conjunto de traços de individuação que constituem o *self* subjetivo não são completamente conscientes e, portanto, não são passíveis

de se apreender empiricamente em sua totalidade, advogam que é possível acessá-los em certa medida por meio do *self* objetivo, ou seja, pelo modo como o “me” conhece e significa o “eu” (MEAD, 1991; DAMON; HART, 1988; HARTER, 2012). Apesar de esses autores avançarem em relação à teoria de James, por sopesarem a possibilidade de conhecer, ao menos em parte, a experiência subjetiva do *self*, consideram mais pertinente, nos estudos sobre o *self*, empregar termos como compreensão de si, autoconceito ou representação de si para referir-se à manifestação consciente do *self* que adotam como unidade de análise empírica.

Alinhados a essa perspectiva, neste estudo optamos por utilizar o termo representação de si como unidade de estudo sobre o *self*, por ser mais recorrente na literatura e para dar destaque ao conceito de representação, comumente utilizado para definir autoconceito (MARKUS; WURF, 1987) ou compreensão de si (DAMON; HART, 1988), pois consiste em um procedimento cognitivo empregado pelos indivíduos para criar um substituto dos objetos em plano mental, que possibilita reconhecer, interpretar, descrever e conceituar a si mesmo por intermédio de recursos simbólicos (PIAGET, 1953/2014; 1970/1996; MARKUS; WURF, 1987; BRUNER, 2004; HARTER, 2012; DAMÁSIO, 2013).

Do ponto de vista conceitual, definimos a representação de si como um sistema de representações cognitivas construído pelos indivíduos para organizar suas experiências de vida, que integram o conhecimento de seus atributos físicos, sociais, psicológicos, suas crenças filosóficas ou filiações ideológicas, permitindo identificar a posição única que ocupam no mundo social, sendo a base para a constituição da identidade pessoal. De modo análogo aos conceitos que os seres humanos constroem a fim de compreender e lidar com os fenômenos físicos e sociais que os circundam, a representação de si é um sistema conceitual que visa à interpretação e organização de si no tocante às experiências intra e interpessoais, individuais e sociais, subjetivas e materiais (MARKUS; WURF, 1987; DAMON; HART, 1988; HARTER, 2012).

Utilizamos o conceito de “sistema” por reconhecermos a existência de múltiplas representações de si que interagem e se coordenam na configuração de um sistema de conjunto de maior abrangência – a representação de si global ou completa, conforme definem Markus e Wurf (1987) e Harter (2012). À guisa de exemplificação, em um mesmo indivíduo, podem coexistir representações positivas e negativas acerca da própria imagem (que conformam sua autoestima); representações de si no passado, presente e futuro; representações sobre quem se é no momento atual (*self* atual) e sobre quem se deseja ser (ideal de *self*) (MARKUS; WURF, 1987; DAMON; HART, 1988; HARTER, 2012).

Ademais, há representações de si que são tidas como centrais para a autodefinição, estando cronicamente ativadas e exercendo grande influência sobre a interpretação de

informações, juízos, sentimentos e ações. Outras, no entanto, podem deter menor importância e ocupar uma posição mais periférica no sistema do *self*, estando sua acessibilidade mais sujeita a flutuações em virtude do contexto social, do estado de ânimo individual, entre outras variáveis (MARKUS; WURF, 1987; LAPSLEY; NARVAEZ, 2004). Isso significa que o sistema de representações de si é dinâmico e que nem todas as representações de si que compõem uma identidade ou uma representação de si mais global estarão ativadas a qualquer momento.

Ainda sobre o caráter sistêmico da representação de si, cumpre acrescentar que esta se constitui de uma pluralidade de conteúdos, tais como imagens, teorias, objetivos, princípios e protótipos de conduta, que, segundo Markus e Wurf (1987), configuram um espaço de significados multidimensional. Tais conteúdos não se expressam apenas na forma de proposições linguísticas ou de formulações estritamente cognitivas, mas também por meio das emoções e dos sentimentos (MARKUS; WURF, 1987; BLASI, 2004; MOSHMAN, 2005; KRISTJÁNSSON, 2009; HARTE, 2012; DAMÁSIO, 2013).

As representações que um sujeito elabora sobre si, assim como seus conteúdos constitutivos, resultam de um processo no qual interatuam fatores biológicos, cognitivos, afetivos e socioculturais. Partem de uma herança filogenética, que proporciona as bases biológicas de seu desenvolvimento (DAMÁSIO, 2013), para, na interação ativa com o meio social, assimilar referências culturais e configurar formas aprimoradas de elaboração que poderão culminar, a partir da adolescência, na formulação da identidade (INHELDER; PIAGET, 1976; BLASI; MILTON, 1991; MOSHMAN, 2005; HARTE, 2012).

Na seção subsequente nos dedicaremos a abordar a construção do *self* com ênfase em sua gênese na infância e seu desenvolvimento até a adolescência. Destacaremos os componentes biológico, cognitivo, afetivo e social que conformam o *self*, e que fazem dele um constructo psicossocial que se complexifica ao longo do desenvolvimento e que se mantém em permanente (re)construção ao longo da vida.

1.2 A Construção Biológica e Psicossocial do *Self*

A construção do *self* pressupõe a tomada de consciência sobre a própria individualidade, a noção de que se é uma entidade distinta dos demais objetos que habitam o mundo. Muito embora o *self*, tal como se manifesta na espécie humana, comporte elementos socioculturais e seja capaz de organizar-se de forma cada vez mais elaborada em função das interações sociais

e do desenvolvimento cognitivo (que criam condições, como veremos adiante, para a formulação de uma narrativa de vida), a consciência de si é o esteio de sua construção.

Conquanto o desenvolvimento de formas aprimoradas de consciência dependa das interações entre o sujeito e o meio, a capacidade de desenvolvê-la tem seu embrião em uma estrutura biológica que herdamos como resultado de uma longa jornada filogenética. Na obra *O sentimento de si: corpo, emoção e consciência* (2013), o neurologista António Damásio afirma que a consciência é um dispositivo do organismo que se desenvolveu no curso da filogênese, possibilitando a adaptação e gestão mais eficientes da vida no ambiente. Consiste “[...] na construção de conhecimento sobre dois fatos: que o organismo está envolvido numa relação com um objeto e que o objeto presente nessa relação provoca uma modificação no organismo” (DAMÁSIO, 2013, p. 39).

Para Damásio (2013), o precursor biológico da consciência é a representação não consciente e contínua do estado do organismo em suas várias dimensões, na forma de um modelo cujo objetivo é a gestão automatizada da vida. Tal modelo, que ele denomina *proto-self*, é formado por um conjunto de padrões neuronais que mapeia, a cada instante, o estado da estrutura física do organismo. A consciência em sua forma mais elementar, nomeada de *consciência nuclear*, surge quando os padrões neurais que mapeiam o estado do organismo e os padrões sensório-motores que mapeiam o objeto se coordenam, resultando em um relato imagético, não verbal, da relação causal entre organismo e objeto em mapas de segunda ordem, que se manifestam no corpo na forma de sentimentos e causam o realce do objeto, deixando-o saliente. Nas palavras do autor, a consciência nuclear:

É o conhecimento que se materializa quando nos confrontamos com um objeto, construímos um padrão neural para esse objeto e automaticamente descobrimos que a imagem agora saliente do objeto está formada na perspectiva do sujeito, pertence ao sujeito, e que este pode até atuar sobre ela. Chegamos a este conhecimento, a esta descoberta, como prefiro chamar-lhe, instantaneamente. Não existe qualquer processo detectável de inferência, nenhum processo lógico detectável que aí conduza, e nenhuma palavra; existe a imagem da coisa e, mesmo ao lado da coisa, a sensação da sua pertença por parte do sujeito. (DAMÁSIO, 2013, p. 159)

Vale destacar que, segundo Damásio (2009), nesse primeiro nível de consciência, a percepção de si é essencialmente sobre as próprias emoções na forma de um sentimento que acompanha a produção de imagens não verbais². Na concepção do autor, as imagens são um

² Convém assinalar a diferença conceitual entre emoções e sentimentos. Segundo Damásio (2009), as emoções são reações corporais, produzidas pelo sistema neuroendócrino, em função de situações ou estímulos provenientes do

padrão mental em qualquer modalidade sensorial (sonora, tátil, de um estado de bem-estar, etc.) que representam desde características físicas de um objeto, um gosto ou aversão, até planos formulados ou a teia de relações deste objeto com outros. Nesse sentido, ele destaca que a primeira utilidade do relato imagético proveniente da relação organismo-objeto é informar ao organismo o que se passa e produzir o sentimento do conhecer. A segunda utilidade é produzir o sentido de ação potencial: “estas imagens são minhas e posso atuar sobre o objeto que as causou”. Daí pode resultar a possibilidade de selecionar, eleger ou planejar respostas que vão além das programações biológicas, conferindo-lhe liberdade. A terceira utilidade é que a produção da consciência nuclear produz mais vigília e atenção dirigida, o que melhora o processamento da imagem e otimiza tanto as reações do organismo ao objeto quanto o planejamento de ações futuras.

No tocante à importância evolutiva da consciência, Damásio (2013, p. 44) faz a seguinte síntese:

Se as ações estão na origem da sobrevivência e se o seu poder está ligado à disponibilidade de imagens orientadoras, é bem plausível que um dispositivo capaz de maximizar a manipulação efetiva de imagens ao serviço dos interesses de um determinado organismo tivesse conferido uma enorme vantagem aos organismos que o possuíssem e tivesse talvez prevalecido na evolução. A consciência é, precisamente, esse dispositivo.

De acordo com Damásio (2013), a consciência nuclear fornece ao organismo o sentido do *self* no aqui e agora. Um *self* nuclear, que otimiza a adaptação do organismo ao meio, mas incapaz de projetar o futuro e remeter-se ao passado, pois é transitório e recriado incessantemente para lidar com as situações. Um *self* que não é exclusivo do ser humano, que não depende da memória, tampouco do raciocínio ou da linguagem. Apesar disso, é continuamente ativado e, por isso, assegura a estabilidade do indivíduo ao longo de grandes períodos de tempo, de modo a suprir a necessidade de uma continuidade de autorreferência.

A *consciência alargada*, em contrapartida, é, consoante Damásio (2013), mais elaborada, configurada pelo pensamento representacional e pela memória. Edifica-se sobre a consciência nuclear, mas extrapola sua simplicidade estrutural e funcional. Confere ao organismo a capacidade de aprender e reter registros e de reativá-los na forma de representações simbólicas – tais como a linguagem. Permite, por isso, a definição de si por intermédio de enunciados linguísticos e fornece o sentido de um *self* autobiográfico, situando-o

exterior ou do nosso próprio organismo. O sentimento, por sua vez, diz respeito à percepção consciente de uma ou mais emoções.

historicamente e informando-o acerca do passado que já viveu e do futuro que antecipa. Cria, destarte, as condições para a construção da identidade.

A espécie humana, como resultado de sua história evolutiva, abarca e põe em funcionamento os três níveis de sentimento (ou consciência) de si supracitados – *proto-self*, *self* nuclear e *self* autobiográfico. É no último, porém, que a consciência deixa de ser apenas uma percepção efêmera das próprias emoções para se tornar uma representação cognitiva que provê ao *self* um sentido de permanência no tempo, de individuação e autonomia, que possibilita ao sujeito qualificar seus atributos físicos e psicológicos e assimilar as referências culturais que permeiam seu processo de socialização (DAMÁSIO, 2013).

Não obstante a construção do *self* estar condicionada *a priori* por uma estrutura biológica que constitui seu alicerce (sistema neuroendócrino), tal estrutura nos fornece tão somente um campo de possibilidades sobre o qual se edificarão estruturas e procedimentos cognitivos, conhecimentos, valores e significados, que conformarão um arranjo particular na representação que cada indivíduo elabora sobre si, como resultado de sua interação ativa com o mundo social (PIAGET, 1970/1996; MARKUS; WURF, 1987; DAMON; HART, 1988; BLASI; MILTON, 1991; BRUNER, 2004; MOSHMAN, 2005; HARTER, 2012).

Se até esse momento nos ativemos às bases biológicas do *self*, a partir de agora passaremos a abordar sua gênese e construção psicossocial, portanto, contemplando os componentes cognitivos, afetivos e sociais que são construídos pelos indivíduos ao longo do desenvolvimento.

Enquanto para Damásio as características que definem a consciência nuclear são suficientes para afirmar a existência de um *self* em sua expressão mais elementar, estudiosos da psicologia cognitiva ou sociocognitiva concordam com o epistemólogo suíço Jean Piaget (1970/1996) que é apenas com o advento da representação cognitiva (o que para Damásio caracteriza a consciência alargada) que se efetiva a construção do *self* (MARKUS; WURF, 1987; DAMON; HART, 1988; BLASI; MILTON, 1991; BRUNER, 2004; LEME, 2004; MOSHMAN, 2005; HARTER, 2012).

Na perspectiva de Piaget (1970/1996), a construção do *self*, por ser este uma entidade reflexiva, depende da representação cognitiva – a capacidade de produzir imagens mentais (significados) para “imitar” ou substituir um objeto ou uma situação (significante). Essa capacidade surge ao redor dos 2 anos de idade. Antes disso a criança estabelece fronteiras entre o eu e o mundo, mas ainda não dissocia o eu e o mundo por completo, pois, dada a ausência da capacidade de representação, é incapaz de evocar a existência dos objetos (o que inclui a si mesma) como algo permanente, independentemente de sua presença, ação ou percepção

material imediata. Para Piaget, a construção do *self* ocorre simultaneamente à construção da noção de objeto permanente, ou seja, de um objeto I) independente da ação do sujeito, II) submetido às leis da causalidade, III) que ocupa uma localização e ordenamento no espaço e IV) com espaço definido e dimensões constantes que se conservam no tempo. Ao diferenciar o mundo do eu, a criança diferencia o eu do mundo, tornando-se um objeto entre outros.

De acordo com Piaget, nos primeiros meses de vida, a criança, em absoluto estado de egocentrismo, é incapaz de conceber o mundo fenomênico que a circunda como diferente de si própria. A existência e os movimentos dos objetos não são reconhecidos por evocação de imagem mental, mas como reconhecimento de sua própria ação, isto é, como uma extensão de sua ação. É por isso que não busca ativamente objetos ocultados – ainda que os esteja observando no ato de ocultação – e que passa a repetir os movimentos motores que realizava quando do desaparecimento do objeto (balançar o braço, por exemplo), como se estes fossem responsáveis por sua existência.

Com a construção da função representativa, a criança finalmente irá superar o egocentrismo radical e conceberá a existência objetiva de si e do mundo. Convém sublinhar que a construção da noção de objeto não é uma consequência apenas da maturação das estruturas neurológicas, mas decorre do acúmulo de experiências de interação ativa do sujeito com o objeto. A criança começa a construir as imagens representacionais devido ao desequilíbrio gerado pela ausência do objeto, que engendra a necessidade de (e a busca ativa em) “manter” o objeto para melhor se adaptar à realidade. Neste momento, à descentração cognitiva se conjuga uma descentração afetiva, que se revela no interesse por fontes de prazer concebidas como distintas da própria ação (PIAGET, 1953/2014, 1970/1996).

Apesar de o surgimento da função representativa permitir ao sujeito reconhecer-se como uma entidade distinta do mundo exterior, antes de ter desenvolvido o pensamento reversível³ (na transição da infância para a adolescência), essa distinção ocorre apenas no plano físico, pois ele ainda conserva um egocentrismo, agora relativo aos seus pontos de vista (pensamentos, juízos ou sentimentos). A criança, nesse caso, é incapaz de reconhecer a existência de dois pontos de vista diferentes sobre um mesmo fenômeno e de coordená-los como igualmente possíveis. Ao mesmo tempo que tem dificuldade de adaptar seu pensamento ao dos outros, julgando apenas por seu próprio ponto de vista, ela imita o outro. É graças ao pensamento

³ Diz respeito à capacidade de executar, em plano representativo, uma ação nos dois sentidos de um percurso (ir e vir), sabendo que é a mesma ação. Possibilita diferenciar variáveis e coordená-las (INHELDER; PIAGET, 1976; PIAGET, 2015).

reversível que poderá colocar em relação seu ponto de vista com o do outro ou vários pontos de vista entre si (PIAGET, 1970/1996; INHELDER; PIAGET, 1976).

A aquisição do pensamento reversível traz implicações profundas para a constituição do *self*, uma vez que com ele o sujeito poderá diferenciar seus pensamentos, sentimentos e opiniões daqueles emitidos pelos demais, e reconhecer sua idiossincrasia. Poderá dissociar a avaliação que realiza sobre si da opinião de terceiros a seu respeito, o que representa um importante passo na construção da autonomia (PIAGET, 1970/1996; HARTER, 2012).

Outro importante ponto de inflexão no desenvolvimento do *self* é a aquisição da linguagem, um tipo sofisticado de representação simbólica. Com a linguagem, a criança passa a organizar a realidade na forma de conceitos construídos intersubjetivamente e socialmente. Isso lhe possibilita assimilar constructos culturais, elaborar significados sobre a realidade social e guiar sua conduta com referência nas convenções e normas linguisticamente codificadas. Como consequência, a criança adquire a capacidade de descrever, explicar e avaliar tanto práticas socioculturais como a própria atividade física e mental. Adquire, destarte, a capacidade de conceituar a si mesma (PIAGET, 1953/2014, 1970/1996; BRUNER, 2004; LEME, 2004; HARTER, 2012). Além disso, os conceitos conferem maior duração aos seus pensamentos e sentimentos, o que é sumamente importante para a noção de si como uma entidade contínua no tempo e espaço (PIAGET, 1970/1996). É por essas e outras razões que Markus e Wurf (1987) e Harter (2012) consideram que a linguagem é a ferramenta por excelência da representação de si.

O surgimento da linguagem também irá desempenhar importante papel na superação do egocentrismo e na tomada de consciência sobre a individualidade, pois o discurso do outro sobre si, a pluralidade de narrativas sobre um mesmo fenômeno e o uso de pronomes pessoais ajudarão a delimitar as fronteiras objetivas e subjetivas entre o eu e o outro (PIAGET, 1975, 1953/2014; BRUNER, 2004; LEME, 2004). A esse respeito, convém destacar que a opinião do outro sobre o sujeito, expressa por meio de enunciados linguísticos, exerce forte influência na construção do *self*, sobretudo para a criança, que tende a internalizar a opinião do outro sobre si como sendo seu próprio julgamento (HARTER, 2012).

A linguagem, por fim, terá papel crucial na organização da memória autobiográfica, importante componente do *self* e base para a formulação da narrativa de vida e da identidade no final da adolescência (MCADAMS, 2001; LEME, 2004; HARTER, 2012). A memória autobiográfica consiste em uma vasta gama de informações e eventos que auxiliam a localizar e ancorar o *self* em uma estrutura de história de vida em curso; conserva a experiência e estabelece vínculos causais entre os eventos, auxiliando a organizá-la. Porém, conforme adverte McAdams (2001), na infância, e mesmo no início da adolescência (12 anos), a memória

autobiográfica ainda não se organizou na forma de uma narrativa de vida. Diferentemente da memória autobiográfica, a narrativa de vida consiste em um conjunto delimitado de cenas e *scripts* temporais e tematicamente organizados, que conectam coerentemente passado, presente e futuro, conferindo, em sua versão mais elaborada, unidade e propósito à identidade.

Os registros de eventos e os significados que compõem a memória autobiográfica e a narrativa de vida são construídos sob a influência da narrativa do outro, a qual se soma aos signos e à própria concepção de história de vida de dada cultura. Assim, a cultura e as relações interpessoais fornecem o conteúdo e condicionam a interpretação dos eventos e os vínculos causais que estruturam a memória autobiográfica e a narrativa de vida. São, portanto também nessa perspectiva, fundamentais para a construção do *self* (TAPPAN, 1999; MCADAMS, 2001; BRUNER, 2004; LEME, 2004).

Além da construção das referidas estruturas cognitivas e da linguagem, o *self se* configura por um arranjo particular de conteúdos que, desde a infância, o sujeito reconhece como pertencentes a si, ou seja, conteúdos que integra ao seu sistema conceitual. Conforme demonstram Damon e Hart (1988) e Harter (2012), o tipo de conteúdo e a forma com que tais conteúdos se integram à compreensão de si resultam das experiências de socialização e irão variar ao longo do desenvolvimento.

Damon e Hart (1988) apresentam um modelo multidimensional sobre o desenvolvimento da compreensão de si da infância (até 10 anos de idade) ao final da adolescência (até 18 anos de idade), como resultado de uma pesquisa longitudinal. Fundamentados em seus achados empíricos, os autores assinalam que pessoas de todas as idades possuem um conhecimento pessoal sobre suas características físicas e posses materiais, sobre suas ações, sobre seus papéis nas interações sociais e sobre atributos psicológicos pessoais, o qual se desenvolve com tendência a aumentar a reflexão de si mesmo e de sistematizar os autoconceitos. Da infância ao final da adolescência, há uma tendência do sujeito a conferir destaque a uma dimensão do *self* sobre as outras, iniciando pelo enfoque nas características físicas, passando pelas ações materiais, pelos papéis e relações sociais, para, por último, conferir ênfase aos atributos psicológicos (crenças, filosofias, percepção da dinâmica psíquica, etc.). Apesar de cada dimensão guardar certa independência, recebe influência das demais, de modo que, em cada nível do desenvolvimento, a predominância de uma dimensão se expressa pelo seu comparecimento na descrição que o sujeito faz sobre as outras.

O estudo de Damon e Hart (1988) põe em evidência que indivíduos menores de 12 anos, aproximadamente, centram suas definições sobre si em atributos físicos (ex.: “sou uma pessoa alta”) e de ação (ex.: “gosto de jogar *videogame*”). Quando mencionam aspectos relativos à

dimensão social do *self*, restringem-se ao pertencimento a um grupo (ex.: “faço parte do time de basquete”) e às atividades que realizam com os outros (ex.: “gosto de brincar com os amigos”). A menção à dimensão psicológica, por seu turno, limita-se aos estados internos (ex.: “costumo estar feliz”) e capacidades (ex.: “sou inteligente”). Já a ênfase em características da personalidade vinculadas às relações sociais (ex.: “sou um amigo fiel”) torna-se mais recorrente somente na adolescência, ao passo que a referência a um sistema de crenças e à própria dinâmica psíquica (ex.: “sou uma pessoa ansiosa e sensível”) é destacada apenas no final da adolescência (entre 16 e 18 anos, aproximadamente). É nesse período – conforme veremos com mais detalhes no capítulo seguinte – que conteúdos morais passam a comparecer, explícita e espontaneamente, como parte das representações de si.

Harter (2012) revisa uma série de estudos que endossam esses resultados e acrescenta que, no interior de cada uma dessas dimensões, encontraremos variações nos conteúdos e no valor e valência que o indivíduo atribui a eles. À guisa de exemplificação, uma criança pode destacar sua beleza física como uma qualidade positiva, enquanto outra irá apenas descrever suas características; uma mencionará seu gosto por esportes, ao passo que outra dará relevância a suas posses materiais por creditar a tal aspecto destacado valor. Para a autora, a eleição dos conteúdos, assim como o valor e a valência a ele associados, sofre profunda influência dos padrões e valores expressos na cultura e nos discursos e ações das pessoas valoradas pela criança.

No percurso que fizemos até aqui, demos destaque aos constructos do *self* que emergem da infância ao início da adolescência. A partir de agora passaremos a avançar sobre a adolescência, período em que se estabelecerão as condições cognitivas e sociais para que o sistema de representações de si adquira um novo nível de organização, cuja versão mais elaborada se manifestará na identidade pessoal.

1.3 A Construção da Identidade

Self e identidade são conceitos comumente utilizados como sinônimos. A despeito de serem constructos psicossociais sobrepostos do ponto de vista da estrutura e do funcionamento psíquicos, diversos autores têm assinalado a distinção conceitual entre eles, convergindo para a concepção de que a identidade é uma configuração mais elaborada do *self* marcada por um sentido de unidade e propósito e pelo compromisso com determinados papéis sociais, valores e

ideologias, tidos como centrais para a representação de si (MARCIA, 1966; ERIKSON, 1976; BLASI; MILTON, 1991; BLASI; GLODIS, 1995; MCADAMS, 2001; MOSHMAN, 2005; HARTER, 2012). A identidade, consoante esses autores, começará a se manifestar no início da adolescência (ao redor dos 12 anos de idade), mas é apenas no final desse período e no início da juventude adulta que será mais ativamente elaborada e adquirirá contornos mais definidos.

Tal concepção tem sua gênese na proeminente obra do psicanalista Erik Erikson (1976) sobre o desenvolvimento da identidade na adolescência. Segundo Blasi e colaboradores (1991, 1995), podemos pensar na constituição da identidade em Erikson por meio de três perspectivas complementares: I) Perspectiva estrutural: reorganização, na maior parte das vezes inconsciente, de necessidades, motivações e identificações; II) Perspectiva social: assimilação e compromisso com papéis sociais e valores de determinada cultura, bem como maior integração na própria sociedade e cultura; e III) Perspectiva fenomenológica: uma nova forma de experienciar o *self*, caracterizada por um senso de unidade e individualidade e por um sentimento de propósito.

De acordo com Erikson (1976), o processo de formação da identidade resulta da necessidade de integrar (no sentido de sintetizar) os elementos da individualidade que foram sendo formados ao longo da infância e conferir unidade a ela; mas agora tendo a sociedade adulta como unidade privilegiada de referência, que demanda a assunção de papéis sociais e suscita a vinculação a valores e ideologias capazes de conferir pertencimento e propósito à identidade. Nesse sentido, a identidade em Erikson caracteriza-se pela exploração de opções axiológicas, ideológicas e de ocupação disponíveis na sociedade, com o objetivo de consolidá-las em uma ideologia pessoal, estabelecendo compromissos com planos de vida e projetos que permitirão ao jovem se situar em um novo nicho societal – nominalmente, o mundo adulto.

Na esteira de Erikson, Marcia (1966) desenvolveu um modelo teórico-metodológico que sintetiza a formação da identidade em dois processos: a exploração ativa de alternativas e o estabelecimento de compromissos com determinadas questões que constituirão a concepção de si. Para o autor, uma identidade madura tem a ver com possuir compromissos fortes, autoconscientes e escolhidos por si próprio, marcados por profundo investimento pessoal em relação a domínios como carreira, religião, sexualidade, ideologia política, amizades e família. A exploração e o estabelecimento desses compromissos como parte da própria identidade passarão a ocorrer com gradativo nível de intensidade a partir da metade da adolescência (MARCIA, 1966; MOSHMAN, 2005).

Apesar de concordarem com a maior parte das formulações teóricas da tradição de Erikson e Marcia, Blasi e colaboradores (BLASI; MILTON, 1991; BLASI; GLODIS, 1995; BLASI, 1995) consideram que a dimensão fenomenológica da identidade não recebeu a devida atenção dos estudiosos filiados a essa tradição. Investidos dessa crítica, os autores, que se inscrevem no campo da psicologia cognitiva, empreenderam uma série de investigações sobre o desenvolvimento do *self* na adolescência, buscando apreender como os sujeitos experienciam esse constructo psicossocial. Como resultado, identificaram a existência de quatro modos de experienciar o *self*. O que nos interessa destacar acerca de seus estudos é que, no início da adolescência, o *self* é uma entidade difusa, marcada por múltiplos atributos que o sujeito ainda não articula no sentido de buscar unidade e identidade. Centra-se em características físicas, em ações que gosta de realizar, nas relações sociais e em sentimentos e traços com aprovação social, mas não há nada que indique o reconhecimento de um núcleo do *self*, dotado de atributos, crenças, sentimentos e opiniões que o tornam único e que lhe conferem integridade. Com o transcorrer da adolescência, a tendência é que o sujeito passe a reconhecer a existência de características que são genuinamente parte do *self*, em contraste com características superficiais e externas, sentindo-as como essencialmente importantes para quem é como pessoa e comprometendo-se em ser leal a si mesmo. Passará também, principalmente na etapa final desse período etário, a afirmar-se como um agente responsável por sua própria construção e não mero observador de uma identidade imanente.

A partir desses achados, os autores passam a defender a identidade como

[...] uma experiência especial do *self* caracterizada por: um foco direto na própria pessoa objetivando capturar o que é básico sobre si; a identificação do que é verdadeiro, real, genuíno sobre si mesmo, nominalmente, a experiência de que certos aspectos são indispensáveis para o senso de si mesmo, enquanto outros são marginais e superficiais; e, finalmente, a experiência subjetiva de unidade produzida por tal percepção. (BLASI; GLODIS, 1995, p. 507, tradução nossa)

Na perspectiva desses autores, para falarmos de identidade, não basta que haja um conjunto de conteúdos (seja religião, ideologia política ou mesmo moral) que figuram como parte da representação que o sujeito elabora sobre si mesmo. É necessário que o sujeito reconheça esses conteúdos como centrais para o seu senso de si mais básico e os unifique de modo coerente. Os autores também destacam o caráter ativo e consciente do sujeito na integração e unificação de conteúdos e de atributos pessoais. Nesse sentido, Blasi (1995) sintetiza a identidade como uma representação de si madura, que constitui aquilo que é mais

importante para o *self*, caracterizando-se por um forte senso de unidade e de agência, pela sua saliência na consciência da pessoa e por sua habilidade em ancorar o senso de estabilidade pessoal e de propósito.

Em consonância com os referidos autores, Moshman (2005) argumenta que a existência de um autoconceito ou representação de si não é suficiente para falarmos de identidade, pois até mesmo uma criança o possui. Em sua concepção, a identidade é uma representação sofisticada de si mesmo, mais precisamente, uma *teoria sobre si mesmo*. O autor defende essa ideia por considerar que a identidade reúne características análogas às teorias científicas, sendo, em linhas gerais, uma estrutura conceitual composta por postulados, suposições e constructos tidos como relevantes para organizar e experiência do *self* no mundo.

Segundo Moshman (2005), há duas características que autorizam afirmar essa proposição:

I) Teorias são organizadas e, idealmente, coerentes. Afirmar a identidade como teoria sobre si significa dizer que não se trata de uma coleção de crenças, mas de uma concepção organizada e integrada;

II) Teorias são explanatórias. A identidade, no que lhe é próprio, é uma tentativa de *explicar* a si mesmo, baseada em uma compreensão de si, e não apenas uma tentativa de descrever características e comportamentos. É uma consideração sobre crenças, valores e propósitos centrais que a pessoa constrói e que eleger para explicar seus pensamentos e comportamentos. Disso se desdobra a ideia de que a identidade é uma teoria *explícita* sobre si mesmo, em que suposições implícitas, disposições inconscientes e emoções que constituem o *self* precisam ser consideradas como parte da identidade para sê-lo.

Além dessas características, Moshman (2005) alinha-se aos autores supracitados ao alegar que a construção de teorias sobre si ocorre ao redor de determinados domínios com os quais os indivíduos se comprometem. O autor destaca aqueles identificados pela tradição fundada por Erikson e Marcia (carreira, religião, sexualidade, ideologia política, amigos e família) e acrescenta os domínios moral, étnico e de gênero. Assim, conclui que ter uma identidade supõe ter compromisso nos domínios que a pessoa considera central para si e ter uma teoria de si que coordene tais compromissos. Desta forma, o autor concorda com Blasi e Glodis (1991) quando advertem que apenas as características de uma teoria não são suficientes para definir a identidade, pois é necessário que o indivíduo possua compromisso (o que supõe vínculo afetivo) com determinados valores que reconhece como centrais para o *self*.

À luz desse marco teórico, podemos sintetizar a identidade como o conjunto de conteúdos (traços, objetivos, princípios, crenças, etc.) que compõem o núcleo do *self*, os quais

o situam em um nicho psicossocial, conferem-lhe unidade e propósito e são mobilizados como centrais na explicação do sujeito sobre os pensamentos, sentimentos e ações que o caracterizam.

Conforme anunciamos anteriormente, a construção dessa configuração particular do *self* poderá ocorrer graças à conjunção entre transformações cognitivas que caracterizam o período da adolescência e a inserção desses no mundo adulto. Fazemos uma breve incursão sobre esses aspectos.

Do ponto de vista cognitivo, a adolescência é o período em que se desenvolve o pensamento formal, cuja expressão mais proeminente é o raciocínio hipotético-dedutivo. Com o pensamento formal, o adolescente adquire a capacidade de realizar representações sobre representações, de pensar em possibilidades no plano abstrato, de conjecturar sobre o real e o possível, extraindo deduções independentemente de sua relação com a realidade observável. O adolescente torna-se capaz de coordenar múltiplas possibilidades de escolha sobre quem deseja ser, de testar hipóteses sobre si mesmo, de compreender, assimilar e construir ideologias e teorias, sobre si e sobre o mundo. E isso ocorre justamente porque se tornou capaz de operar seu pensamento na direção do possível e do abstrato. É, portanto, também em decorrência dessa aquisição cognitiva que o adolescente tornar-se-á capaz de projetar seu próprio futuro (INHELDER; PIAGET, 1976; MOSHMAN, 2005).

De acordo com Harter (2012), é graças a esse instrumento intelectual que o adolescente passa a coordenar ou integrar coerentemente diferentes traços ou representações de si aparentemente contraditórios em um mesmo traço ou representação de si mais global – por exemplo, quando sintetiza o fato de ser habilidoso em artes, matemática e línguas no atributo “sou inteligente”. A autora demonstra como no início da adolescência tal capacidade ainda não foi plenamente desenvolvida, pois muitos indivíduos têm dificuldades em coordenar atributos e pensam-nos de modo isolado, o que frequentemente gera conflitos sobre o *self* e dúvidas sobre a existência de um *self* nuclear. Todavia, com o aprimoramento do pensamento formal, o adolescente torna-se cada vez mais capaz de forjar a identidade.

A aquisição do pensamento formal dependerá, mais uma vez, tanto da maturação do sistema nervoso como das condições socioculturais e do papel ativo do sujeito na construção de estruturas e procedimentos cognitivos em decorrência de sua interação com o meio. Mas, embora o pensamento formal seja indispensável para a construção da identidade, esta depende tanto ou até mais dos fatores sociais, os quais fornecerão os conteúdos e as condições para a sua construção (INHELDER; PIAGET, 1976).

A aproximação do adolescente ao mundo adulto e as expectativas da sociedade sobre quem ele irá se tornar impõem a necessidade de integrar papéis, objetivos, valores, crenças, etc.

em um padrão coerente que especifique como o adulto emergente irá viver, amar, trabalhar, inserir-se no mundo e no que irá acreditar no interior de um mundo complexo e mutável (INHELDER; PIAGET, 1976; ERIKSON, 1977; MCADAMS, 2001, 2009). Na medida em que o adolescente se aproxima da maioridade, passa a explorar, com cada vez mais intensidade, esse processo de construção identitária.

É no final da adolescência e início da idade adulta que o indivíduo passa a sintetizar passado, presente e futuro, a fim de conferir senso de continuidade e coerência entre a criança da qual se despede e o adulto que se anuncia. Nesse momento, converte a vasta coleção de memórias autobiográficas em uma narrativa de vida, que abarca um conjunto delimitado de cenas e *scripts* temporal e tematicamente organizados, cuja função e consequência é prover unidade, coerência e propósito à identidade (MCADAMS, 2001, 2009).

Embora muitos autores concordem que o final da adolescência é o período mais ativo e um momento crítico para a construção da identidade (INHELDER; PIAGET, 1976; MARCIA, 1976; ERICKSON, 1977; DAMON; HART, 1988; BLASI; MILTON, 1991; BLASI; GLODIS, 1995; MACADAMS, 2001; HARTEER, 2012), diversos estudos indicam que a formação da identidade só irá adquirir um arranjo maduro, consistente e mais consolidado no início da idade adulta – o que se convencionou denominar de jovens adultos (19 a 25 anos de idade) (BLASI; GLODIS, 1995; MCADAMS, 2001; HARTEER, 2012). Ademais, convém sublinhar, consoante os referidos autores, que a identidade não é algo consolidado e estático, mas passível de (re)construção ao longo da vida.

Os fatores sociais e cognitivos que marcam o período da adolescência fornecerão aos indivíduos as condições para a assimilação e integração de objetivos, ideologias, conceitos, crenças, entre outros conteúdos, à sua representação de si, formem parte ou não da identidade. Consoante estudos longitudinais em perspectiva desenvolvimental, é nessa etapa da vida que conteúdos morais passarão a figurar como parte da representação que os indivíduos elaboram para descrever e explicar seus atributos, pensamentos, sentimentos e ações – o que justifica nossa escolha por investigar a integração da valores morais à representação de si de adolescentes (DAMON; HART, 1988; BLASI, 1995; HARTEER, 2012).

No próximo capítulo nos debruçaremos sobre os modelos teóricos e pesquisas que marcam o campo de estudos sobre a integração da moral ao *self*.

CAPÍTULO 2

A INTEGRAÇÃO DA MORAL AO *SELF*

Objeto de estudo da filosofia desde a Grécia antiga, a moral, a partir do século XX, passa a ser tematizada por cientistas interessados em compreender os mecanismos psicológicos subjacentes às condutas morais. As proposições teóricas e pesquisas de autores como Baldwin (1899 *apud* PIAGET, 1932/1994), Durkheim (1902/2017), Bovet (1912 *apud* PIAGET, 1932/1994) e Freud (1929/2011) deram os primeiros passos na inauguração do campo da psicologia moral, que veio a se consolidar com a notória obra *O Juízo Moral na Criança*, de Jean Piaget (1932/1994), e com os diversos estudos desenvolvidos por Lawrence Kohlberg. Os trabalhos de Piaget e Kohlberg, nos marcos da psicologia cognitivo-desenvolvimental, constituíram um ponto de referência a partir do qual foi deflagrada uma série de estudos e perspectivas sobre a estruturação e o funcionamento moral, entre eles as teorias e os estudos empíricos sobre *self* e identidade moral que serão destacados ao longo deste capítulo.

Na primeira seção do capítulo, traçamos um breve panorama sobre a constituição do campo da psicologia moral a partir das obras de Piaget e Kohlberg e sobre as novas perspectivas que irrompem das críticas e lacunas identificadas na obra desse último pesquisador. Os diferentes modelos teóricos e empíricos que elegem o conceito de *self* moral como objeto de análise são apresentados na sequência, iniciando pelas obras dos fundadores dessa corrente de estudos: Augusto Blasi, Anne Colby e Willian Damon. Concluimos o capítulo circunscrevendo as proposições e os parâmetros teóricos que adotamos para o estudo da integração de valores morais à representação de si.

2.1 Piaget, Kohlberg e a Emergência de Novas Perspectivas no Campo da Psicologia Moral

Filiado ao racionalismo de Immanuel Kant (1797/2008), Piaget considera que a moral é determinada por uma base racional que possibilita a todos os sujeitos, se submetidos a condições sociais favorecedoras, emitir julgamentos morais autônomos em relação às convenções sociais, pautando-se pelo princípio de justiça. A concepção da qual parte Piaget (1994, p. 23) na investigação que origina a obra *O Juízo Moral na Criança* é de que a moral

“[...] consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. À luz desses pressupostos e investido do interesse em compreender a gênese e o desenvolvimento do juízo moral, Piaget empreende rigorosa pesquisa empírica sobre o juízo de crianças acerca das regras de jogos infantis e de regras pertencentes ao domínio moral, no que identificou a existência de duas morais na criança: a da heteronomia, caracterizada pelo respeito unilateral pelas regras, enquanto entidade exterior ao *self*, emanada e legitimada por uma figura de autoridade; e a da autonomia, na qual a criança passa a reconhecer a regra como resultado do livre consentimento assentado em relações de reciprocidade (respeito mútuo) e, assim, a interiorizar o valor das regras, adotando a justiça como critério de seus juízos.

Apesar de propor que, no curso do desenvolvimento moral da criança, a autonomia configura-se como forma de equilíbrio superior à heteronomia, fruto da combinação entre o advento da reversibilidade do pensamento e das relações de cooperação que a criança estabelece com seus pares, Piaget adverte que a autonomia nunca se verifica por completo em detrimento da heteronomia, pois não se trata de estruturas submetidas à lógica da subordinação, mas de fases sujeitas às constantes influências que as regras e convenções sociais impõem sobre o indivíduo ao longo de sua vida. Deste modo, quando o autor admite a existência de um percurso do desenvolvimento do juízo moral que parte da anomia (ausência de relação com o mundo das regras), passa pela heteronomia e alcança a autonomia, o circunscreve a um *sujeito epistêmico*, afirmando tratar-se de formas de equilíbrio limitadas e ideais, que devem ser entendidas como leis gerais de estruturação do juízo moral, mas que, no plano real das relações sociais em que se insere um sujeito concreto, estão sujeitas à interferência de tantas outras variáveis.

Destarte, assim como nos adverte já no preâmbulo de sua obra, Piaget não ambiciona analisar a moral tal como comparece no cotidiano das pessoas, com a gama de conteúdos e contextos que a constituem, ou mesmo explicar os comportamentos morais. Tampouco afirma a existência de causalidade entre os juízos e as ações morais.

Diferentemente de Piaget, que não investiu a fundo no tema da moralidade, Kohlberg (1989) se debruça ostensivamente sobre o estudo do juízo moral, levando a cabo uma série de pesquisas com sujeitos de diferentes faixas etárias e culturas, nas quais utiliza como principal instrumento dilemas morais hipotéticos. O autor busca identificar estádios que demonstrem um padrão universal de raciocínio, capaz de ser aplicado em qualquer contexto e, logo, de contestar as concepções relativistas da moralidade. Pela mesma razão, centra suas pesquisas no princípio da justiça, que considera o princípio moral por excelência, por ser uma norma pautada por um sentido de coerência lógica – portanto, dotada de caráter objetivo e imparcial –, que se aplicaria

e seria desejável em qualquer contexto e cultura. Para ele, apenas um juízo moral baseado no princípio de justiça poderia levar ao imperativo categórico kantiano⁴.

A partir dos dados oriundos de suas pesquisas, Kohlberg (1989) constata a existência de estruturas cognitivas de juízo moral, as quais se manifestam em 6 estádios que se desenvolvem progressivamente, partindo de uma moral heterônoma em direção a estádios cada vez mais autônomos em relação às convenções sociais. Ao transpor a teoria piagetiana de desenvolvimento cognitivo ao plano moral⁵, o autor defende que a moral não é inata e tampouco internalizada, mas resulta da construção ativa de uma sucessão progressiva de estruturas cognitivas de juízo moral, cada qual mais apta a resolver conflitos e coordenar contradições do que as estruturas anteriores. Nesse sentido, o desenvolvimento moral em Kohlberg (1989) é essencialmente uma forma de desenvolvimento cognitivo (TURIEL, 1989; BERGMAN, 2004; MOSHMAN, 2005).

Em sua concepção, o desenvolvimento progressivo do juízo moral dirige-se à compreensão do caráter universal e da natureza deontológica e prescritiva de princípios morais como a justiça. Segundo ele, é quando o sujeito se torna capaz de ampliar a aplicação do princípio de justiça a distintos contextos e de reconhecer sua transcendência cultural e sua importância como lei moral universal que podemos falar na existência de um juízo moral autônomo.

Kohlberg (1989) advoga que o juízo moral constitui fator determinante na motivação da ação moral. Para ele, a ação moral deriva do juízo de que uma ação é obrigatória e correta. Sendo assim, um sujeito que construiu um juízo moral autônomo sentir-se-á motivado a agir moralmente independentemente das pressões e contingências sociais, porque reconhece a importância de fazê-lo e impõe a si um dever (KOHLBERG, 1989; BERGMAN, 2004). Nesse sentido, concordamos com Bergman (2004) quando afirma que Kohlberg se filia às tradições platônica e kantiana, pois acredita que, em última instância, o conhecimento do bem ou do dever é a chave da ação moral.

⁴ De acordo com o filósofo Immanuel Kant, a ação moral é ditada pela vontade de agir de acordo com a razão prática quando essa adota como critério de juízo o imperativo categórico, uma lei moral acessível por qualquer ser racional e independente das inclinações internas e contingências externas ao indivíduo, pautada no seguinte princípio: “Como poderia uma máxima como a tua se harmonizar consigo mesma, se todos, em todos os casos, fizessem dela uma lei universal?” (KANT, 1797/2008, p. 220). Destarte, segundo Kant, agir moralmente é agir pela consciência de um dever universal e não em virtude da obediência a regras impostas do exterior ou em função das circunstâncias e consequências do ato.

⁵ Na teoria de Piaget, o desenvolvimento cognitivo decorre da construção progressiva de estruturas cognitivas, em que estruturas mais complexas se edificam sobre estruturas mais simples, integrando-as, com vistas a uma melhor adaptação à realidade (PIAGET, 1964/2015; INHELDER, PIAGET, 1976).

Nota-se que, muito embora Kohlberg adote a obra de Piaget como matriz de suas pesquisas e partilhe dos mesmos fundamentos epistemológicos, distingue-se dele ao defender a existência de estádios globais de desenvolvimento moral e ao conferir ao juízo o *status* de atributo privilegiado na motivação das ações morais.

As formulações teóricas, bem como os métodos desenvolvidos por Kohlberg, fundaram as bases de uma tradição de pesquisa que por muitos anos predominou no campo da psicologia moral, fazendo irromper uma série de trabalhos que elegeram a compreensão moral sobre o princípio de justiça como principal unidade de estudo (MOSHMAN, 2005). Por outro lado, alguns estudiosos passaram a explorar e a explicar a moralidade por meio de outras abordagens metodológicas e perspectivas teóricas, muitos dos quais motivados pelo reconhecimento de lacunas, fragilidades e, em alguns casos, equívocos identificados no paradigma kohlberguiano.

Algumas dessas críticas se dirigiram à subordinação do funcionamento moral ao desenvolvimento de estruturas cognitivas (TURIEL, 1989)⁶, bem como à primazia conferida à razão no funcionamento moral em detrimento dos sentimentos e emoções (GILLIGAN, 1982; BENHABIB, 1992; HOFFMAN, 2000). Martin Hoffman (2000), por exemplo, que se consagrou por seus estudos sobre o desenvolvimento da empatia, argumenta que o raciocínio moral fundamentado em princípios é importante para prover estrutura e consistência aos juízos, mas que a base da motivação e do comportamento moral seria a empatia – a dimensão afetiva da tomada de perspectiva.

Outra crítica frequente às postulações de Kohlberg se dá em relação à centralidade que ele atribuiu à justiça como principal critério do juízo moral e parâmetro do valor moral de um juízo ou comportamento. Autores como Carol Gilligan (1982), Nancy Eisenberg (1989) e Seyla Benhabib (1992) ressaltam que uma importante falha da tradição kohlberguiana é desconsiderar os vínculos interpessoais e o fato de que outros conteúdos, tais como o cuidado e a responsabilidade com o outro, poderiam desempenhar igual relevância no juízo e nas ações morais.

⁶ Elliot Turiel e os demais autores filiados à Teoria dos Domínios Sociais (TURIEL, 1989; NUCCI; LEE, 1993; NUCCI, 1996; METZGER, SMETANA; 2009) têm sido alguns dos principais críticos ao corte estruturalista adotado por Kohlberg para explicar o desenvolvimento e o funcionamento moral. Em contraposição a Kohlberg, esses autores argumentam que juízos sociais não formam um sistema geral e unificado entre si e com juízos pertencentes a domínios não sociais (o pensamento lógico, por exemplo), como se, por si só, pudessem conferir correspondência entre juízo e ação. Ao contrário, defendem que o conhecimento social é uma das partes constituintes da totalidade da mente, sendo composto por domínios distintos (pessoal, convencional e moral). Esses são como sistemas parciais, que se coordenam, mas que guardam certa independência funcional, o que significa que um sistema não necessariamente se generaliza para o outro e que um sujeito pode operar em um ou noutro sistema no juízo que faz sobre uma dada situação.

Na mesma época, passaram a emergir críticas ao fato de que as pesquisas de Kohlberg aferiam um juízo moral abstrato, desencarnado, desvinculado das situações concretas em que vivem os sujeitos, de seus contextos culturais e também dos valores, sentimentos e necessidades que constituem sua personalidade (BLASI, 1984; 1995; DAMON, 1984; COLBY; DAMON, 1992; TURIEL, 1989; 1996; NISAN, 1993; NUCCI, 1996; entre outros). Tais críticas vieram acompanhadas das constatações de que indivíduos de reconhecido compromisso moral nem sempre apresentavam níveis sofisticados de juízo moral (COLBY, DAMON, 1992) e de que um juízo abstrato pautado em critérios de justiça muitas vezes não se traduzia em ação (BLASI, 1983) ou mesmo não conservava a mesma consistência quando submetido a diferentes conteúdos e contextos (TURIEL, 1989; 1996; NISAN, 1993; NUCCI, LEE, 1993). Argumentava-se, ademais, que nem razão, nem emoção, sozinhas, conseguiam explicar suficientemente a ação, a coerência e o compromisso morais (BLASI, 1984; COLBY, DAMON, 1992).

É nesse contexto que os trabalhos de Willian Damon (1984), dele com Anne Colby (1992), e de Augusto Blasi (1984; 1993) deflagram uma nova corrente de pesquisas no campo da psicologia moral, ao propor a tese de integração da moral ao *self* como componente fundamental do funcionamento moral e importante chave explicativa para a lacuna entre juízo e ação moral. Se até aquele momento predominava a concepção kantiana de que um funcionamento moral elevado significava submeter os interesses pessoais a princípios morais por intermédio da razão, e que, portanto, moral e interesses pessoais seriam dimensões em conflito (KANT, 1797/2008; KOHLBERG, 1989; SCHWARTZ, 2005; entre outros), o advento dessas teorias desestabiliza a concepção dominante ao trazer à baila a proposição de que a moral não só poderia ser parte dos interesses pessoais, mas que a motivação e as condutas morais poderiam derivar justamente da coordenação de interesses e motivações pessoais com a moralidade. Para esses autores, quanto maior a centralidade (importância) de conteúdos morais para o *self*, maior sua influência sobre os juízos, emoções e ações morais.

As teorias desses autores constituíram um ponto de inflexão no paradigma consolidado por Kohlberg, tornando-se uma referência para boa parte dos estudiosos da psicologia moral desde então, seja no sentido de criticá-las, ampliá-las ou corroborá-las empiricamente. Inaugura-se, assim, um novo campo de estudos permeado por diferentes abordagens e perspectivas em torno dos conceitos de *self* moral e identidade moral.

2.2 As Teorias de Willian Damon e Anne Colby

O psicólogo Willian Damon foi um dos pioneiros na proposição da tese de que a moral e o *self* poderiam operar de modo coordenado no funcionamento psíquico. Em pesquisa longitudinal desenvolvida em parceria com Daniel Hart (1988) sobre o desenvolvimento da compreensão de si da infância à adolescência (já abordada no capítulo anterior), Damon constatou que o *self* e a moral são sistemas conceituais distintos, que se encontram separados em dados momentos do desenvolvimento, mas que, na transição da infância para a adolescência, passa a ocorrer, em graus variados, uma integração e influência recíproca entre tais sistemas.

[...] durante determinado período do desenvolvimento, *self* e moralidade operam como dois sistemas conceituais distintos havendo uma pequena relação entre cada um. Em outros momentos há uma maior integração e influência recíproca entre os dois. A transição da infância à adolescência marca uma mudança de um estado de separação e não coordenação a um estado de relativa integração entre os dois sistemas. (DAMON, 1984, p. 111, tradução nossa)

Conforme descrevemos no capítulo anterior, a pesquisa desenvolvida por Damon e Hart evidencia que pessoas de todas as idades possuem representações sobre si que sofrem mudanças da infância à adolescência no que concerne aos atributos do *self* que são destacados pelo sujeito. A análise de Damon, contudo, lançará luz sobre um dado de relevância ímpar para o campo da psicologia moral, qual seja, de que as crianças menores de 12 anos de idade via de regra centram suas autodefinições em atributos físicos e ações materiais, ignorando considerações sobre a moralidade. Elas não evocam a moral como uma característica de si mesmas, como uma mediadora de sua inserção nas relações sociais ou como uma meta a ser alcançada e, a despeito de, em alguns casos, apresentarem um juízo moral elaborado, não coordenam consciente e coerentemente os desejos do *self* com demandas por justiça, pois a moral ainda se situa como uma agência externa a elas. De acordo com Damon (1984), a integração da moralidade à compreensão de si passará a ocorrer com frequência somente no meio da adolescência, coincidindo com uma maior coerência entre juízo moral hipotético e conduta.

Para o autor, o surgimento da coerência conceitual entre os sistemas moral e do *self* na adolescência indica estar associado a dois fenômenos: I) a emergência de uma perspectiva de personalidade social no *self*, que ocorre quando o *self* passa a ser definido sob parâmetros das interações sociais (“eu sou como ajo com os outros”). Uma vez que a moral é um sistema de regulação dessas relações, é frequentemente exigida como uma referência sobre como agir de

modo a se adequar à expectativa do outro e assegurar uma boa reputação de si mesmo em sua rede social; II) uma mudança na definição do *self*, que passa a ocorrer pelo sistema de crenças, ideologias, filosofia pessoal e estruturas morais, o que se relaciona à gradativa inserção do indivíduo no mundo adulto.

Embora Damon (1984) aponte que a integração entre moral e *self* comece a acontecer, de modo consciente e sistemático, a partir da adolescência, pondera não se tratar de um processo homogêneo e dominante, pois pode ocorrer em graus variados, resultando na maior ou menor centralidade que a moral ocupará na compreensão de si. Em sua população, de 32 adolescentes apenas dois demonstraram uma tendência a definir suas identidades utilizando espontânea e primeiramente atributos morais.

Por meio desse trabalho, Damon (1984, p. 110, tradução nossa) evoca uma nova compreensão sobre o fenômeno da moralidade, para além do paradigma instituído por Kohlberg:

O nível de julgamento moral de uma pessoa não determina a visão que a pessoa tem sobre o papel da moralidade em sua vida. Para saber como um indivíduo lida com essa última questão, devemos conhecer não apenas as crenças morais da pessoa, mas também a compreensão da pessoa sobre si mesma em relação a essas crenças morais. Uma implicação dessa posição alternativa é que as pessoas com as mesmas crenças morais podem diferir em suas opiniões sobre o quão importante é para elas serem morais em um sentido pessoal. Alguns podem considerar sua moralidade como central para suas próprias identidades, enquanto outras podem considerá-la periférica.

O autor passa a afirmar que a percepção do indivíduo acerca da moral em si mesmo influencia o juízo e a conduta moral e argumenta que aquele indivíduo para quem a moral é um aspecto central de sua compreensão de si tenderá a identificar as questões morais em uma gama maior de situações em sua vida e tenderá a acreditar que o seu papel, enquanto indivíduo, é agir moralmente, pois perceber-se-á como um agente moral responsável por isso.

Decidido a ampliar a fundamentação dessas formulações teóricas, anos depois Damon empreende uma pesquisa em parceria com Anne Colby (1992), cujos resultados ajudaram a consolidar o campo de estudos sobre *self* moral. A pesquisa consistiu em um estudo de caso desenvolvido com adultos reconhecidos por dedicarem suas vidas a projetos sociais, com a intenção de saber o que os fazia optar por essa escolha, mesmo quando isso lhes impunha sacrifícios pessoais. Uma vez que a pesquisa sobre compreensão de si citada anteriormente havia revelado que a moral se integraria ao *self* apenas na adolescência e que tal processo

variava em grau e intensidade, a pesquisa com adultos, a quem passaram a denominar *exemplares morais*⁷, poderia aportar pistas para seu empreendimento acadêmico.

Após a realização de entrevistas com 22 exemplares morais, os autores constataram que, na perspectiva dessas pessoas, não havia uma renúncia aos propósitos pessoais em favor do compromisso moral, pois as preocupações morais ocupavam posição central na representação que faziam de si, de tal forma que a realização da moral em suas vidas era indissociável da sua realização pessoal, e objetivos morais demonstravam estar intimamente integrados à identidade pessoal.

[...] esses homens e mulheres perseguem vigorosamente seus objetivos individuais e morais ao mesmo tempo, vendo-os de fato como único e o mesmo. Em vez de negar o *self*, eles o definem com um centro moral [...]. Eles parecem integrar perfeitamente seus compromissos morais com suas preocupações pessoais, de modo que o cumprimento de um implica o cumprimento do outro. (COLBY; DAMON, 1992, p. 300, tradução nossa)

Em posse desses dados e buscando generalizá-los ao traçar comparações com outras pesquisas, Colby e Damon (1992) ressaltam que, para a maioria das pessoas, a moral e o *self* estão apenas parcialmente integrados, ora manifestando unidade, ora conflito. As condutas que contrariam suas crenças morais ocorreriam justamente por estas últimas não estarem coordenadas (ou integradas) com o *self*. Já o grau de unidade entre moral e *self* encontrada nos exemplares morais foi considerado um fenômeno raro, que indica se consolidar apenas na fase adulta, sendo a chave do extraordinário compromisso moral que manifestam. Para os autores, isso ocorre porque quanto mais as metas morais e metas pessoais se integram, maior é a centralidade que as metas morais assumem no *self* e, conseqüentemente, maior é a força que exercem sobre as ações, hábitos e propósitos pessoais: “Quando é percebida uma unidade entre *self* e moralidade, haverá uma conexão direta e previsível entre julgamento e conduta, assim como uma grande garantia de escolha de ações que resultem dessa relação” (COLBY; DAMON, 1992, p. 304, tradução nossa).

Em trabalho mais recente, intitulado *The Power of Ideals: the real story of moral choice*, Damon e Colby (2015) investem seus esforços em contrapor a perspectiva teórica intuicionista de Jonathan Haidt (2001) e propor um modelo teórico que abarca a multidimensionalidade e complexidade da moral.

⁷ Por exemplares morais os autores definem os indivíduos que exemplificam um amplo conjunto de princípios compartilhados sobre o que seria uma pessoa com alto valor moral, o que não significa que é perfeita ou ideal. A pesquisa com exemplares morais iniciada pelos autores veio a inspirar outros estudos no campo da psicologia moral (HART; FAGLEY, 1999; PRATT; ARNOLD; LAWFORDE, 2009; FRIMER et al., 2011; entre outros), tornando-se uma abordagem adotada para a compreensão do fenômeno da moralidade.

Haidt, em sua autoproclamada *nova ciência da moralidade*, propõe que a moral opera fundamentalmente sob o comando de emoções inatas e intuições dirigidas pelas programações genéticas herdadas da evolução da espécie humana. Para ele, o comportamento moral, via de regra, não é comandado por decisões conscientes, racionais e refletidas, mas é fruto de mecanismos automáticos que visam a satisfazer interesses e desejos pessoais. A cultura e os demais fatores ambientais, por sua vez, atuam como condicionadores do comportamento e os indivíduos respondem mais passiva do que ativamente aos seus comandos, internalizando e reproduzindo valores e costumes.

Damon e Colby contestam essas premissas por meio de uma série de estudos que demonstram como hábitos e reflexões deliberados são partes da aprendizagem e do desenvolvimento moral, tendo o sujeito um papel ativo e consciente na constituição do *self* moral, em suas escolhas e ações. Segundo os autores, a herança biológica e os condicionamentos culturais são parte do funcionamento moral, mas é imperioso considerar que sobre eles atua um sujeito consciente e racional, que pode regular ativamente suas inclinações e tendências instintivas a fim de adquirir condutas desejáveis e modificar as indesejáveis. Além do mais, esse sujeito não se configura como um receptáculo passivo das referências culturais, mas as interpreta, atribui sentido próprio a elas, examina suas implicações, adaptando-as aos significados pessoais e até mesmo criando novas narrativas com a sua própria visão do que é o bem. Uma clara evidência dessa premissa são as instituições culturais criadas e modificadas pelos indivíduos. Na concepção dos autores, muitos dos comportamentos, reações emocionais e raciocínios morais de cunho automático e habitual – que reconhecem serem comuns e parte das ações cotidianas – foram aprendidos e significados de modo ativo, refletido e/ou deliberado, principalmente em face a situações complexas em que os recursos intelectuais e afetivos do indivíduo são insuficientes para gerar respostas adaptativas eficientes e/ou satisfatórias.

Damon e Colby ilustram esses argumentos em relatos biográficos de pessoas reconhecidas como modelos morais (como Martin Luther King) e defendem convictamente que a assunção de ideais pelo indivíduo é um processo ativo e representa um forte motivador de suas escolhas e comportamentos. Em suas palavras:

A capacidade de superar e mudar os próprios hábitos de interpretação é crítica, porque ao fazê-lo pessoas podem ativamente moldar seus hábitos morais futuros. Pessoas crescem moralmente fazendo esforços para se tornarem mais conscientes de seus próprios hábitos mentais e comportamentais, pelo reconhecimento e tentativa de superação de suas tendências, e trabalhando para compreender as interpretações dos outros. Neste sentido, é com nosso poder para exercitar a deliberação moral, escolhendo reconsiderar nossos

ideais morais e fazendo escolhas que reflitam nossas crenças e ideais morais. Tais escolhas, repetidas ao longo do tempo, tornam-se hábitos novos que podem significativamente aumentar as aspirações morais da pessoa. (DAMON; COLBY, 2015, p. 70, tradução nossa)

Rechaçando a proposição reducionista de Haidt, os autores adicionam que uma leitura adequada da moralidade deve concebê-la como um sistema, no qual interatuam uma multiplicidade de fatores cognitivos, emocionais e comportamentais. Para eles, na motivação moral podem atuar uma ampla gama de elementos, tais como: um hábito automatizado; estar de acordo com as convenções culturais e normas sociais; a pressão de sanções legais; a compreensão moral; as emoções morais; a identidade moral; além de interesses e desejos pessoais não morais. Nesse sentido, um indivíduo pode agir moralmente por respeito e afeição pelas tradições sociais, para evitar reprovação e punição, por julgar ser algo justo, por empatia, para evitar culpa e vergonha, ou, ainda, porque integrou tais aspectos a sua identidade e se vê como pessoalmente comprometido e responsável em atender a demandas morais.

Na perspectiva de Damon e Colby, nem sempre todos esses fatores atuam na motivação moral e não é possível explicá-la por apenas um deles. Entretanto, reiteram que a identidade moral é uma componente chave na explicação para a correspondência entre juízo e ação. E apontam, de modo conclusivo, como direção futura para o estudo dessa unidade psicológica, a função que atributos do caráter (coerência, humildade e determinação) podem exercer sobre seu funcionamento.

2.3 A Teoria de Augusto Blasi

Outro estudioso cujas publicações causaram um cisma no paradigma kohlberguiano foi Augusto Blasi. No mesmo período das obras supracitadas, Blasi (1984, 1993, 1995) apresenta à comunidade científica um modelo teórico que, à semelhança das proposições de Colby e Damon, confere à identidade moral⁸ um papel relevante no funcionamento e nas ações morais.

⁸ Vale retomar que Blasi define identidade como a expressão consciente e central do *self*. Para ele, o *self* não é apenas uma coleção de atributos, atitudes e percepções, mas refere-se à forma como essas características são ordenadas e organizadas e à centralidade com a qual essa área do funcionamento é apreendida. O autor sublinha que o *self* não é um receptáculo passivo de percepções, mas é construído ativamente pelos indivíduos, concepção que é determinante em sua teoria sobre o funcionamento moral, conforme veremos mais adiante. Cumpre acrescentar que, ao definir identidade, o autor se filia à conceituação proposta por Erik Erikson (1976), o qual afirma que ela está enraizada ao núcleo mais central do ser; que implica fidelidade a si mesmo em ação; e que demanda respeito ou coerência ao próprio entendimento da realidade.

O autor define a identidade moral como o grau com que a moral é central ou essencial para o senso de si mesmo (*self*).

Crítico ao viés estruturalista de Kohlberg e à ideia de que a motivação e a ação morais resultariam da fidelidade a princípios morais abstratos, Blasi (1984) assume a premissa de que as ações morais deveriam ser encaradas como dependentes de seu vínculo com a identidade de um sujeito concreto e compreendidas à luz da relação funcional que estabeleceriam com seus raciocínios morais. Blasi concordava com Kohlberg que a cognição constituía a base do funcionamento moral, mas, para ele, a continuidade entre essa, as motivações e as ações morais deveria ser entendida em sua relação com a identidade e investigada em sua dinâmica funcional, ou seja, em relação aos conteúdos e ao modo como o sujeito experiencia a si mesmo, não apenas como estruturas de conhecimento. Em outras palavras, isso significa investigar o fenômeno da moralidade em um sujeito psicológico, não epistêmico.

Em seu modelo teórico, denominado *Self Model of Moral Functioning*, Blasi (1984) admite que critérios de raciocínio moral são o primeiro fator que determina a ação moral, pois permitem ao sujeito interpretar se deve ou não agir moralmente. No entanto, pondera que a concretização da ação moral depende de escolhas morais pessoais, no âmbito de um julgamento moral sobre uma ação real com a qual a pessoa está envolvida, e não de escolhas no interior de raciocínios morais abstratos e extrínsecos ao sujeito. Para ele, entre o juízo abstrato e a ação atua uma segunda ordem de raciocínio, a qual ele denomina *julgamento de responsabilidade pessoal*, que determina em que medida aquilo que é compreendido como moralmente bom é também importante e necessário para si mesmo a ponto de ser sentido como uma responsabilidade pessoal em agir. Disso segue-se que o julgamento de responsabilidade e o sentimento de que uma ação é necessária dependerão de como o *self* está constituído, sendo, destarte, resultado da integração da moral ao *self*.

O juízo sobre o que é bom ou correto, mesmo quando aplicado a situações concretas, permanece abstrato e intelectual se o indivíduo não relaciona consigo mesmo e não vê a si mesmo como necessariamente envolvido tanto na situação quanto na ação. No último caso nenhuma ação irá proceder ao julgamento, particularmente quando a força das necessidades pessoais ou interesses entram em conflito com a direção da ação considerada como sendo moral. (BLASI, 1984, p. 198, tradução nossa)

Quanto à concretização da ação, o autor considera que a identidade moral tenderá a determiná-la devido à tendência que todos os indivíduos possuem em preservar uma coerência

com sua própria identidade⁹: “Uma vez que o julgamento de responsabilidade diz respeito à necessária relação entre o agente e a ação, não agir de acordo com o próprio julgamento deve ser percebido como uma inconsistência substancial, como uma fratura dentro do centro do *self*” (BASI, 1984, p. 201, tradução nossa).

Em suma, de acordo com esse modelo, a ação moral depende da coordenação entre conteúdos morais e as necessidades e interesses pessoais, sendo a consistência de si sua chave motivacional. Como consequência, agir moralmente é preservar uma identidade para a qual crenças e ideais morais são centrais e não o fazer significa violar a si mesmo, trair os próprios princípios.

Em trabalho posterior sobre o desenvolvimento da identidade em jovens, Blasi (1993) passa a considerar que a formação da identidade moral e o senso de responsabilidade por ela não dependem apenas dos conteúdos em torno dos quais a identidade se construiu (ou seja, se conteúdos morais estão integrados à identidade), mas também da forma como o indivíduo a experiencia. Em consonância com Damon e Hart (1988), Blasi identificou que, na medida em que a identidade se torna mais madura, o sujeito organiza o *self* mais em torno de conteúdos psicológicos da identidade (ex.: valores e objetivos) do que em aspectos externos (ex.: características físicas e comportamentos). Ademais, o *self* se torna mais unificado e passa a organizar ativamente seus conteúdos de modo hierárquico, definindo alguns deles como mais centrais do que outros. O autor também observa que o sentido de consistência se amplia: o sujeito passa a perceber-se como autor na constituição de si e, conseqüentemente, responsável por preservar e ser fiel à própria identidade. Disso resulta que o senso de responsabilidade será maior quanto mais o sujeito considerar que a identidade é fruto de uma construção pessoal com a qual se compromete, e não algo natural, recebido de modo passivo. Segundo a pesquisa, em um plano desenvolvimental, isso passará a acontecer apenas do meio da adolescência em diante, porém o compromisso ativo com os próprios ideais e valores apenas verificou-se em jovens adultos. E, dentre esses, somente uma parte referiu-se à moral como um elemento importante para a identidade pessoal, o que endossa a hipótese do autor de que a integração da moral ao *self* varia de um indivíduo para o outro e que essa variação depende tanto da importância conferida a conteúdos morais como do modo como o sujeito experiencia a identidade.

Diante da constatação de que a integração da moral ao *self* seria um fator chave para a compreensão do funcionamento moral, Blasi (1995, 2004) passa a se deter no mecanismo de

⁹ Blasi, neste momento, remete à teoria piagetiana (PIAGET, 2015), afirmando que a autoconsistência é uma tendência normativa na organização interna que todo organismo possui, no sentido da busca por um equilíbrio funcional.

construção dessa integração. Se em trabalhos anteriores o autor afirmava que o julgamento de responsabilidade era fruto do vínculo do *self* com aquilo que é compreendido como moralmente bom pelo sujeito, em publicações posteriores ele passa a explorar o que, exatamente, estaria integrado ao *self* e como se daria o processo de integração.

Para Blasi (1995, 2004), a moral se integra à identidade por meio de sua integração aos sistemas motivacionais e emocionais dos indivíduos, pois estes propiciam uma base fundamental para a construção do *self* e da identidade. Em sua concepção, os indivíduos se vinculam a determinados objetos de desejo ou interesse, investindo a si mesmos e se identificando com eles, no sentido de querer ser e querer agir como tais.

Esses objetos de interesse, posteriormente denominados de valores por Blasi (2004), podem ou não expressar conteúdos morais e passarão a ser organizados no *self* em sua relação com outros valores e de acordo com a maior ou menor preferência do sujeito. Assim, o autor propõe que os graus de integração de um elemento (conhecimentos, crenças, preocupações, etc.) ao *self* (e, ele dirá, à identidade ou personalidade) dependerão de dois fatores: a coordenação com outros elementos ou subsistemas do *self* ou personalidade e a forma como se posiciona em sua hierarquia de preferências. Blasi (2004) exemplifica que uma informação pode integrar-se na memória, mas não engajar emoções e responsabilidade, não selecionar amigos, nem estimular sonhos e esperanças futuras; portanto, sua integração é mínima.

Nesse sentido, o autor acrescenta que, para algumas pessoas, valores morais estão fortemente integrados a quem são e a quem querem ser (em outras palavras, a suas crenças, preocupações, desejos e motivações pessoais), sendo preferíveis a outros tipos de valores na determinação de suas ações e suscitando o sentimento de responsabilidade pessoal que, segundo ele, é uma forma de vontade.

Assim, revisitando seu modelo teórico sobre o funcionamento moral, Blasi (2004) reitera que a pessoa para quem valores morais estão integrados ao sistema motivacional da identidade tenderá a agir moralmente de modo a preservar a própria integridade. O autor observa, ainda, que um bom indício da maior ou menor integração da moral a esse sistema será desvelado por sentimentos como vergonha, tristeza e culpa, que emergem quando da violação dos valores centrais à identidade.

Sobre essa proposição teórica, o autor ressalva que a hierarquização ativa e consciente de características definidoras de si e o reconhecimento de que algumas delas são mais centrais para a unidade e essência de si mesmo não são mecanismos operados por todas as pessoas de modo igual, não ocorrendo em crianças e observados apenas em poucos adolescentes. Ele salienta que apenas a partir de jovens adultos é possível identificar a constituição de uma

identidade moral mais consolidada, a comandar um fluxo coerente e mais contínuo de ações e compromissos morais. Além disso, o autor sublinha que a ação moral nem sempre será resultado do funcionamento psicológico proposto em seu modelo e que a integração da moral à identidade não é o único fator determinante para a ação moral (BLASI, 1995, 2004).

Na análise de Bergman (2004), Blasi, diferentemente de Kohlberg, propõe uma teoria que busca se aproximar mais do sujeito psicológico, conciliando as dimensões objetivas e subjetivas, cognitivas e afetivas, inscritas no fenômeno da moralidade, enveredando-se por uma abordagem funcional na psicologia moral. Além disso, sua teoria tematiza aspectos comumente ignorados nos estudos sobre a moralidade, tais como a identidade, a responsabilidade e a motivação pessoal em agir.

Por outro lado, Bergman (2004) assinala que Blasi ainda confere primazia à razão no funcionamento moral, ao subordinar identidade, responsabilidade e motivação morais à compreensão moral. O caráter racionalista de sua teoria também se expressa em sua concepção de que a construção do *self* e da identidade moral é um procedimento ativo, que passa pela compreensão moral, e não um processo que pode ocorrer à revelia do sujeito. Na relação entre compreensão moral e identidade, a direção de influência é sempre da primeira para a segunda e não o contrário.

Não obstante as diferenças que possamos identificar nas proposições teóricas de Blasi, Damon e Colby, os autores convergem para a concepção de que a moral se integra ao *self* em diferentes graus e que a centralidade dessa integração – ou seja, a importância da moral para o *self* – é o que caracteriza uma identidade moral. Os autores também concordam que a integração da moral ao *self* é uma construção que passa a ocorrer de modo consciente e sistemático apenas a partir da adolescência e que somente alguns sujeitos irão outorgar centralidade para a moral na constituição de suas identidades pessoais.

2.4 Construção e Funcionamento do *Self* Moral: Outros Aportes Teóricos e Empíricos

Quando as teorias e os estudos desenvolvidos por Blasi, Damon e Colby ganharam alcance no campo da psicologia moral, muito se mencionou sobre a carência de evidências empíricas capazes de conferir solidez a suas proposições e alçá-las ao estatuto de um paradigma (WALKER, 2004). Na esteira dessas provocações, uma série de estudos teóricos e pesquisas

empíricas são desenvolvidos sobre o funcionamento do *self* (ou identidade) moral e sua relação com os juízos, emoções e, principalmente, ações morais.

Nas páginas subsequentes damos destaque a diferentes perspectivas conceituais e abordagens teórico-metodológicas acerca da constituição e do funcionamento do *self* moral, bem como às evidências empíricas que endossam o postulado de Blasi, Damon e Colby sobre sua função regulatória e motivadora nas ações morais.

2.4.1 A identidade moral como integração entre interesses pessoais e comunitaristas

Inspirados nas obras de Blasi, Colby e Damon, Frimer, Walker e colaboradores (FRIMER; WALKER, 2009; FRIMER et al., 2011) desenvolveram um modelo empírico para investigar a integração da moral à representação de si e o papel da centralidade moral na motivação de ações morais. A premissa da qual partem os autores é que o *self* pode ser movido por duas classes de interesses: a) interesses pessoais, que visam satisfazer necessidades individuais e manifestam valores como poder, realizações, dominação, bens materiais e conquistas; e b) interesses comunitaristas (ou morais), que visam promover interesses do outro e manifestam valores como benevolência, preocupações interpessoais, justiça social e preservação ecológica. Esses dois tipos de interesse geralmente se encontram dissociados ou em conflito, mas podem integrar-se quando o indivíduo passa a admitir interesses comunitaristas como parte de seus interesses pessoais.

A fim de validar seu modelo empírico, os autores desenvolveram uma série de pesquisas com jovens universitários, combinando instrumentos qualitativo (entrevista sobre representação de si) e quantitativos (medidas sobre a centralidade de valores e sobre a tendência a comportamentos pró-sociais). As pesquisas revelaram que os valores comunitaristas mobilizados nas entrevistas, assim como a capacidade de coordenar valores pessoais e comunitaristas, previram positivamente comportamentos pró-sociais, enquanto valores autointeressados previram negativamente esse tipo de comportamento (FRIMER; WALKER, 2009). Adicionalmente, indivíduos considerados moralmente exemplares relacionaram interesses pessoais e morais nos significados atribuídos a si mesmos e demonstraram mais valores pessoais e comunitaristas como parte de suas motivações em comparação com um grupo controle (FRIMER et al, 2011).

A partir desses achados, os autores não apenas provêm sustentação empírica às teorias de *self* moral como passam a propor um modelo explicativo sobre a integração da moral ao *self* no desenvolvimento. Segundo esse modelo, ao menos até o início da adolescência, os interesses pessoais e comunitaristas que motivam o *self* costumam estar segregados. Mas, na medida em que cada um desses motivadores se torna mais elaborado e cada vez mais central para o indivíduo, os dois sistemas motivacionais podem entrar em conflito e produzir uma crise, sendo uma das possíveis soluções adaptativas para a crise o processo de integração. Na concepção dos autores, essa integração pode ocorrer apenas a partir da adolescência, mas é somente no final dessa fase e no início da idade adulta que se torna mais comum, podendo ocorrer em qualquer momento da vida, embora a centralidade dessa integração seja um fenômeno extraordinário. Para eles, uma vez que a integração ocorre, tende a se manter estável.

2.4.2 A identidade moral como acessibilidade de esquemas morais no *self*

A identidade moral, na perspectiva de Lapsley e Narvaez (2004; LEPSLEY; HILL, 2014), pode ser concebida como a acessibilidade crônica de esquemas morais no *self*. Em concordância com a definição de Blasi – segundo a qual uma pessoa tem uma identidade moral quando constructos morais são centrais para seu senso de si –, os autores propõem que constructos morais que são essenciais, centrais e importantes para a identidade pessoal seriam aqueles cronicamente acessíveis e facilmente ativados para interpretar a paisagem social. Tais constructos, para eles, podem ser sintetizados no conceito de esquema.

Segundo os autores, esquemas são estruturas cognitivo-afetivas de organização do pensamento construídas nas nossas experiências sociais, as quais representam vários aspectos da realidade pessoal e social, e direcionam e filtram a percepção, a memória e as reações afetivas. Alguns exemplos de esquemas são os conceitos, episódios, *scripts* de ação e protótipos. Os esquemas morais, nesse sentido, incluiriam protótipos sobre o que significa ser uma pessoa moral, *scripts* de ações morais, representações de experiências morais significativas, entre outros exemplos (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; HARDY; CARLO, 2011).

De acordo com Lapsley e Narvaez (2004), os esquemas são construídos mediante um processo de socialização que inclui a repetição de experiências, de instruções, treinamentos intencionais e comportamentos rotinizados. Quanto mais frequente o acesso a (ou o uso de) determinado esquema, mais ele se tornará cronicamente acessível na organização da

personalidade, sendo, por isso, responsável por direcionar nossa atenção a certos aspectos de nossa experiência ao invés de outros e por favorecer o desenvolvimento de rotinas de comportamento e de ações imediatas ou automáticas. Consoante os autores, os esquemas morais operam, via de regra, de modo tácito e automático no funcionamento moral. Logo, é um conhecimento moral que não costuma passar por procedimentos refletidos e deliberados – ainda que sua construção frequentemente passe pela consciência.

No que toca a esse último aspecto, Blasi (2004) concorda com os autores que há um mecanismo procedimental implícito e não verbalizado na ação moral, mas insiste que nem por isso deixou de passar pela consciência. Para ele, se as ações morais são dignas de orgulho, admiração, vergonha ou culpa é porque pressupõem um agente ativo e uma ação intencional.

A título de síntese, uma pessoa com identidade moral, segundo essa perspectiva, seria aquela para quem categorias morais não apenas são importantes e centrais, mas também cronicamente acessíveis na interpretação da realidade, dispondo-a a interpretar e agir à luz de seus compromissos morais, independentemente de deliberar sobre isso.

A importância e a acessibilidade de esquemas morais para o *self* têm demonstrado ser componentes da identidade moral e preditoras de atitudes e comportamentos morais (AQUINO; REED, 2002; AQUINO et al., 2009; LAPSLEY; STAY, 2014; REED et al., 2016; HERTZ; KRETTENAUER, 2016). Conforme veremos a seguir, essa ideia tem sido adotada por outros autores e subsidiado outras abordagens no campo de estudos sobre identidade moral.

2.4.3 A identidade moral como um tipo de identidade social importante para o self

Aquino e Reed (2002) desenvolveram um modelo metodológico amplamente utilizado nos últimos anos no estudo da identidade moral (HERTZ; KRETTENAUER, 2016). De modo semelhante à perspectiva que acabamos de descrever, os autores têm no conceito de esquema um constructo central de suas formulações teórico-metodológicas.

Igualmente tributários da perspectiva sociocognitiva, eles partem da concepção de que existem diversas identidades sociais que constituem o *self* das pessoas, as quais se organizam em uma estrutura única de conhecimento na memória, denominada esquema de *self* social (a representação de si no mundo social). As identidades sociais que construímos são relativas ao senso de pertença a um grupo (identidade baseada no grupo), ao papel que desempenhamos (identidade baseada em papéis) e ao tipo de pessoa que desejamos retratar aos outros e a nós

mesmos. Partindo dessa premissa, os autores conceituam a identidade moral como um tipo de identidade social construída ao redor de esquemas morais, mais precisamente sobre esquemas de *self* moral, entendidos como as concepções do indivíduo acerca do que significa ser uma pessoa moral, do tipo de pessoa moral que deseja ser para si e para os outros (AQUINO; REED, 2002), além de seus valores e *scripts* de comportamento (AQUINO et al., 2009).

No modelo metodológico de Aquino e Reed (2002), a definição de identidade moral se baseia em um tipo específico de esquema, a saber, os traços morais (ex.: ser justo, generoso, honesto, etc.). Os autores argumentam que a configuração da identidade moral depende dos conteúdos que a constituem (os traços que a pessoa elege para determinar o que define uma pessoa moral) e da centralidade que o indivíduo outorga à identidade moral em seu autoconceito, o que, para eles, é um reflexo da importância atribuída aos traços morais. Disso se desdobra a hipótese de que quanto maior é a importância que o indivíduo atribui aos traços morais que definem sua identidade moral, tanto maior é a possibilidade de esses traços serem acionados em diferentes situações e estarem associados aos juízos e ações morais.

É com base nesses pressupostos que os autores constroem seu método de investigação intitulado *Self Importance of Moral Identity*, constituído por uma combinação de instrumentos que tencionavam: a) medir a importância pessoal da identidade moral por meio da importância que os sujeitos atribuem a um conjunto de traços morais, e b) demonstrar que a identidade moral pode prever comportamentos e raciocínios morais (AQUINO; REED, 2002).

Os resultados dessa pesquisa revelaram uma correlação positiva entre identidade moral e relatos de ações morais, sendo corroborados por mais de 60 estudos que adotaram o mesmo instrumento de medida para identidade moral (HERTZ; KRETTENAUER, 2016). Além disso, estudos tributários dessa abordagem (LEPSLEY; STAY, 2014; REED et al., 2016) demonstraram que pessoas com identidade moral são mais propensas a doarem seu tempo para causas sociais, são mais empáticas e tendem a neutralizar estratégias de desengajamento moral – mecanismos que nos fazem justificar, suportar ou perpetuar danos ao outro para proteger a autoestima ou satisfazer desejos pessoais (BANDURA, 1999).

Por outro lado, Hertz e Krettenauer (2016) sinalizam que a identidade moral, no âmbito dessas pesquisas, não indicou ser um extraordinário previsor de ações morais em comparação com medidas para juízo e empatia. Os autores discutem, com o que concordamos, que o fato de o método restringir a identidade moral a um conjunto de traços morais predefinidos impossibilita afirmar que os resultados explicam categoricamente o funcionamento da identidade moral, pois desconsidera outras manifestações desse constructo.

Lançando mão dos mesmos pressupostos e do mesmo instrumento de medida sobre identidade moral, Aquino, Reed e colaboradores (AQUINO et al., 2009) desenvolvem 4 novos estudos com a finalidade de respaldar a proposição de um modelo teórico-metodológico complementar àquele que acabamos de mencionar, o qual explica o comportamento moral pela interação dinâmica entre centralidade da identidade moral e fatores situacionais. Trata-se de um modelo que vai ao encontro dos trabalhos de Lepsley e Narvaez (2004) e nos fornece informações importantes sobre a dinâmica de funcionamento da identidade moral em face da variação de contextos e em sua relação com ações morais.

Três premissas são adotadas como ponto de partida pelos autores: I) a identidade moral é uma fonte motivacional da ação moral porque as pessoas desejam manter uma autoconsistência (BLASI, 1984); II) as pessoas manejam múltiplas facetas de suas identidades, mas apenas algumas delas se encontram salientes no autoconceito a qualquer momento; e III) fatores situacionais podem ativar a identidade moral ou outras facetas de suas identidades, aumentando ou diminuindo a acessibilidade corrente de esquemas morais no autoconceito. Delas emergem as hipóteses fundacionais do modelo: as intenções e os comportamentos morais serão uma função conjunta I) da centralidade da identidade moral para o autoconceito em relação a outras identidades e II) da medida em que os contextos ou fatores situacionais afetam temporariamente a acessibilidade da identidade moral no autoconceito em dado momento.

Em cada um dos 4 estudos foram empregadas diferentes maneiras de elicitar traços morais (ex.: escrever uma história com termos morais antes de responder aos questionários) e distintas formas de ação moral (ex.: disposição para iniciar um programa de *marketing* relacionado a causas sociais). Os resultados confirmaram as hipóteses, revelando os seguintes aspectos: a) na medida em que a acessibilidade corrente da identidade moral aumenta, aumentam as intenções de realizar um comportamento pró-social, ao passo que a diminuição da acessibilidade da identidade moral aumenta disposições em agir de modo egoísta; b) a influência da identidade moral no comportamento é contingente à saliência (centralidade) da identidade moral no autoconceito em relação a outras identidades; c) fatores situacionais podem gerar comportamentos voltados aos interesses pessoais mesmo entre pessoas para as quais a identidade moral é central. Esse último aspecto, na leitura dos autores, relativiza a ideia de que a identidade moral é algo estável. Na opinião deles, para algumas pessoas a identidade moral é mais estável, contínua e profundamente enraizada no autoconceito, mas, ainda assim, o contexto cumpre um papel importante no reforço da identidade moral ou em sua desativação.

Acerca dessas últimas considerações, parece necessário fazer uma diferenciação, não realizada ou explicitada pelos autores, entre a influência que fatores situacionais podem exercer

sobre o papel motivador da identidade moral sobre as ações, e a centralidade que o sujeito atribui a ela, porquanto o fato de o sujeito agir em consonância com interesses pessoais em função de um contexto que suscita esse tipo de conduta não significa que a identidade moral deixou de ter centralidade para ele. É preciso, pois, levar em consideração que a pesquisa não examina o quão estável pode ser a identidade moral no curso do tempo.

2.4.4 A representação moral de si na narrativa autobiográfica

Para diversos autores, uma das formas pela qual conteúdos morais se integram à representação de si é por intermédio da representação de eventos moralmente relevantes em suas memórias e narrativa autobiográficas. Uma vez que a narrativa de vida é uma expressão basilar da construção da identidade (ver Capítulo 1), tais autores advogam que ter uma identidade moral supõe, entre outras coisas, possuir uma narrativa autobiográfica em que representações morais sobre si no passado, presente e futuro comparecem como organizadores fundamentais do *self* (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; PRATT; ARNOLD; LAWFORDE, 2009; LAPSLEY, 2010; HARDY; CARLO, 2011; MCADAMAS, 2012; DAMÁSIO, 2013).

Entre os conteúdos morais que constituem as memórias e narrativa autobiográficas, identificamos na literatura a menção à representação de eventos morais dos quais o indivíduo participou como agente ou que observou na figura de espectador (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; LAPSLEY, 2010; HARDY; CARLO, 2011). O primeiro tipo de evento pode incluir tanto ações de orientação pró-social (prestar assistência a alguém em situação de carência material ou engajar-se em um projeto social) quanto ações tidas como imorais – porque violam princípios morais e causam danos intencionais ao outro.

A realização de ações morais, no que lhe concerne, tem demonstrado cumprir um importante papel na constituição do *self* e da identidade moral ao tornar-se parte das memórias e narrativas autobiográficas (YOUNISS; YATES, 1999; PRATT; ARNOLD; LAWFORDE, 2009; COX; MCADAMAS, 2012). Já com relação às ações imorais, Lapsley (2010) acrescenta que uma experiência de falha moral intencional é tão formativa quanto a realização de ações pró-sociais, uma vez que, ao narrar um malfeito moral, o sujeito submete essa experiência a um procedimento reflexivo cuja consequência pode ser a ressignificação de si como um agente moral e a estruturação de esquemas morais sobre como se deve e não se deve agir em relação ao outro. Segundo Hardy e Carlo (2011), as representações de ações morais ou imorais

configuram esquemas morais que formam roteiros comportamentais na memória autobiográfica; uma vez imbuídos de afeto, tais roteiros tornam mais engajados esses comportamentos, e a autoavaliação moral vinculada a eles conduz ou afasta os indivíduos de comportamentos semelhantes no futuro.

Além das experiências pessoais moralmente significativas, alguns autores mencionam que a representação de quem a pessoa deseja ser no presente e no futuro, bem como de seus objetivos e projeto de vida, é um componente importante da narrativa autobiográfica e da identidade (CARLO; HARDY, 2011; MCADAMS, 2009; HARDY et al., 2013). Conseqüentemente, uma das manifestações de uma identidade moral revela-se na integração entre propósitos pessoais e propósitos morais (COLBY; DAMON, 1992; DAMON; COLBY, 2015; MALIN; BALLARD; DAMON, 2015), entre ideais de *self* e conteúdos morais (HARDY et al., 2013).

Consoante investigação empreendida por Hardy e colaboradores (2013) com adolescentes, a representação das pessoas sobre o ideal de si em termos morais (*moral ideal self*) é uma importante dimensão da identidade moral, manifesta na forma de um esquema de quem se quer (ou não) ser como pessoa moral, esquema este que costuma estar saliente na identidade moral e que incide sobre seu funcionamento. Segundo os dados da pesquisa, o ideal de *self* moral esteve positivamente correlacionado a comportamentos altruístas, projeto de vida e senso de responsabilidade social.

Em linha complementar, Pratt, Arnold e Lawford (2009) identificaram que adultos jovens em cujas narrativas voltadas a eventos morais e a situações marcantes (ex.: um ponto de virada e um motivo de orgulho) evidenciavam centralidade da moral no *self* (pela presença e frequência com que conteúdos morais compareciam) demonstraram maior desejo, compromisso e ações voltados a fazer a diferença no mundo futuramente (*generativity concern*) em comparação com indivíduos para os quais a moral não era um componente central para o *self*.

Lapsley e Narvaez (2004; LAPSLEY, 2010), ao tematizarem a construção de esquemas morais que constituirão as memórias e narrativas autobiográficas, sugerem que as representações de eventos morais na forma de memórias autobiográficas atuam como precursoras do desenvolvimento de uma personalidade moral e têm sua origem nos primeiros diálogos com cuidadores quando esses auxiliam as crianças a revisar, estruturar e consolidar memórias de maneira semelhante a um roteiro. No início essas memórias são apenas uma coleção de episódios, mas, com o auxílio de cuidadores (sobretudo os pais), organizam-se em

memórias autobiográficas que estruturam os eventos de forma narrativa¹⁰. Conforme esclarece Lapsley (2010, p. 94, tradução nossa):

Os pais ajudam as crianças a organizar eventos em memórias biográficas pessoalmente relevantes pela frequência e tipos de perguntas que fazem sobre rotinas diárias ou experiências recentes. Interrogações parentais (“o que aconteceu quando você empurrou sua irmã? O que você deve fazer a seguir?”) são suportes que ajudam as crianças a estruturar eventos de maneira narrativa, que fornecem, por sua vez, como parte dos roteiros de auto narrativa, *scripts* de ação (“peça desculpas quando você fizer mal a alguém”) que se tornam frequentemente praticados, superaprendidos, rotineiros, habituais e automáticos. As interrogações parentais também podem incluir referência a normas, padrões e valores, de modo que o *self* moral ideal se torne parte da narrativa autobiográfica.

O autor completa que a fonte de internalização desses esquemas morais na personalidade não decorre de mera submissão da criança aos comandos da figura de autoridade, mas do afeto positivo compartilhado com os cuidadores e das experiências agradáveis relativas a esses esquemas (rotinas, por exemplo), que fazem com que a criança deseje cumprir com as expectativas relativas às normas, às demandas e aos valores de seus cuidadores para serem dignas de seu afeto e retribuí-lo. Para o autor, é nesse momento que surgem as primeiras noções sobre o que significa ser um bom garoto ou uma boa garota em termos morais. E concorda com Thompson (2009) que, apesar de a infância ser um período em que a moral ainda não figura como um atributo pessoal e seja regulada externamente, ao pensar sobre suas ações em termos morais, a criança manifesta os primeiros sinais de um *self* moral.

2.4.5 O *self* moral como um sistema dinâmico de valores

Alguns dos modelos teóricos e metodológicos descritos até esse momento lançam luz sobre o caráter dinâmico do funcionamento do *self* moral no interior de contextos reais e cambiantes. Nesta seção exploramos os modelos teóricos propostos por Nisan e Araújo, cujos

¹⁰ Cumpre advertir que a organização de eventos de forma narrativa não é o mesmo que construir uma narrativa autobiográfica, pois, enquanto aquela se caracteriza por um encadeamento de eventos, esta é um arranjo elaborado do *self* que organiza, temporal e tematicamente, a pluralidade de memórias autobiográficas em uma estrutura coerente que conecta passado, presente e futuro, conferindo unidade e propósito à identidade. A narrativa autobiográfica, conforme assinala McAdams (2001, 2009), é um constructo que se inicia na adolescência, mas passa efetivamente a organizar-se somente no final dessa etapa do desenvolvimento.

aportes – distintos, mas convergentes – ampliam nossa perspectiva a esse respeito e acerca da construção do *self* moral.

O modelo teórico e os estudos empíricos desenvolvidos pelo pesquisador israelense Mordecai Nisan (1993, 2004) se inscrevem em um terreno de diálogo direto com Blasi, corroborando e ao mesmo tempo contestando aspectos de sua teoria. Nisan propõe um modelo teórico que busca explicar o funcionamento da identidade moral em face de contextos reais, como um fenômeno dinamizado por elementos cognitivos, afetivos e sociais, morais e não morais. O autor desenvolveu uma série de pesquisas com jovens e adultos, evidenciando que, no processo de tomada de decisão, são mobilizados dois tipos de julgamentos, que se relacionam e influenciam mutuamente¹¹: o julgamento de avaliação, de caráter abstrato, que avalia a legitimidade moral, lógica ou legal da ação segundo princípios e padrões normativos; e o julgamento de escolha, de caráter concreto, que diz respeito à escolha que o sujeito fará e às consequências que a decisão trará para a sua vida. Mas o que chama mais a atenção do pesquisador é que, a despeito de o julgamento de avaliação ser levado em consideração, é o julgamento de escolha que, em última instância, representará a força motivacional da ação, pois esta visa à manutenção da identidade pessoal, isto é, à preservação do sistema de valores (os desejos e preferências, segundo o autor) que conformam a imagem positiva que o sujeito deseja ter sobre si mesmo.

Nisan acrescenta que, na configuração do *self* ou identidade moral, comparecem não apenas considerações morais, mas também necessidades, projetos e compromissos pessoais de outra ordem, com os quais o sujeito irá lidar e que exercem igual influência sobre as ações. Conforme suas pesquisas demonstram, ainda que um sujeito julgue uma decisão como moralmente correta e preferível em comparação com outra, poderá optar por não a realizar, caso a segunda represente uma necessidade ou projeto de grande valor pessoal. Por exemplo, em uma situação que coloca em conflito uma ação generosa com um familiar e a realização de um projeto pessoal de grande valor para o sujeito, este poderá optar pela segunda por reconhecer ser igualmente legítima, além de desejável e justificável pela importância que tem para si. Nesse caso, corresponder àquilo que é um valor central para si e que trará bem-estar pessoal seria uma obrigação superior a um dever moral.

Tais dados conduzem o autor à consideração de que a moralidade é um entre outros componentes valorativos da identidade a influenciar a tomada de decisão moral. Quando a pessoa age moralmente, de forma genuína, é porque tal escolha está sintonizada com seus

¹¹ Esse é um dos aspectos que diferenciam Nisan de Blasi (1984), pois esse postula que o juízo de responsabilidade é uma etapa posterior ao juízo de compreensão moral.

valores pessoais, é porque assume a moralidade como expressão do *self*, e não como uma demanda imposta do exterior.

Todavia, o autor adverte que o fato de um conteúdo moral ser valorado pelo sujeito não significa que agirá sempre em correspondência com ele, pois, diante de cada situação, entra em jogo um conjunto específico de valores que conformam um arranjo particular para lidar com ela. O que definirá qual deles será traduzido em ação concreta é o dano que sua violação acarretaria ao *equilíbrio da identidade* em um momento e situação específicos. Isso significa que um valor que predomina como motivador moral em dada situação pode perder importância diante de uma situação diferente, caso outros valores, desejos e interesses sejam mais relevantes para a manutenção do equilíbrio da identidade.

O conceito de equilíbrio da identidade é empregado por Nisan (1993) não apenas para se referir a uma tendência da identidade em preservar uma imagem positiva de si, mas também a um mecanismo de funcionamento da identidade com vistas a equilibrar valores e necessidades conflitantes. A título de exemplificação, um indivíduo que costuma ter condutas morais terá menor probabilidade de optar por uma ação moral diante de um dilema que envolve outras preferências e prioridades com as quais ele se acha em débito, pois é como se a dimensão moral de sua vida estivesse suficientemente contemplada e, assim, ele pudesse prescindir de condutas morais provisoriamente a fim de satisfazer outros aspectos importantes para o equilíbrio de sua identidade. Tal premissa é confirmada por outros estudos sendo nomeada de *licença moral*, em alusão à concessão que a pessoa confere a si mesma para não agir moralmente (HERTZ; KRETTENAUER, 2016).

A despeito de concordar com Blasi sobre o papel motivador que a identidade moral exerce sobre as ações morais, Nisan (2004) faz contundentes críticas a seu modelo teórico. A primeira delas é que Blasi confere predileção ao juízo moral na determinação da ação em detrimento de aspectos como a vontade, os desejos e sentimentos. Além disso, na opinião de Nisan, apesar de Blasi defender que a moral é integrada ao *self* / à identidade, em seu modelo teórico, o que se integra é uma compreensão da moralidade na forma de um juízo moral abstrato, que preserva certa objetividade e autonomia em relação ao sujeito. Para Nisan (2004), nem sempre o juízo e a escolha morais são feitos em condições de objetividade e imparcialidade por um juízo moral autônomo. Ao contrário, a moralidade é integrada no contexto de situações concretas, nas quais comparecem valores, necessidades, planos e compromissos pessoais, envolvendo (e por vezes pondo em conflito) a personalidade como um todo. No percurso que vai da identificação de um problema à escolha de um comportamento, o julgamento objetivo passa por avaliações de ordem prática que se ancoram na identidade pessoal e dialogam com

situações reais. Além disso, o pesquisador considera que o julgamento que envolve a pessoalidade na ação não é uma etapa posterior e dependente do julgamento abstrato, como encara Blasi, pois os dois ocorrem paralelamente, guardando independência entre si.

Blasi (2004) concorda com Nisan (1993, 2004) que valores morais atuam em conjunto com outros valores e que, especialmente em situações conflitantes, os segundos podem prevalecer sobre os primeiros, caso estes não sejam centrais para o *self*. O autor, contudo, refuta a crítica de que em sua teoria o que se integra ao *self* é um juízo abstrato. Segundo ele, o que se integra não é um julgamento moral, pois a identidade é algo concreto e individual. O que se integra são preocupações e compromissos sobre conteúdos morais, ou seja, são valores morais. Ele afirma que, apesar de os ideais serem conceitualmente abstratos, a força motivacional de um ideal não o é, pois é construída progressivamente pelo efeito acumulativo de experiências que nos fazem experimentar o valor e a beleza do ideal na sua relação com a vida concreta. Segundo esse ponto de vista, a construção do ideal de justiça, por exemplo, não ocorre por exposições ou pelo aprendizado do conceito – embora isso possa ajudar –, mas fundamentalmente pelo fato de o sujeito experimentar em si e nos outros as consequências positivas de ações justas e as negativas das injustas.

Ainda como parte do debate entre os autores, Blasi contesta a ideia de Nisan de que a identidade é um conjunto de necessidades, desejos, valores, traços e eventos que experienciamos passivamente como elementos que existem perto uns dos outros sem qualquer ordem. Para ele, memória e personalidade até podem se dar dessa maneira, mas não o autoconceito ou a identidade, pois, ao menos a partir da adolescência, estes são produto de um processo ativo de seleção e organização hierárquica que visa à criação de uma unidade no *self*.

A despeito de julgarmos os argumentos de Blasi pertinentes, sublinhamos que as proposições de Nisan oferecem valiosas contribuições para a compreensão do fenômeno da moralidade em sua complexidade. De fato, o pesquisador lança luz sobre o caráter dinâmico do *self* e da identidade e adverte que não podemos olvidar, em nossos estudos, que os valores não morais são igualmente constitutivos da identidade e relevantes na determinação das ações morais. Além disso, problematiza e busca explicações não apenas para a (in)coerência entre juízo e ação, mas também para as flutuações que verificamos cotidianamente nos comportamentos das pessoas.

Outro pesquisador cujo modelo teórico nos auxilia a dimensionar a complexidade e o dinamismo do funcionamento moral na perspectiva por nós estudada é Ulisses Araújo (1999, 2007). Uma importante contribuição dada por ele nesse sentido diz respeito à construção e ao funcionamento do sistema de valores integrado ao *self*.

Até agora vimos que estudiosos do *self* moral têm sugerido que aquilo que se integra ao *self* ou constitui a identidade moral são princípios de conduta, interesses comunitaristas, esquemas (traços, protótipos e *scripts*), ideais de vida, eventos autobiográficos, entre outros elementos que expressam conteúdos morais com os quais os sujeitos se vinculam por atribuírem a eles importância, isto é, por serem objeto de interesse, preocupações e compromisso. Em nossa concepção é possível sintetizar as diversas proposições teóricas supracitadas na afirmação de que o que se integra ao *self* são valores morais, entendidos como ideais de vida, princípios de conduta, normas e demais referências de regulação da vida social que expressam conteúdos morais aos quais o sujeito atribui importância (valor) e os quais adota como diretriz para a condução da vida que quer levar e para a construção da pessoa que deseja ser (PUIG, 1998; TAYLOR, 1995; PAYÁ, 2010). Os valores, portanto, constituem um aspecto central nas teorias sobre *self* moral, razão pela qual dedicaremos a esse tema especial atenção.

O modelo teórico sobre o sistema de valores elaborado por Araújo adota como ponto de partida o referencial piagetiano sobre a construção psicológica de valores. Por tal motivo, antes de elucidarmos as formulações teóricas do autor, faremos um breve recuo à obra *Relações entre Inteligência e Afetividade no Desenvolvimento Mental da Criança*, em que Piaget (1953/2014) adota o tema dos valores como objeto de estudo.

Segundo Piaget (1953/2014), os valores são construídos com base na projeção afetiva que o sujeito faz sobre o objeto. Em outras palavras, os valores são fruto do vínculo afetivo que o sujeito estabelece com o objeto de interesse, sejam pessoas, situações ou si mesmo. No nível das trocas interpessoais, uma vez que os valores são intelectualizados pela tomada de consciência sobre as normas reguladoras das relações interindividuais, são organizados em escalas hierárquicas, configurando um sistema normativo que pode ser considerado uma “estrutura afetiva”, análoga às estruturas cognitivas pelo seu caráter normativo, generalizável e por sua relativa capacidade de conservação. Os valores, na perspectiva do epistemólogo suíço, possuem natureza afetiva, mas são produto da relação indissociável entre afetividade e cognição, constituindo-se como uma forma de conhecimento: “[...] o valor é sem dúvida produto de um sentimento projetado no objeto, mas nas condutas interpessoais, a expressão dos valores sob a forma de juízos de valor é uma expressão intelectualizada” (PIAGET, 1953/2014, p. 287). A esse respeito, ele acrescenta que os valores da cultura não são transmitidos e internalizados literalmente pelo sujeito (tal como defenderiam as teses empiristas), mas são por ele assimilados ativamente e articulados à sua personalidade, o que pressupõe um papel interpretativo e sintetizador da mente individual sobre os conteúdos culturais.

Para Piaget (1953/2014), os valores consistem naquilo que nos interessa, que nos é importante, e se manifestam nos gostos, preferências, escolhas, julgamentos, sentimentos, motivações e ações. Porquanto para o autor o interesse é a finalidade da ação e os objetos que nos interessam nos fazem despertar a energética (a afetividade) que move a ação, os valores têm um papel crucial na motivação das ações, provendo tanto a intensidade do comportamento quanto seu conteúdo – nesse caso, ao determinar o objeto de interesse. De modo conclusivo, argumenta que a vontade para agir é um tipo de regulação das regulações que consiste em subordinar dada situação a uma escala de valores¹².

Conquanto Piaget tenha reconhecido os valores como reguladores da ação moral, de fato não se dedicou a estudar a fundo o seu papel na constituição da moralidade. Porém, muito embora seu investimento acadêmico no campo da moralidade tenha se reduzido ao estudo do juízo moral, em sua obra *O juízo moral na criança*, o autor sinaliza o papel fundamental dos valores (e, portanto, da dimensão afetiva) na constituição da moralidade e lança pistas sobre a ideia de integração da moral ao *self*, conforme verifica-se no seguinte excerto:

Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, **de apreciar o valor das regras** que lhe propomos. (PIAGET, 1994, p. 299, grifo nosso)

Tributário dessa concepção sobre a construção psicológica de valores, Araújo (1999, 2007) formula seu modelo teórico, articulando as teorias de Damon (1995), Blasi (1995) e também a teoria da complexidade (MORIN, 1995).

Conforme Araújo (2007), a construção do sistema de valores que se integra ao *self* conta com duas variáveis de domínio afetivo, quais sejam, a valência e a intensidade das projeções afetivas. Segundo o autor, a projeção afetiva que acarretará na construção de um valor pode ter valência positiva ou negativa. Caso a projeção afetiva seja positiva sobre uma pessoa, uma situação ou uma ideia, por exemplo, a tendência é que o sujeito construa um valor positivo sobre o objeto. Em contrapartida, sendo a projeção de afetos negativa, a pessoa construirá um contravalor, ou seja, atribuirá sentimentos e valores negativos sobre o objeto.

Na medida em que os valores e contravalores vão sendo construídos com base na ação projetiva de afetos (positivos ou negativos), passam a se organizar em um sistema integrado ao

¹² Conforme é possível notar, as noções de hierarquia de valores e de motivação da ação presentes nas obras de Damon e Blasi têm sua matriz no pensamento piagetiano.

self. Dispostos em uma intrincada trama, os valores estarão situados mais ao centro ou à periferia desse sistema, dependendo da intensidade de sentimentos que acompanham a construção (nunca acabada) dos valores. Conforme Araújo (2007, p. 24):

O que determina esse posicionamento é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor (ou contravalor) construído. Logo, nossos valores centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, têm uma intensidade de sentimentos muito grande. Por outro lado, construímos alguns valores cuja intensidade de sentimentos é pequena e, por isso, estão “posicionados” na periferia da nossa identidade.

Destarte, ao longo da vida, cada sujeito vai experienciar inúmeras e distintas situações com diferentes conteúdos e personagens, sobre os quais projetará sentimentos positivos e negativos, com variações de intensidade. A construção de valores de caráter moral só ocorrerá caso o objeto de projeções afetivas *positivas* expresse um conteúdo moral (justiça, honestidade, generosidade, entre outros) perceptível e intelectualizado pelo sujeito. A centralidade com que se posicionará no sistema de valores, por seu turno, estará, segundo Araújo (2007), condicionada à intensidade afetiva mobilizada.

A título ilustrativo, podemos considerar que um sujeito que ao longo da vida experienciou situações que proporcionaram um forte investimento afetivo sobre a generosidade (conteúdo moral) – porque foi expectador, objeto e/ou agente de ações generosas – provavelmente a terá como um valor central na sua identidade. Isso aumentará a probabilidade de ter condutas generosas e, conforme assinala Araújo (1999), em concordância com Blasi (1993) e La Taille (2002), também fará com que evite ações contrárias a esse valor para não sentir vergonha ou culpa por ter violado algo que lhe é central.

Ainda sobre o sistema de valores, Araújo (2007) faz importantes considerações sobre seu caráter complexo e dinâmico. Consoante o autor, as diferentes situações de caráter moral com as quais nos deparamos são compostas de uma multiplicidade de conteúdos, pessoas e circunstâncias que interagem e dinamizam nosso sistema de valores, de tal modo que um mesmo valor pode ser mais central ou mais periférico no *self* em relação a outros valores, dependendo da circunstância, dos conteúdos e das pessoas com os quais se vincula. Nessa complexa trama de possibilidades, os valores interagem entre si podendo entrar em conflito ou mesmo se reorganizar em função das circunstâncias. Por exemplo, um indivíduo que costuma ser generoso pode deixar de sê-lo diante de uma situação na qual a generosidade pode ou não ser exercida em favorecimento de alguém que para ele representa um contravalor. Além do

mais, com o passar dos anos, em decorrência de novas experiências vividas pelo sujeito, um valor pode ganhar ou perder valência e com isso se repositonar no sistema de valores. O processo de construção e ativação de valores é, pois, algo incerto e está sujeito a múltiplas determinações.

Ainda no contexto desse marco teórico, Araújo (1999, 2007) nos alerta que a moralidade não deve ser considerada uma entidade autônoma e dissociada das demais dimensões do sujeito psicológico. Junto às considerações de ordem moral, há aspectos cognitivos, afetivos, sociais e também disposições e necessidades biológicas que constituem o sujeito psicológico e que, ainda que não pertençam ao domínio moral, exercem influência sobre seus pensamentos, sentimentos e ações morais. Sendo assim, uma necessidade biológica primária ou um estado emocional alterado podem impactar aquilo que seria uma tendência moral esperada para determinada pessoa.

Para o autor, é devido ao arranjo complexo do sistema de valores e à sua interação com outros sistemas do *self* que não é possível determinar com assertividade qual será a conduta moral de um indivíduo, mas tão somente falar em maior ou menor probabilidade em função da maior ou menor centralidade de um valor para a identidade e da relação que estabelece com outros valores.

2.4.6 Outros estudos empíricos sobre self moral e suas relações com juízos, sentimentos e ações morais

Além dos modelos teóricos e empíricos que destacamos anteriormente, por sua relevância para o campo da psicologia moral e para a presente tese, convém ainda mencionar algumas pesquisas empíricas, cujos dados adicionam aspectos importantes para a circunscrição de um panorama abrangente sobre o funcionamento do *self* moral.

O primeiro deles é um conjunto de estudos desenvolvidos por Verklaken e Holland (2002) com o intuito de investigar as relações entre a centralidade de valores morais na identidade e atitudes correspondentes com tais valores, com ênfase no papel motivacional dos valores, do *self* e da ativação de valores. Os resultados indicaram que os participantes para os quais determinados valores morais (por exemplo, ecológicos) estavam no cerne do autoconceito tomaram decisões congruentes com tais valores de modo espontâneo (por exemplo, optando por comprar uma televisão com baixo impacto ambiental, apesar do maior custo). No entanto,

para outros, cujos valores eram tidos como importantes, mas em menor grau, tais decisões apenas foram tomadas após os valores morais que eram centrais serem ativados (por exemplo, após descreverem um personagem utilizando características dentre as quais algumas eram ecológicas). Aqueles que não apresentaram centralidade de valores morais não tomaram decisões pró-sociais, nem quando os valores relacionados a tais decisões foram ativados.

A conclusão extraída pelos autores é que a centralidade de valores morais no autoconceito confere sentido, motivação e regula os comportamentos congruentes com tais valores. Contudo, eles ressaltam que apenas se os valores estiverem cronicamente ativados – pela grande centralidade de que se revestem – atuarão de modo espontâneo como motivadores da ação, o que explicaria sujeitos para quem valores morais são parte habitual de seus pensamentos, sentimentos e ações cotidianas, independentemente de estarem ou não envolvidos em uma situação de cunho moral. Isso, na opinião dos autores, seria o caso de uma minoria de pessoas – no que concordam com Blasi (2004). Para eles, a maior parte das pessoas que possuem valores morais como centrais, mas cuja centralidade não é tida como extraordinária, necessita estar diante de uma situação que exige a mobilização desses valores para que sejam ativados e para que atuem como motivadores morais.

Em estudo complementar, os mesmos autores identificaram que a doação voluntária de dinheiro a uma Organização Não Governamental (ONG) esteve relacionada à centralidade de valores altruísticos com significância estatística apenas após os participantes terem sido estimulados a focar no *self*, o que os fez concluir, em consonância com Blasi (1993), que a maior consciência e saliência do *self* para o sujeito cumpre importante função mediadora entre valores e comportamento.

Conforme foi possível notar nas páginas precedentes, o funcionamento da integração da moral ao *self* é comumente tematizado sob o prisma da maior ou menor centralidade com que ocorre. Krettenauer (2011), sem embargo, chama a atenção para a existência de dois fenômenos relativos à integração da moral ao *self*, quais sejam, a *centralidade da moral para o self* e a *motivação moral interna*. O primeiro diz respeito à importância ou saliência de valores morais na representação de si ou identidade de um indivíduo. Já o segundo concerne às motivações morais que não decorrem da coerção ou da obediência a regras externas, mas de um interesse pessoal – o que nos remete ao conceito de autonomia. Trata-se de dois aspectos empiricamente imbricados, porém conceitualmente distintos.

Em pesquisa desenvolvida com adolescentes, Krettenauer (2011) constatou que a centralidade da moral no *self* demonstrou estar relacionada com a motivação moral interna e não estabelecer relação com a motivação moral externa. O autor, contudo, ressalta que há outros

aspectos capazes de acionar a motivação moral interna, uma vez que nem sempre esta esteve correlacionada à centralidade moral. Outro resultado enfatizado por ele diz respeito à ausência de relação entre o aumento da centralidade moral e o acréscimo na idade dos adolescentes, o que o leva a relativizar a premissa dominante nos estudos sobre *self* moral de que esse é um período etário sensível para a integração da moral ao *self*. Dados contrários a esses, entretanto, foram encontrados por Hardy et al. (2013).

Outros estudos são dignos de nota por explorarem em que medida a identidade moral desempenharia um papel exclusivo ou de maior preponderância nas condutas morais em comparação com os juízos e/ou sentimentos.

Interessados em investigar o papel da centralidade moral e do juízo moral em ações morais, Hart e Fegley (1995) entrevistaram adolescentes reconhecidos pelo extraordinário compromisso em cuidar de suas comunidades e um grupo controle, e os submeteram a testes sobre julgamento moral. Como resultado, identificaram que os adolescentes com compromisso moral descreviam com maior probabilidade a si mesmos utilizando traços e objetivos morais, o que os levou a confirmar a correspondência entre identidade moral e engajamento em ações pró-sociais. Por outro lado, não foi encontrada nenhuma diferença entre os grupos em relação aos estágios de desenvolvimento do juízo moral de Kohlberg, o que vem a corroborar os resultados da pesquisa de Colby e Damon (1992) e a contestar o postulado de que um juízo moral desenvolvido seria a força motriz das ações morais.

Em linha semelhante, Hardy (2006) tencionou examinar o papel motivacional da identidade moral para ações pró-sociais em comparação com o juízo pró-social e a empatia. Para tanto, quatro escalas foram cruzadas, cada uma delas referente a uma das variáveis investigadas: identidade, juízo, empatia e tendência a comportamentos pró-sociais. Constatou que indivíduos que pautaram suas identidades em valores pró-sociais reportaram maior tendência a se engajar em diferentes tipos de comportamentos pró-sociais e que identidade pró-social provê um tipo exclusivo de influência no funcionamento moral não identificado em medidas para o juízo e a empatia isoladamente. Ademais, a correlação positiva entre identidade pró-social e tendência a comportamentos pró-sociais ocorreu, em alguns casos, independentemente de variáveis de juízo e empatia, o que corrobora a concepção de que a identidade moral cumpre um papel específico na motivação da ação moral. Nas palavras do autor:

Esses achados fornecem suporte empírico adicional para a noção conceitual de que a centralidade das virtudes morais para a identidade pode servir como uma importante fonte de motivação para se comportar moralmente, e que a identidade moral fornece informações exclusivas sobre o funcionamento moral, não elucidadas por relatos de raciocínio moral e de emoções morais sozinhos. (HARDY, 2006, p. 212, tradução nossa)

Os resultados dos estudos que expusemos até esse momento, juntamente com outras investigações (PORTER, 2013; JENNINGS; MITCHELL; HANNAH, 2015; HERTZ; KRETTENAUER, 2016), são eloquentes na confirmação da correlação significativa entre identidade moral e ações morais (sejam elas expressas em condutas pró-sociais, ações de voluntariado, engajamento social ou mesmo na evitação de comportamentos antissociais).

Com efeito, no âmbito da corrente de estudos sobre *self* e identidade moral, um dos principais focos de pesquisa têm sido desvelar a função motivadora da identidade moral sobre as ações morais, havendo poucos estudos que direta ou indiretamente exploraram a via contrária, isto é, a influência que ações morais podem desempenhar sobre a integração da moral ao *self*. Essa lacuna no campo de estudos sobre *self* moral tem sido problematizada por alguns autores, que acentuam sua relevância para uma melhor compreensão sobre o funcionamento dessa unidade psicológica (BERGMAN, 2004; HARDY; CARLO, 2011; HARDY et al., 2013).

Em Piaget (1994), encontramos uma primeira pista relativa às relações entre ação e desenvolvimento moral quando o autor constata que, no curso do desenvolvimento do juízo moral, os níveis mais elaborados e autônomos de relação das crianças com as regras se manifestam primeiro na prática dos jogos, para só depois aparecerem na consciência: “[...] acreditamos que, mesmo na criança, a reflexão moral teórica consiste numa tomada de consciência progressiva da atividade moral propriamente dita” (PIAGET, 1994, p. 140). Bergman (2004), ao interpretar tais dados, afirma que é como se as crianças estivessem um estágio à frente no campo da ação em comparação com a consciência, o que sugere que, para aquelas crianças e naquela pesquisa, a ação moral precede e, junto ao desenvolvimento das estruturas cognitivas, conduz ao pensamento moral.

Kohlberg, por sua vez, embora não tenha se debruçado sobre o papel da ação no desenvolvimento do juízo moral, assevera não haver uma única ordem causal e linear entre juízo e ações morais. Para o teórico, “[...] um novo estágio de julgamento moral pode guiar um novo comportamento, ao passo que uma nova ação envolvendo conflito e escolha pode guiar o indivíduo à construção de um novo estágio do desenvolvimento moral” (KOHLBERG; CANDEE, 1984, p. 23).

Bergman (2004) transpõe a proposição de Kohlberg sobre relação entre *self* e ação, ao ressaltar a atenção majoritária conferida ao papel do *self* na determinação da ação moral e advogar que esta não é um produto do *self* ou sua expressão, mas algo que estabelece com o *self* uma relação de reflexividade. A relação entre os dois componentes da moralidade é, pois, bidirecional, um influenciando o outro.

Entre os estudos que de fato têm se dedicado a compreender empiricamente a incidência de ações morais no desenvolvimento moral, nota-se uma tendência em adotar a experiência de jovens em ações comunitárias, projetos sociais ou ativismo político como contexto de estudo sobre as ações morais. Tais estudos indicam que esses jovens revelaram diferenças expressivas em comparação com um grupo controle no tocante aos seguintes aspectos: mudanças na percepção de si, no que concerne ao empoderamento, coerência e preconceitos (YATES; YOUNISS, 1999); menção a valores morais em suas narrativas pessoais (COX; MACADAMS, 2012); maior ênfase atribuída à dimensão moral da identidade (BOSS, 1994; PRATT et al., 2003); maior integração entre compromisso cívico e projeto de vida (MALIN; BALLARD; DAMON, 2015); maior senso de responsabilidade moral e maior disposição pessoal em promover mudanças sociais (METZ et al., 2003; BERNACKI; JAEGER, 2008; YOUNISS, 2011).

Ainda que nem todas essas pesquisas tenha adotado a identidade moral como unidade de análise, seus resultados, de modo geral, sinalizam mudanças relacionadas à constituição da identidade moral dos jovens, uma vez que dizem respeito ao vínculo e compromisso pessoais com valores morais. Na interpretação de Atkins, Hart e Donnely (2004), isso ocorre, pois agir sob princípios morais como justiça e solidariedade é um meio pelo qual os indivíduos aprendem a valorizar tais princípios e veem a si mesmos como agentes morais.

2.5 Proposições para o Estudo da Integração de Valores Morais à Representação de Si

As formulações teóricas e os estudos empíricos que abordamos nas seções pretéritas denotam que o *self* moral é um fenômeno complexo, que se manifesta de diferentes maneiras e cujo funcionamento pode ser apreendido por diferentes perspectivas. Apesar das particularidades de cada um dos modelos teóricos referidos, sua circunscrição ao marco construtivista e à psicologia cognitiva bem como seu ancoramento nas teorias de Blasi, Damon

e Colby nos autoriza a articulá-los como aportes complementares na análise de nosso objeto, qual seja, a integração de valores morais à representação de si.

No primeiro capítulo apresentamos definições para os conceitos de *self* – sistema de representações de si que configura a base da identidade pessoal – e identidade – conjunto de constructos (traços, objetivos, princípios, crenças, etc.) que compõem o núcleo do *self*, os quais o situam em um nicho psicossocial, conferem-lhe unidade e propósito e são mobilizados como centrais na explicação do sujeito sobre os pensamentos, sentimentos e ações que o caracterizam. À luz dessas definições e em concordância com as perspectivas teóricas supracitadas, nesta tese conceituamos o *self* moral como as representações de si que integram, em maior ou menor grau, valores morais; e definimos a identidade moral como a centralidade de tais valores para a representação de si. Dessas noções se desdobram 5 considerações que contêm pressupostos basilares da presente tese:

1) Adotar os valores morais como objeto de análise reclama, *a priori*, definir quais valores reconhecemos como parte do domínio moral e, junto a isso, uma concepção de moral. Não sendo parte de nosso escopo adentrar em um debate sobre o conceito de moral e tendo em vista que já nos ocupamos dessa tarefa em trabalho anterior (SILVA, 2015), restringimo-nos a apresentar uma breve definição que servirá de parâmetro para nossas análises.

Em nossa perspectiva, a moral consiste em um sistema de normas, ideais de vida, critérios e parâmetros de comportamento construídos historicamente com a função de regular as relações interpessoais e sociais, visando ao bem comum, à otimização da convivência e ao impacto positivo de nossas ações na vida de terceiros, seja um indivíduo, um grupo social, o conjunto da sociedade ou mesmo os sistemas ecológicos (HABERMAS, 1999; PUIG, 2007; VÁZQUEZ, 2012; SILVA, 2015). Os valores morais, destarte, dizem respeito às normas, aos parâmetros de comportamento e aos ideais de vida de reconhecido valor moral, ou seja, preferíveis, entre tantos outros conteúdos, para a regulação das relações humanas e destas com outros seres vivos. Nesse marco conceitual, os valores morais compreendem tanto conteúdos morais concernentes à dimensão privada da moralidade (cuidado e responsabilidade com o próximo, por exemplo) como à sua dimensão pública (bem comum e os direitos humanos, por exemplo) (BENHABIB, 1992; MOSHMAN, 2010).

2) Não sendo a moral um conceito unitário, não é possível falarmos em um *self* moral como uma unidade psicológica unitária, genérica ou abstrata, como se houvesse uma única versão de *self* moral ou como se um indivíduo com identidade moral reunisse todas as virtudes idealmente desejadas. Afirmar que o que se integra ao *self* e à identidade são valores morais

significa admitir que um *self* moral pode ser constituído por diferentes tipos de valores morais (fidelidade, justiça social, cuidado, entre outros) e que esses podem variar em relação à centralidade com que se integram, seja em um mesmo indivíduo ou entre indivíduos diferentes¹³. Por exemplo, enquanto para um indivíduo o cuidado com pessoas próximas é um valor central para sua identidade e a superação das desigualdades sociais é uma preocupação secundária, para outro a justiça social pode constituir um valor tão ou mais central que o cuidado. Estudos que elegem *a priori* um conjunto restrito de valores morais para medir sua centralidade por meio de escalas (ex.: AQUINO, REED, 2002) acabam subdimensionando essas diferenças intra e interindividuais e desconsideram outros valores morais que poderiam ser centrais para os sujeitos. Esse é um aspecto que essa tese visa atender.

Além das variações relativas aos tipos de valores morais, interessa-nos sublinhar que tais valores podem integrar-se ao *self* e expressar-se de variadas formas. Concordamos com Blasi (2004) e Harter, Mitchell e Hannah (2015) que o *self* moral é um sistema que comporta não apenas ou exclusivamente os traços morais que o sujeito elege para descrever seus atributos pessoais (AQUINO; REED, 2002), mas outras formas de expressão. Defendemos, na presente tese, que valores morais podem comparecer na representação de si expressos em: objetivos, interesses e projetos de vida (COLBY; DAMON, 1992; FRIMER; WALKER, 2009); princípios formais, normas e ideologias (BLASI, 1984, 2004; MOSHMAN, 2005); protótipos de conduta e *scripts* de ação moral (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004); traços morais da identidade social (AQUINO; REED, 2002); ideal de si moral (HARDY et al., 2013); crenças e juízos morais que admitimos como parte de quem somos (BLASI, 1984, 1995; HARTER; MITCHELL; HANNAH, 2015); emoções morais que nos definem (empatia e compaixão) e que regulam nossa autoestima e nossas ações (culpa e vergonha) (ARAÚJO, 1999; KRISTJÁNSSON, 2009; LA TAILLE, 2009); além de eventos biográficos de caráter moral, que incluem ações morais e imorais das quais fomos expectador, agente ou objeto (BLASI, 2004; PRATT et al., 2009; LAPSLEY, 2010). Consequentemente, acreditamos que um estudo qualitativo sobre *self* moral, tal como empreendemos, deve estar atento às variações relativas aos conteúdos morais que se integram ao *self*, tanto no que se refere aos tipos de valores morais como às suas diferentes formas de integração.

¹³ Concordamos com Bergman (2004) que foi justamente uma interpretação oposta a essa que motivou a crítica de Nucci (2004) ao conceito de identidade moral, quando questionou se Martin Luther King teria duas identidades morais, tendo em vista que, de um lado dedicou sua vida ao tema dos direitos civis, mas de outro há relatos de que foi infiel à sua esposa.

3) Outro aspecto que merece especial atenção no estudo da integração de valores morais à representação de si diz respeito aos diferentes graus de centralidade com que ocorre esse processo de integração. No presente estudo defendemos que a centralidade de valores morais na representação de si revela-se por intermédio de três indicadores.

O primeiro deles é a saliência desses valores na representação de si. Se um indivíduo elege um valor moral de modo espontâneo, entre tantos conteúdos possíveis em sua hierarquia de preferências (BLASI, 2004), para descrever e explicar a si próprio, significa que está cronicamente ativado em sua representação de si (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004) e que atribui alguma importância a ele. Nesse sentido, um sinal eloquente da centralidade de sua integração e importância na organização do *self* seria evidenciado pelo seu comparecimento em diferentes representações que o indivíduo faz sobre si: na definição de seus traços de personalidade, em seu ideal de si, em seu relato autobiográfico, em suas crenças e preocupações pessoais, etc.

Sobre isso, cumpre sublinhar que a simples menção a um valor moral na representação de si é insuficiente para deduzir disso sua centralidade para o sujeito, pois pode figurar como um conteúdo marginal em sua formulação semântica. É por isso que ao primeiro indicador deve-se conjugar um segundo, que trata dos significados que o sujeito atribui aos valores morais. Apostamos que a centralidade de um valor moral se revela, igualmente, na importância que o sujeito textualmente afirma terem esses valores para sua constituição, seus pensamentos, crenças, sentimentos e ações. E aqui destacamos a carga afetiva depositada sobre esses valores – evidenciada em sentimentos como preocupação, indignação, culpa, felicidade, entre outros – como um importante indicador.

Se o segundo indicador nos remete à intensidade com que o sujeito se vincula a um valor moral, o terceiro pauta sua abrangência no sistema de representações de si, pois refere-se às coordenações que estabelece com outros conteúdos (morais ou não). Concordamos com Blasi (1995) que, se um valor se encontra isolado do conjunto de conteúdos que formam a representação de si, sua importância e influência sobre essa indica ser mínima. Ao contrário, apostamos que, se ele figura como parte dos sentidos atribuídos a outros conteúdos, demonstrando integrar-se a eles, indica maior penetração e influência no sistema de representações de si. Essa premissa é corroborada por pesquisa desenvolvida por Pinheiro (2009), a qual demonstrou que a integração entre valores engendra o fortalecimento de ambos, tornando-os menos suscetíveis diante de situações conflitantes em que outros valores se impõem com igual força.

4) A formação do *self* e da identidade moral é um fenômeno que tem sido explicado de diferentes maneiras. Ainda que esse não seja o foco de nossas análises, dedicaremos alguns

parágrafos para sintetizar nosso entendimento a esse respeito, tendo em vista sua importância para a compreensão de como ocorre a integração de valores morais ao *self*.

Há, entre os estudiosos do *self* moral, um consenso de que a integração entre os sistemas do *self* e da moral passa a ocorrer de modo sistemático e consciente somente a partir da adolescência e que é no final desse período e no início da idade adulta que se configuram as condições para a formação de uma identidade moral mais madura e estável. A construção de um *self* ou identidade moral está sujeita a múltiplos fatores individuais e sociais, entre eles: a assimilação, já na infância, de esquemas morais à memória biográfica e à personalidade, fruto das orientações de cuidadores e das trocas afetivas estabelecidas com eles (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; LEPSLEY, 2010); a assimilação dos guias de valor de dada cultura por meio do envolvimento em práticas morais (PUIG, 1998); a construção de conhecimentos e concepções morais que o sujeito internaliza como parte de si (BLASI, 1984); a realização de ações morais ou imorais por meio das quais o sujeito se reconhece como um agente moral (COLBY; DAMON, 1992; ATKINS; HART; DONNELLY, 2004; LAPSLEY, 2010; YOUNISS, 2011; entre outros); a coordenação entre interesses individuais e morais como solução adaptativa para o conflito entre tais motivações (FRIMER; WALKER, 2009); a exploração de papéis, crenças, ideologias e valores disponíveis no meio cultural pelo jovem como forma de inserir-se no mundo adulto e de conferir unidade e propósito a sua identidade (MARCIA, 1976; DAMON, 1984; MCADAMS, 2001; MOSHMAN, 2005); e a identificação com os valores e práticas de determinado grupo social (AQUINO; REED, 2002; MOSHMAN, 2005; DAMON; COLBY, 2015).

Seja por essas ou outras formas, a construção de valores morais e sua integração ao *self* dependerá do estabelecimento de vínculo afetivo com conteúdos morais e da compreensão desses como importantes reguladores da vida moral, de modo que o sujeito os aprecie, reconheça-os como importantes para sua vida e se identifique com eles, desejando ser e agir conforme tais conteúdos (BLASI, 1995, 2004; ARAÚJO, 1999, 2007).

Segundo propõe Araújo (1999, 2007), a maior ou menor centralidade de um valor moral no sistema de valores dependerá da intensidade das projeções afetivas mobilizada na relação entre o sujeito e o objeto de valoração, ao que poderíamos acrescentar dois fatores: I) o acúmulo de experiências (a frequência) com que determinado objeto é alvo de tais projeções; e II) a integração que estabelece com outros valores do sistema, sobretudo aqueles dotados de maior centralidade, do que derivaria o fortalecimento mútuo dos valores associados.

Convém observar, ainda, sobre esse procedimento de construção de valores morais, que a valoração de um conteúdo moral (a igualdade social, por exemplo) não se dá apenas pelo

vínculo positivo que o sujeito estabelece com esse conteúdo, mas também pela atribuição de valor negativo à sua antítese (as desigualdades sociais, nesse exemplo). Ora, o ato de valorar sempre carrega em si o paradoxo da desaprovação de seu contrário, de tal sorte que um valor moral se integra ao *self* simultaneamente como valor e seu contravalor.

5) A última consideração que gostaríamos de destacar gira em torno do debate sobre a estabilidade e consistência do *self* moral em função da variação de contextos e da passagem do tempo.

O *self*, devido ao seu papel de organizador da experiência do sujeito no mundo e provedor do senso de unidade, permanência e individualidade, é um constructo que mantém certa estabilidade e coerência interna. Apesar de sofrer mudanças no curso do desenvolvimento humano, essas ocorrem mais de modo gradual do que abrupto (HARTER, 2012). O *self* moral, por seu turno, enquanto representações de si com valores morais, também indica obedecer a essa lógica, uma vez que também os valores tendem à conservação temporal (PIAGET, 1953/2014) ao serem de fato integrados à estrutura da identidade. Não obstante, a construção de valores – e de um *self* moral – é um processo que está sujeito a mudanças ao longo de toda a vida, em virtude das múltiplas experiências com as quais o sujeito irá interagir.

Do ponto de vista da influência do *self* moral sobre os juízos e ações, diversos pesquisadores têm destacado que o sistema de valores possui um funcionamento dinâmico, podendo se reconfigurar de acordo com mudanças contextuais, de tal maneira que um valor pode perder ou ganhar centralidade em relação a outros valores a depender da situação, das pessoas, entre outras variáveis com as quais o sujeito interage (NISAN, 1993; TURIEL, 1996; ARAÚJO, 1999, 2007; AQUINO et al., 2009; HARDY; CARLO, 2011; LAPSLEY; STAY, 2014; JENNINGS; MITCHEL; HANNAH, 2015). Para eles, não é possível prever a plena coerência entre um valor e uma ação em diferentes contextos, pois estes exigem e mobilizam diferentes dimensões da personalidade e da identidade.

Por outro lado, esses e outros autores (BLASI, 1995; LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; FRIMER et al., 2011; DAMON; COLBY, 2015) concordam que quanto maior é a centralidade de um valor para a identidade tanto maior será sua tendência à estabilidade no *self* e sua influência sobre os juízos, sentimentos e ações. Colby e Damon (1992), assim como Blasi (1995), argumentam que a identidade moral é um fenômeno pouco comum, que passa a se consolidar somente na idade adulta, mas que, uma vez construída, tende a uma maior estabilidade ao longo da vida e a uma maior consistência frente às variações contingenciais. De fato, consideramos que conteúdos com alto grau de centralidade na identidade – porque lhes outorga grande valor e porque se encontram articulados e coordenados a outros conteúdos da

identidade – devem cumprir um papel importante na organização dos pensamentos e condutas do sujeito, conseqüentemente, com menor suscetibilidade a mudanças.

O tema da estabilidade x instabilidade e conservação x mudanças no *self* moral, apesar de fomentar profundo debate teórico, tem sido pouco investigado empiricamente, havendo predomínio de pesquisas em corte transversal em detrimento de pesquisas longitudinais (JENNINGS; MITCHELL; HANNAH, 2015; HERTZ; KRETTENAUER, 2016). A presente tese visa atender a essa demanda ao explorar os processos de conservação e mudanças na integração de valores morais às representações de si.

Feitas essas considerações, interessa-nos sintetizar as proposições desta tese de doutoramento, que adotamos como objeto de análise para o estudo da integração da moral à representação de si: I) há diferentes tipos de valores morais, II) que se integram de diferentes formas e III) com variados graus de centralidade à representação de si; IV) a maior ou menor centralidade com que se dá essa integração pode ser identificada por meio de três indicadores (a saliência, os significados e a coordenação com outros conteúdos) e V) o conteúdo, a forma e a centralidade dos valores morais na representação de si podem se conservar ou mudar em perspectiva longitudinal.

À guisa de conclusão deste capítulo, vimos que os modelos teóricos e estudos empíricos, que encontraram no *self* ou na identidade um objeto privilegiado de análise sobre a moralidade, proporcionaram uma ampliação sobre a compreensão de seu funcionamento. Para além do exame das estruturas cognitivas formais que marcaram a tradição kohlberguiana, essas teorias trouxeram à baila o modo pelo qual a moralidade se encarna em um sujeito psicológico real, no qual componentes cognitivos, afetivos e sociais interagem dinamizando juízos, sentimentos e ações.

No âmbito das pesquisas empíricas, a revisão da literatura indica a predileção por abordagens quantitativas em corte transversal, que recorrem a escalas como instrumento de aferição da centralidade de valores morais para a identidade (HERTZ; KRETTENAUER, 2016). Tais estudos, em sua maioria, predeterminam o conjunto restrito de valores morais a que os participantes irão atribuir importância. Não obstante a relevância desses estudos e os avanços logrados até então para a compreensão do objeto, devido à sua natureza metodológica, são incapazes de identificar se valores morais seriam mobilizados espontaneamente pelos sujeitos em suas representações de si, com qual centralidade isso ocorreria e quais seriam seus conteúdos e significados. Ademais, poucos estudos têm feito análises qualitativas em corte longitudinal.

Nesse contexto, inscrevemos esta pesquisa no marco de uma abordagem qualitativa que visa explorar a integração de valores morais às representações de si de adolescentes e seu dinamismo em perspectiva longitudinal. Para esse intento, elegemos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como referencial teórico-metodológico, a qual é tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO

No final do capítulo precedente, propusemos que o complexo fenômeno de integração de valores morais às representações de si pode ser sintetizado em torno de cinco proposições, que adotamos como parâmetro e objeto de análise da presente tese. O estudo dessas proposições em seu conjunto, por demandar uma análise sobre as variações relativas a conteúdos e seus significados e ao modo como cada sujeito organiza sua representação de si, requer, ao menos a princípio, o recurso a uma abordagem qualitativa de análise, que possibilite explorá-las com a devida profundidade. Tal abordagem, compete acrescentar, precisa estar apoiada em um método de análise coerente com as bases teóricas que fundamentam essas proposições e que corresponda às suas exigências.

Na presente tese defendemos que a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP) (MORENO et al., 1999) constitui um referencial teórico-metodológico que possibilita investigar, de forma qualitativa e em consonância com a perspectiva construtivista à qual nos filiamos, a integração de valores morais à representação de si. Este capítulo é destinado à elaboração dessa proposição teórica. Para tanto, na primeira seção nos remetemos às bases fundadoras da TMOP, baseada, sobretudo, na epistemologia construtivista de Jean Piaget e nos estudos sobre o funcionamento psíquico desenvolvidos por sua colaboradora Barbel Inhelder, mas também influenciada pela Teoria dos Modelos Mentais de Johnson-Laird. Em seguida a explicamos e descrevemos as características funcionais dos modelos organizadores. Na seção subsequente, traçamos um breve panorama acerca dos estudos sobre a moralidade apoiados na TMOP e, na última seção, defendemos a pertinência da teoria como referencial teórico-metodológico para o estudo da integração de valores morais à representação de si.

3.1 Bases Fundadoras da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

A TMOP tem sua gênese na década de 80, como uma extensão da teoria de Jean Piaget, contudo incorpora aspectos não contemplados pelo autor e dá prosseguimento às direções apontadas pelos trabalhos de sua colaboradora Barbel Inhelder (MORENO et al., 1999; SASTRE, 2018). Parte, portanto, de uma concepção epistemológica construtivista-interacionista, segundo a qual o conhecimento não é predeterminado biologicamente, tampouco internalizado pela

experiência sensorial, mas resulta de uma construção ativa que o sujeito realiza em sua interação com o meio físico e social. Admite, igualmente, que essa construção ocorre mediante um mecanismo de equilíbrio – invariante funcional do desenvolvimento cognitivo¹⁴ (PIAGET, 1964/2015; INHELDER; CELLÉRIER, 1992).

Os estudos de Piaget (1964/2015) centram-se fundamentalmente na psicogênese das estruturas lógico-matemáticas. As estruturas são entendidas por ele como formas de organização da atividade mental (capacidades cognitivas como a classificação e a seriação), construídas e utilizadas para a apropriação da realidade, que seguem um padrão regular e universal de desenvolvimento, como leis gerais do conhecimento que se conservam independentemente do contexto e dos conteúdos e que se generalizam a diferentes situações.

Ao estudar o desenvolvimento dessas estruturas, Piaget enfatiza que seu objeto de interesse é o desenvolvimento cognitivo de um *sujeito epistêmico*, ou seja, de um padrão geral e formal de desenvolvimento cognitivo comum a diferentes sujeitos em um mesmo nível de desenvolvimento; um sujeito abstrato do conhecimento em oposição a um sujeito concreto. As estruturas, para Piaget, desenvolvem-se de forma progressiva e tornam-se cada vez mais precisas e melhor adaptadas para lidar com as experiências ao adquirir novas propriedades e, ao mesmo tempo, abarcar as estruturas anteriores. A sucessão genética dessas estruturas forma estádios do desenvolvimento cognitivo.

A opção por conferir ênfase ao estudo das estruturas lógico-matemáticas se explica por seu interesse em desvelar as constantes do funcionamento cognitivo, isto é, os elementos comuns a diferentes condutas intelectuais que operariam independentemente das variáveis relativas a conteúdos e contextos às quais o pensamento cotidiano está submetido. De acordo com Moreno (1999), para estudar as constantes do desenvolvimento de um sujeito epistêmico, Piaget teve que desconsiderar as variações de contexto e dar pouca atenção aos aspectos não formais do pensamento, como os conteúdos (conhecimentos sociais, valores e sentimentos, por exemplo), que considerava subordinados às estruturas. Muito embora, consoante observa Arantes (2012), após a década de 60 Piaget tenha ampliado o escopo de suas pesquisas e levado em conta esses aspectos – por exemplo, ao propor a teoria da equilíbrio –, não chega a se debruçar a fundo sobre os procedimentos e estratégias usados na resolução de problemas e mantém, destarte, seu enfoque estruturalista.

¹⁴ A equilíbrio consiste em um processo por meio do qual o sujeito assimila os conteúdos do mundo exterior às estruturas internas e as acomoda aos objetos externos, como forma de compensar perturbações do meio geradoras de desequilíbrio cognitivo, o que lhe possibilita atingir um nível majorante (melhor) de organização do sistema cognitivo na adaptação à realidade e de adaptação dessa a si mesmo (PIAGET, 1964/2015).

Por reconhecer essas lacunas na obra de Piaget, Barbel Inhelder – sua colaboradora e autora de muitos instrumentos experimentais utilizados por ambos – se ocupou, nos últimos anos de sua vida, em investigar o que ela denominou *sujeito psicológico*, em contraposição e em complemento ao sujeito epistêmico piagetiano (INHELDER; CELLÉRIER, 1992). É na obra de Inhelder que se encontra a principal inspiração da TMOP.

O ponto de partida de Inhelder é o questionamento sobre a insuficiência dos esquemas operatórios para explicar a resolução de problemas, e a proposta de que é necessário considerar também as representações, que abarcam tipos de esquemas cuja principal função é organizar o conteúdo e atribuir significados. Nesse sentido, o estudo do sujeito psicológico visa examinar o funcionamento psicológico em relação a suas diferentes representações e procedimentos encadeados para interpretar e resolver problemas em contextos específicos. Visa à exploração da dinâmica das condutas mentais particulares de cada sujeito, sujeito esse encarnado em contextos concretos e reconhecido em sua idiosincrasia (INHELDER; DE CAPRONA, 1992). Logo, trata-se de:

[...] encarar o sujeito com as finalidades que ele se dá e os valores que atribui. Estes aspectos parecem-nos constitutivos daquilo a que se poderia chamar um processo de individuação do conhecimento. Eles permitem reconhecer que as diferenças entre estruturas do sujeito epistemológico e funcionamento do sujeito psicológico se ligam ao fato de que a estrutura era para Piaget um instrumento simultaneamente eficaz e adequado para a caracterização epistemológica daquilo que há de ‘universal’ nos conhecimentos de diversos sujeitos, mas não do funcionamento individual do espírito do sujeito conhecedor. (INHELDER; DE CAPRONA, 1992, p. 22)

Junto ao conceito de sujeito psicológico, a autora e seus colaboradores apresentam o conceito de *microgênese*, que, diferentemente da *macrogênese* (constituída pelas estruturas operatórias), diz respeito ao funcionamento cognitivo no que toca às representações, significações e aos procedimentos acionados nas interpretações, explicações e resolução de problemas. A autora, assim, lança mão de uma abordagem funcional na psicologia genética, que explica o funcionamento de um sistema decompondo suas partes e explicando seu funcionamento e a construção de novas propriedades enquanto partes que se coordenam no todo integrado, através da forma pela qual os subsistemas interagem entre si (INHELDER; DE CAPRONA, 1992). Aqui nos interessa sublinhar que esse é um pressuposto em íntima associação com as constantes do funcionamento cognitivo propostas pela TMOP, conforme será elucidado mais adiante.

Essa perspectiva leva a autora a propor uma forma de organização do conhecimento distinta das estruturas gerais ou modelos abstratos, a que ela denomina *modelos ad hoc* ou modelos locais, largamente sujeitos às influências dos contextos e conteúdos; portanto, sem a mesma estabilidade das estruturas. Segundo Inhelder e De Caprona (1992, p. 60),

o sujeito psicológico em situação de resolução de problemas constrói para si próprio “modelos ad hoc”, locais, que utiliza para organizar o encadeamento das suas ações, assim como para interpretar a situação com a qual está se confrontando.

O campo de estudos aberto por Inhelder se constitui como um avanço significativo sobre a teoria piagetiana, qual seja, o de estudar também o pensamento cotidiano ou não acadêmico. O estudo das microgêneses cognitivas do sujeito psicológico, bem como o conceito de modelo, enquanto um sistema de representações que organiza o pensamento e a atividade do sujeito, constituem aportes fundamentais da formulação da TMOP (MORENO et al., 1999; SASTRE, 2018).

Entretanto, conforme destaca Sastre (2018) ao tematizar a influência da teoria inhelderiana sobre a TMOP, a função que Inhelder atribui aos *modelos ad hoc* é limitada, pois é restrita à articulação entre os meios e fins que organizam procedimentos na realização de ações práticas e pontuais de resolução de problemas. Formulada em seus últimos anos de vida, Inhelder não teve tempo de se aprofundar e ampliar os trabalhos sob a égide desse novo enfoque do construtivismo de matriz piagetiana.

Além de ampliar e pormenorizar os aspectos funcionais dos modelos *ad hoc*, a TMOP busca preencher duas lacunas da teoria de Piaget e Inhelder. A primeira delas é a atenção secundária conferida por esses teóricos ao papel da afetividade no funcionamento e desenvolvimento cognitivo. Já a segunda refere-se à dificuldade de Piaget em explicar o problema das defasagens horizontais – quando o sujeito aplica uma estrutura para explicar/solucionar um problema, mas não consegue fazê-lo em situações isomorfas. Do ponto de vista da TMOP, isso ocorre porque se está desconsiderando que os conteúdos envolvidos em cada situação influenciam sobremaneira o modo como um sujeito explica e soluciona determinado fenômeno. Segundo Moreno (1999, p. 75):

O fato de aplicar determinadas operações em uma situação não garante sua aplicação em casos semelhantes nem seu uso parece depender estritamente dos estádios, mas também dos conteúdos aos quais se aplicam. Dito de outra forma, as defasagens de Piaget, mais que a exceção, parecem ser a norma no funcionamento cognitivo.

Para as autoras da TMOP, as estruturas cognitivas, por si só, seriam insuficientes para explicar como o sujeito organiza e age sobre a grande variedade de objetos de conhecimento que transitam no cotidiano, sendo imperioso estudar conjuntamente as representações e suas diferentes formas de organização, levando em consideração, portanto, os conteúdos e os significados que o sujeito lhes atribui, tanto os cognitivos como as emoções, expressas na forma de sentimentos.

Além das obras de Piaget e Inhelder, outra importante influência na construção da TMOP foi a Teoria dos Modelos Mentais proposta pelo cognitivista Johnson-Laird (1983). Segundo esse teórico, a lógica formal, conforme propõe Piaget, é insuficiente para determinar as múltiplas conclusões que um raciocínio pode efetuar diante de uma situação concreta. Haveria que considerar as representações, ou modelos, que os sujeitos realizam sobre cada situação. Os modelos mentais são, assim, definidos como “[...] uma representação interna de um estado de coisas do mundo externo” (JOHNSON-LAIRD, 1993 apud MORENO, 1999, p. 36).

Do ponto de vista do funcionamento dos modelos mentais, Johnson-Laird (1983) propõe o seguinte: cada entidade do mundo externo é representada por um elemento correspondente a um modelo mental; as propriedades das entidades são representadas pelas propriedades de seus elementos; e as relações entre as entidades são representadas pelas relações entre seus elementos. Para o autor, os modelos correspondem, entidade a entidade, ao fenômeno que representam, de forma homóloga, sendo justamente essa característica que lhe confere unidade e coerência. Defende que compreender o mundo é realizar modelos do mundo e que o raciocínio consiste na manipulação desses modelos. Os modelos mentais são provisórios – locais –, pois elaborados em virtude de cada contexto.

A ideia de que os modelos mentais consistem em formas de organização do raciocínio constituídos pela representação dos elementos disponíveis em cada contexto e de suas relações é uma importante base da TMOP. Em que pese esse alinhamento teórico, a perspectiva empirista que subjaz à Teoria dos Modelos Mentais é radicalmente rejeitada pelas autoras da TMOP (MORENO et al., 1999). Na perspectiva delas, ao conceber os modelos mentais como uma réplica da realidade objetiva, desconsidera-se que qualquer percepção supõe interpretação, sendo essa solidária dos significados que cada sujeito atribui à situação que interpreta. Disso se desdobra que a formulação de um modelo não inclui todos os dados presentes na realidade e pode incluir dados ausentes nela, via inferência ou imaginação. Consideram, conforme veremos a seguir, sob a ótica interacionista e integrando elementos da epistemologia genética, que os modelos são representações baseadas na interpretação, que articulam elementos externos e

internos, construídos a partir de estruturas e modelos já construídos e não resultando de produções absolutamente inéditas e descontínuas.

3.2 Os Modelos Organizadores do Pensamento

A TMOP é uma teoria que busca explicar e estudar a organização do pensamento através das representações e suas diferentes formas de organização, articulando as operações formais aos conteúdos que cada sujeito elabora e significa sobre as situações e fenômenos com os quais interage. Os conteúdos incluem os conhecimentos sociais e pessoais, assim como os sentimentos e emoções. Trata-se, dessa forma, de uma teoria que adota como unidade de análise o funcionamento mental do sujeito psicológico, enfocando o estudo das microgêneses cognitivas e sua dinâmica funcional, para além das constantes cognitivas refletidas nas estruturas operatórias (MORENO et al., 1999; SASTRE et al., 2016; SASTRE, 2018).

Diferentemente da teoria dos modelos mentais, a TMOP considera que cada sujeito constrói seu particular sistema de representações sobre os objetos de conhecimento, o que implica que uma mesma situação ou fenômeno pode ser interpretado de diversas maneiras. Do ponto de vista conceitual, os modelos organizadores do pensamento são sistemas organizados e dinâmicos de representações mentais que o sujeito elabora para conhecer, interpretar e agir sobre o mundo exterior e sobre si mesmo. São constituídos por quatro invariantes funcionais: I) os elementos (ou dados) que o sujeito seleciona de uma situação, entre tantos possíveis; II) os significados que lhes atribui; III) a organização que imprime ao conjunto, ao relacionar elementos e significados; e IV) as implicações ou consequências que extrai dessa organização.

Conforme evidenciam as diversas pesquisas realizadas à luz da TMOP (MORENO et al., 1999; VASCONCELOS et al., 2010; ARANTES, 2012; SASTRE et al., 2016; entre outras), a despeito das variações relativas ao conteúdo dos elementos e dos significados, à forma de organização e às implicações que configuram um modelo, tais componentes revelam-se invariantes no procedimento de representação, o que permite adotá-los como referência para a análise de um modelo. Vejamos as características funcionais dessas invariantes.

Os elementos ou dados são os aspectos da realidade que o sujeito abstrai como significativos da situação ou fenômeno que toma como objeto de conhecimento, os quais “[...] procedem das percepções, das ações (tanto físicas como mentais) e do conhecimento em geral

que o sujeito possui sobre certa situação, assim como das inferências que a partir de tudo isso realiza” (MORENO, 1999, p. 78).

Dessa definição seguem-se duas considerações. A primeira é que a abstração de um elemento e a atribuição de significados estabelecem uma relação dialética e indissociável, não sendo possível determinar um encadeamento linear entre um e outro procedimento. A segunda é que, diante de uma situação ou fenômeno, o sujeito não retém todos os elementos passíveis de serem considerados, mas apenas aqueles que, por diferentes razões, para ele são significativos. Conseqüentemente, nem todos os dados disponíveis no fenômeno objetivado estarão presentes em um modelo organizador.

Por outro lado, em um modelo podem figurar dados ausentes no fenômeno objetivado que resultam de uma construção do sujeito, seja como síntese da relação entre dois elementos, seja como produto de analogias, como resultado de inferências a partir de outros dados e/ou fruto da compensação pela ausência de sentido desejada para o modelo. Em suma, os dados de um modelo podem advir da realidade examinada, de uma construção inferencial dos dados dessa realidade ou mesmo da invenção de dados que o sujeito considera necessários para tornar inteligível a situação com a qual interage, para garantir a coerência de seu sistema de representação ou para satisfazer necessidades, desejos e valores (MORENO et al., 1999; ARANTES, 2012; SASTRE et al., 2016; SASTRE, 2018).

Outra importante característica funcional de um modelo organizador diz respeito à coordenação entre os elementos e significados em sistemas de relações (de caráter operatório ou não), cujo objetivo é dar um sentido de conjunto aos diferentes tipos de dados e conferir uma coerência interna ao modelo e à noção de que este estabelece uma coerência com a situação que representa. Conforme elucida Moreno (1999, p. 83):

[...] os dados, seus significados e suas implicações estão religados em um sistema de conjunto constituído exatamente pelo que denominamos modelos organizadores; dentro desse conjunto todos os elementos estão inter-relacionados graças a um jogo de relações cujo nível também é variável segundo os indivíduos.

Desse sistema de relações, assim como da atribuição dos significados aos elementos, o sujeito pode extrair implicações que compõem igualmente a organização do modelo. Novamente, não é possível afirmar a existência de uma ordem causal entre a abstração de elementos, atribuição de significados e as relações/coordenações que configuram a organização do modelo, pois um procedimento influi recursivamente sobre o outro.

Apesar da inserção de elementos oriundos de inferências ou da imaginação em um modelo organizador, as possibilidades de ordenamento de um modelo não são infinitas, uma vez que necessitam guardar certo grau de compatibilidade com o mundo de significados compartilhados e com a realidade objetiva. Por outro lado, não obstante o efeito regulatório exercido pela realidade objetiva e pelas interações sociais na elaboração de um modelo, o caráter subjetivo do funcionamento psíquico forja variadas (mas, insistimos, não infinitas) possibilidades de composição de um modelo na organização do pensamento sobre um mesmo fenômeno. Com efeito, diante de uma mesma situação, nem todos os sujeitos abstraem os mesmos dados como significativos ou atribuem o mesmo significado ao mesmo dado. Ademais, um mesmo indivíduo pode abstrair dados e atribuir significados distintos diante de um mesmo fenômeno, se em momentos distintos, o que significa que um modelo organizador pode sofrer mudanças ao longo do tempo.

No que diz respeito ao tema das mudanças de modelos, Moreno (1999) e Sastre (2018) explicam que os modelos organizadores são construídos ativamente pelos sujeitos em uma sucessão genética, isto é, cada modelo é gerado a partir de um modelo que o precede por contiguidade entre propriedades. Essas mudanças podem ocorrer em virtude da interação com um novo fenômeno e/ou como decorrência de mudanças cognitivo-emocionais.

Fundamentadas nos conceitos de equilibração, assimilação e acomodação de Piaget, as autoras assinalam que, diante de cada objeto desconhecido ou que apresenta aspectos inéditos, o primeiro movimento do sujeito é a tentativa de identificá-lo por intermédio da aplicação de um modelo já construído, cujas propriedades se assemelham ou são análogas às do novo objeto. Se essa identificação não apresenta dificuldades porque o objeto possui propriedades que podem ser assimiladas às do modelo anterior, produz-se a identificação, podendo haver a incorporação de novos dados, significados e/ou relações, ampliando e enriquecendo o modelo anterior, mas sem alterá-lo substancialmente. Todavia, quando a identificação não é possível, por se tratar de um objeto demasiado distinto aos conhecidos, ou o sujeito abstrai novos dados – aos quais atribui significados semelhantes àqueles atribuídos a elementos parecidos, por analogia – ou renuncia a aplicar um modelo conhecido, passando a considerar os dados novos como pertinentes e a construir um novo modelo, que se torna o protótipo de uma nova classe de fenômeno.

A mudança de modelo, conforme demonstram Sastre, Arantes e González (2016), também pode se dar diante de um fenômeno conhecido, por mudanças no significado que se atribuía aos elementos do modelo anterior, pela eliminação ou inclusão de elementos, ou porque esses passam a ser relacionados de uma nova maneira. Isso pode derivar, por exemplo, de

mudanças operadas em modelos correlacionados, fruto da construção de novos conhecimentos e significados. Considerando que um modelo é um sistema aberto, seus elementos e significados não se encerram hermeticamente, mas são muitas vezes compartilhados, justapostos e coordenados com outros modelos, conformando *clusters* de significados. Um exemplo ilustrativo desse fenômeno, apresentado pelas referidas autoras, seria uma mudança de modelo sobre uma relação afetivo-amorosa marcada por práticas machistas em decorrência de uma mudança no significado atribuído ao papel das mulheres na sociedade.

Assim, quando ocorre uma mudança de modelo, podem mudar os dados e também os significados e implicações. O novo modelo, porém, estará sempre ligado a uma classe de fenômenos conhecidos, pois, como dito, o processo de construção de um novo modelo não decorre de rupturas bruscas; ao contrário, é fruto da continuidade com modelos previamente construídos.

Acerca dessa explicação vale destacar, segundo argumentam Moreno e Sastre (2010), Sastre et al. (2016) e Arantes (2012), que a abstração de elementos e os significados que um sujeito elabora sobre um fenômeno têm sua origem não apenas em estruturas lógicas, mas também nas crenças, nos sentimentos e valores, intimamente relacionados às emoções. Tais componentes são parte indissociável da elaboração de um modelo e implicam intensamente o sujeito na abstração de dados e atribuição de significados. Em virtude disso, Moreno e Sastre (2010) afirmam que a mudança de um modelo organizador dificilmente ocorrerá caso não haja uma mudança também no estado emocional que o configura, pois as emoções e os sentimentos são parte fundamental do processo de significação e estão presentes em todo ato cognitivo. A esse respeito, é preciso acrescentar que alterações no estado emocional podem acarretar mudanças de modelos sobre um mesmo fenômeno (ARANTES, 2000, 2012; SASTRE et al., 2016). Por exemplo, variações no estado emocional de uma pessoa diante de um mesmo conflito podem levar a mudanças nos elementos e significados atribuídos a ele.

Por fim, ainda sobre o tema das mudanças de modelo, Moreno (1999) registra que a redução do novo ao conhecido faz parte de um mecanismo de economia, que visa à introdução do máximo de novidades para a potencialização do equilíbrio na adaptação à realidade, porém com o mínimo de mudança. Deste modo, mesmo diante da possibilidade constante de mudanças, a conservação de um modelo tende a ser, do ponto de vista psíquico, a primeira alternativa para a interpretação e organização de um novo fenômeno. É por essa razão que os processos de mudança mais comuns e mais frequentes ocorrem no interior de um mesmo modelo, não operando transformações de grande proporção em sua estrutura geral. São mudanças mais minuciosas na abstração de dados, nos significados e nas relações/implicações, que demandam uma análise refinada para que sejam percebidas.

3.3 Breve Panorama da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento no Estudo da Moralidade

O reconhecimento de que a compreensão da moralidade exigia ir além do estudo das estruturas de juízo moral consolidado por Kohlberg (1969, 1989) levou muitos pesquisadores da psicologia moral a preconizar a necessidade de perspectivas teóricas e metodológicas capazes de contemplar a pessoalidade, os conteúdos e a variação de contextos como componentes fundamentais do funcionamento moral (BLASI, 1984; DAMON, 1984; TURIEL, 1989; NISAN, 1994; ARAÚJO, 1999; entre outros).

A TMOP, ao fornecer subsídios teórico-metodológicos para o exame do funcionamento mental, conferindo destaque ao sujeito psicológico, tem sido utilizada por diversos estudos no campo da psicologia moral alinhados a essa perspectiva. Do ponto de vista metodológico, a teoria constitui um instrumental de análise do funcionamento psicológico, operada mediante a identificação das invariantes funcionais (elementos, significados, relações e implicações) que organizam os modelos elaborados pelos sujeitos sobre determinado fenômeno da realidade. Esse procedimento segue uma perspectiva indutiva, ou seja, os modelos emergem de uma refinada análise das respostas dos participantes em instrumentos abertos, não sendo, portanto, formulados por categorias *a priori*. Apoiados nessa metodologia, diversos estudos foram desenvolvidos com variações no que concerne às estratégias e aos procedimentos de análise (ARANTES, 2012; VASCONCELOS et al., 2012).

A maior parte dos estudos que lançaram mão da TMOP para investigar a moralidade até então adotou conflitos hipotéticos de conteúdos morais como base para investigar os juízos, sentimentos e representações de ações de cunho moral. Tais estudos comungam uma mesma linha metodológica, que consiste na apresentação de um conflito moral, seguida de questões sobre os pensamentos, sentimentos e ações dos personagens envolvidos no conflito, com vistas a identificar, via um mecanismo de projeção psicológica, as representações dos participantes da pesquisa sobre esses aspectos (ARANTES, 2012; VASCONCELOS et al., 2012). Por sua predominância na literatura, faremos uma breve incursão por eles, para, posteriormente, apresentar estudos desenvolvidos sob outra perspectiva.

Levantamento realizado por Vasconcelos e colaboradores (2010) reuniu esses trabalhos em três categorias: a) estudos que se dedicaram a investigar o papel organizativo dos estados

emocionais e dos sentimentos nos juízos morais e na representação de ações morais (ARANTES, 2000; ARANTES, 2003; ARANTES; SASTRE, 2003; entre outros); b) estudos dirigidos a investigar a variação dos juízos morais diante de um mesmo conteúdo em virtude de variáveis como sexo e contexto (SASTRE; MORENO; PAVÓN, 2001; LEMOS-DE-SOUZA, 2008; entre outros); e c) estudos que pesquisaram as mudanças de modelos sobre problemas morais ou de conhecimento social em função de diferentes idades ou de o participante estar ou não envolvido em um conflito hipotético (TREVISOL, 2002; VASCONCELOS; BELLOTO; ENDO, 2007).

Em relação à primeira categoria, podemos destacar a pesquisa de Arantes (2000), na qual 90 professores foram divididos em três grupos e dois deles foram induzidos a experienciar diferentes estados emocionais: um experienciou sentimentos “positivos” (felicidade/satisfação pessoal), enquanto o outro, “negativos” (tristeza/insatisfação pessoal); o terceiro grupo não foi induzido a nenhum estado emocional. Em seguida, os participantes foram solicitados a resolver um conflito que envolvia o uso de drogas por um estudante no interior da escola. Em linhas gerais, os resultados evidenciaram que o primeiro grupo, que experienciou estados emocionais positivos, elaborou modelos organizadores mais complexos em relação ao segundo grupo. Além disso, defendeu que a professora deveria se envolver na resolução do conflito, ao passo que o segundo grupo argumentou que não era da alçada da professora envolver-se nesse tipo de problema. A conclusão geral extraída dos resultados foi que o estado emocional influi na forma como os sujeitos organizam seus pensamentos na resolução de conflitos morais.

A segunda categoria pode ser ilustrada com a pesquisa de Lemos-de-Souza (2008) sobre resolução de conflito na escola envolvendo homofobia nas relações entre meninos e meninas. Os 400 jovens participantes da pesquisa, de faixa etária de 15 a 21 anos, foram solicitados a emitir seus juízos sobre os pensamentos, sentimentos e deveres dos personagens que presenciaram e sofreram discriminação em duas situações, uma envolvendo meninas e a outra meninos. Consoante a análise dos dados, as diferentes representações de gênero configuraram diferentes modelos organizadores na resolução do conflito, ora se aproximando ora se distanciando da cultura androcêntrica e heterossexista. Em relação à variável sexo, o estudo demonstrou que, quando os jovens constroem modelos tendo como referência seu próprio sexo, há uma maior quebra de estereótipos culturais de gênero se comparado com a construção de modelos sobre outra referência de gênero. Ademais, aspectos como amizade, direitos, identidade sexual, vergonha e cuidado foram acionados nos juízos dos participantes sobre o conteúdo em questão (gênero e sexualidade), demonstrando que a complexidade da vida

cotidiana e seus conteúdos são uma fonte de referência para o funcionamento psíquico na interpretação da realidade.

A terceira categoria de estudos pode ser representada pelo estudo de Trevisol (2002), que investigou o juízo de crianças entre 8 e 14 anos, pertencentes a diferentes contextos socioculturais (Santa Catarina/Brasil e Coimbra/Portugal), sobre seus direitos em relação à educação e à proteção ao trabalho. O instrumento utilizado foi uma história que continha uma situação-problema sobre a temática. Após a leitura da história, os participantes foram entrevistados, a fim de identificar suas representações sobre a situação.

A análise dos dados, que se centrou no direito à proteção ao trabalho, desvelou uma discordância unânime em relação ao trabalho infantil. Entretanto, os participantes portugueses manifestaram um sentimento de indignação e a consciência do papel do Estado na garantia dos direitos das crianças, de certo modo ausentes nas representações dos participantes brasileiros. Segundo a autora, tendo em vista que a população estudada não vivenciava em seu cotidiano a ausência da garantia de direitos, essas diferenças relativas à interpretação do fenômeno se devem, entre outros fatores, a diferenças do lugar de análise que o sujeito ocupa, relativas, por exemplo, às referências de conhecimento social providas por cada contexto sociocultural.

De acordo com Vasconcelos e colaboradores (2010), esses estudos revelam, entre outras coisas, que a TMOP é um referencial teórico-metodológico apropriado para a análise conjugada das operações e dos conteúdos, e que possibilita examinar os juízos, valores, sentimentos, princípios e regras envolvidos nos raciocínios mobilizados em situações de conflito moral. Permite, ademais, observar a diversidade ao mesmo tempo que a regularidade de modelos sobre conflitos morais.

À exceção da pesquisa desenvolvida por Lemos-de-Souza (2008), todos esses estudos possuem em comum o fato de realizarem um tipo de análise dos dados que Arantes (2012) denomina *não integrada*. Em sua tese de livre-docência, Arantes (2012) traça um panorama do desenvolvimento teórico-metodológico da TMOP, em que delimita três perspectivas teórico-metodológicas, cada uma delas característica de uma fase do desenvolvimento da teoria: análise não integrada, análise integrada e análise multidimensional.

Análise não integrada é um termo empregado para se referir a um procedimento de análise em que cada uma das questões apresentadas aos participantes da pesquisa (por exemplo, sobre os pensamentos, sobre os sentimentos e sobre as ações dos personagens do conflito) é analisada separadamente. Desse modo, obtém-se um modelo organizador para cada questão e depois busca-se relacioná-los, por vezes mediante a elaboração de categorias.

A *análise integrada*, por sua vez, é uma perspectiva teórico-metodológica em que as respostas do participante para o conflito em questão passam a ser analisadas em seu conjunto, simultaneamente. Esse viés provém do reconhecimento de que há um *continuum* entre os elementos e significados presentes nas diferentes respostas emitidas por determinado sujeito sobre um mesmo conflito, as quais se relacionam em um sistema de conjunto organizado e coerente que constitui o modelo organizador sobre o conflito. Visto que o sujeito interpreta dado fenômeno mediante a articulação entre suas partes e que do sistema de conjunto emergem propriedades difíceis de serem percebidas pela soma de suas parcelas, seria mais apropriado proceder uma análise integrada do sistema de pensamento.

Essa é uma perspectiva de análise que passa a ser adotada, parcial ou completamente, a partir de 2006 por diversos estudos para investigar os juízos, sentimentos e representação de ações morais diante de situações com conflito moral (LEMOS-DE-SOUZA, 2008; PINHEIRO, 2009; ARANTES; SASTRE; GONZALEZ, 2010; FRANZI, 2013; SASTRE et al., 2016). Entre essas pesquisas, interessa destacar, por sua maior proximidade à presente tese, a investigação empreendida por Pinheiro (2009), que evidenciou o papel regulatório de sentimentos de culpa e vergonha na elaboração de modelos relativos ao valor da generosidade diante de um conflito moral em que um jovem deveria ou não ajudar um amigo que não havia estudado para uma prova, ao invés de sair com uma garota desejada. A pesquisa corroborou o papel regulatório desses sentimentos – segundo o referencial de Araújo (1999) e La Taille (2002) – e denotou o papel da centralidade do valor da generosidade na mobilização desses sentimentos. Além do mais, identificou que, quando os valores da amizade e da generosidade estavam integrados, ambos ganhavam consistência, não se mostrando suscetíveis à imposição das circunstâncias, de desejos ou de outros valores.

A perspectiva denominada *multidimensional* surge como consequência de um novo empreendimento acadêmico de Arantes (2012), voltado ao estudo dos projetos de vida de jovens e seus valores. Nesse momento, a autora deixa de trabalhar com conflitos morais e passa a adotar como instrumento um protocolo (questionário aberto ou entrevista) composto por 13 perguntas, que versam sobre diferentes dimensões relativas à vida dos sujeitos e às suas projeções futuras, ao mesmo tempo que buscam averiguar não apenas seus pensamentos, mas também os sentimentos sobre tais aspectos. Do ponto de vista do procedimento de análise, essa perspectiva também pressupõe analisar os elementos, significados, implicações e relações que perfazem o conjunto de respostas de modo integrado, porém com a diferença de abarcar diferentes dimensões sobre uma mesma temática (no caso dos projetos de vida: a vida presente,

as projeções futuras e as mudanças desejadas para o mundo, por exemplo), com vistas a apreender o padrão geral de organização do pensamento sobre ela.

Essa nova perspectiva teórico-metodológica constitui uma importante base para o desenvolvimento da presente tese, sobretudo por inaugurar um novo terreno de pesquisas sobre a moralidade à luz da TMOP, deslocando o foco predominante sobre os conflitos morais hipotéticos e possibilitando explorar o funcionamento psicológico das representações de si. Ainda que todas as pesquisas até então desenvolvidas sob essa perspectiva tenham como objeto os projetos de vida de jovens (e não o *self stricto sensu*), esses são investigados por meio das representações dos participantes sobre aspectos de sua vida presente e sobre suas projeções futuras. Ademais, buscam identificar quais valores organizam as projeções elaboradas pelos participantes (PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014, 2019).

Desta forma, as pesquisas que orbitam sobre o tema dos projetos de vida, e os procedimentos de análise por elas explorados, são de extrema relevância para a elaboração de um método de estudo do *self* moral capaz de atender aos nossos pressupostos teóricos. Entre essas pesquisas, interessa fazer menção à tese de doutorado desenvolvida por Pinheiro (2013), devido aos avanços logrados no estudo da integração de valores morais.

Pinheiro (2013) tencionou compreender como se dão os processos de integração e regulação de valores e sentimentos subjacentes aos projetos de vida de jovens. Referenciada na TMOP, a autora demonstrou que, em alguns modelos sobre os projetos de vida, os valores acionados pelos sujeitos se encontram isolados, não estabelecendo relações com outros valores ou sentimentos. Entretanto, há modelos em que um valor é parte dos significados atribuídos a outro valor, demonstrando estarem intimamente relacionados na organização semântica. Esta seria uma evidência de integração entre valores no modelo organizador. Isso ocorre, por exemplo, quando um sujeito atribui importância ao exercício de determinada profissão e também a ações generosas, mas, além disso, integra ambos os valores ao atribuir à profissão o significado de um meio para exercer um impacto positivo no mundo.

Ao investigar os valores que assumem centralidade na organização das projeções futuras de jovens e estabelecer um critério metodológico para estudar a integração entre valores, Pinheiro (2013) contribuiu para avançarmos na direção de formular a presente tese.

3.4 A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como Instrumento para o Estudo da Integração de Valores Morais à Representação de Si

Na presente tese, defendemos que a TMOP aporta fundamentos teóricos e metodológicos para o estudo qualitativo da integração de valores morais à representação de si, possibilitando explorar esse fenômeno por meio das cinco proposições teóricas que delineamos no final do capítulo anterior. Porquanto nas seções pretéritas nos dedicamos à caracterização da TMOP, essa última seção tem o propósito de sistematizar e explicitar sua pertinência para o estudo que empreendemos.

Primeiramente, a TMOP alinha-se ao referencial teórico do campo da psicologia moral ao qual nos filiamos no que toca à epistemologia construtivista-interacionista. Igualmente reconhece as limitações da perspectiva cognitivo-evolutiva de corte estruturalista para a compreensão do fenômeno da moralidade, propondo uma abordagem centrada no sujeito psicológico, capaz de abarcar, além das estruturas operatórias, as representações e os conteúdos que dinamizam o funcionamento psíquico.

Por ser uma teoria sobre as representações que os sujeitos realizam acerca do mundo externo e de si mesmos, representações essas entendidas em seu caráter interpretativo e idiossincrático, a TMOP é de grande pertinência para o estudo dos valores e demais conteúdos que cada sujeito pessoalmente integra a suas representações de si, como parte de seu *self* ou identidade. Uma vez que um modelo organizador é um sistema de representações e haja vista que a representação de si, tal como a definimos no Capítulo 1, é um sistema organizado de representações de si que se coordenam, a TMOP possibilita adotar a representação de si, seus conteúdos e funcionamento, como objeto de estudo, pelo modo como se expressam nos modelos organizadores e em suas constantes funcionais.

No que concerne às cinco proposições teóricas que definimos como parâmetro e objeto de estudo da integração de valores morais à representação de si, a TMOP fornece suporte teórico-metodológico para investigá-las empiricamente. Tais são elas, já enunciadas no capítulo anterior: I) há diferentes tipos de valores morais, II) que se integram de diferentes formas e III) com variados graus de centralidade à representação de si; IV) a maior ou menor centralidade com que se dá essa integração pode ser identificada por meio de três indicadores (a saliência, os significados e a coordenação a outros conteúdos) e V) o conteúdo, a forma e a centralidade dos valores morais na representação de si podem se conservar ou mudar em perspectiva longitudinal.

A ideia de que um modelo é uma construção que cada sujeito realiza sobre determinado fenômeno, mediante os dados que abstrai, os significados que lhes atribui e a forma como os organiza em um sistema de conjunto, traz implicações diretas com cada uma das referidas proposições. Passemos por cada uma delas.

Conforme explicado alhures, na elaboração de um modelo, o sujeito abstrai apenas os conteúdos que considera significativos para compreender, explicar e/ou agir sobre determinado fenômeno. O processo de abstração pode incluir não somente os conteúdos que se manifestam no fenômeno observado, mas também aqueles que o próprio sujeito inclui via inferência ou invenção. Esse mecanismo funcional também se aplica quando o objeto de conhecimento em questão é o próprio sujeito, o qual constrói sua representação de si mediante um processo ativo de interação com o mundo físico e social, que lhe provê os conteúdos que serão abstraídos, significados e organizados de modo único para representar a si mesmo, e que atua como um regulador de sua percepção acerca de si mesmo.

Assim, no que corresponde à *proposição I*, considerando que há diferentes tipos de valores morais que permeiam a cultura e as relações sociais, o sujeito pode abstrair diferentes tipos de valores em seu modelo organizador sobre si mesmo. De modo complementar, uma vez que, do ponto de vista metodológico, a TMOP possibilita a análise dos diversos tipos de conteúdos passíveis de serem mobilizados pelo sujeito em suas representações – juízos, lembranças, sentimentos, crenças, etc. –, ela nos dá sustentação para examinar a *proposição II*, segundo a qual os valores morais podem se integrar de diferentes maneiras na representação de si: na forma de juízos, sentimentos, ideais, projeções futuras, normas, memórias autobiográficas, etc.

As *proposições III e IV* preconizam três indicadores para identificar a maior ou menor centralidade com que valores morais podem se integrar à representação de si. O primeiro deles é a saliência de um valor moral na representação de si. Sobre esse componente, defendemos que a eleição de um valor moral para descrever e explicar a si mesmo, em meio a uma pluralidade de conteúdos possíveis, é um indicador de sua importância na organização da representação de si. E adicionamos que o seu comparecimento em diferentes representações de si seria um forte indício de sua centralidade. Visto que em um modelo organizador o sujeito abstrai apenas os elementos que considera significativos para representar o objeto em questão, a TMOP corresponde de modo claro a esse indicador.

O segundo indicador remete à importância que o sujeito afirma que determinado valor moral possui para sua constituição, seus pensamentos, sentimentos e ações. Em outras palavras, os significados cognitivos e afetivos que o sujeito atribui ao valor como um indicador de sua

centralidade, o que pode variar de um sujeito para o outro em relação ao grau de elaboração e ao investimento afetivo. Nesse caso, a TMOP novamente demonstra sua pertinência para o presente estudo, ao propor um método de análise que contempla os significados que cada sujeito outorga aos elementos da realidade, o que inclui as emoções expressas por meio dos sentimentos. Os significados, de acordo com essa teoria, são uma constante do funcionamento de um modelo organizador, mas seu conteúdo e organização podem variar de um sujeito para o outro.

O terceiro indicador diz respeito à coordenação entre valores morais e entre esses e outros conteúdos da representação de si. Admitimos, em consonância com Blasi (1995), que, se um valor se encontra isolado no sistema da representação de si, sua importância indica ser menor em comparação com um valor que se coordena com outros conteúdos.

Esse indicador é igualmente passível de apreensão por intermédio de uma análise fundamentada na TMOP, porquanto uma das características de um modelo organizador é a organização de um sistema de conjunto mediante o estabelecimento de relações entre elementos e significados. As relações, reiteramos, são uma constante funcional dos modelos organizadores (MORENO et al., 1999; SASTRE, 2018).

Conforme demonstraram os estudos sobre projetos de vida de jovens que recorreram à perspectiva de análise multidimensional (ARANTES, 2012; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014, 2019), nem todos os elementos e significados presentes nas respostas dos participantes estabelecem relações com outros elementos e significados; ao contrário, alguns deles não tecem redes de significados e se encontram isolados do sistema de relações que organizam o modelo sobre as projeções futuras. Outros elementos e significados, porém, articulam-se e exercem papel central na organização do modelo. Essas evidências endossam que o sistema de relações entre elementos e significados é um indicador da centralidade de um elemento em um modelo organizador e creditam nossa opção pela TMOP como instrumento teórico-metodológico.

Nesse sentido, em consonância com Pinheiro (2013), adotamos o critério de que a coordenação entre um valor moral e outros conteúdos em um modelo organizador se manifesta quando um valor moral figura como parte dos significados atribuídos a outros conteúdos e/ou quando compartilha com eles significados.

A *proposição V*, que se refere à conservação ou mudanças nos conteúdos e na centralidade dos valores morais na representação de si, também se respalda nos pressupostos da TMOP. Vimos, há pouco, que os modelos organizadores, bem como seus elementos, significados e relações/implicações, podem se conservar ao longo do tempo ou mudar em virtude de mudanças no objeto do conhecimento ou de transformações de caráter cognitivo-afetivas.

Ainda que a tendência de um modelo seja a conservação (de modo a prover estabilidade e coerência na interpretação de dado fenômeno), não se trata de uma estrutura estática. Ao contrário, modelos são sistemas abertos e dinâmicos de representações que se configuram diante de cada situação ou fenômeno a fim de lidar com suas particularidades. Isso significa que, mesmo que o padrão geral de um modelo se conserve, podem haver mudanças da ordem de novos elementos, significados, novas relações entre esses ou mesmo novas implicações. E, no limite, também um novo modelo pode ser construído para lidar com um mesmo fenômeno.

De uma forma ou de outra, ao nos oferecer a possibilidade de analisar as conservações e mudanças nos conteúdos de uma representação e em sua forma de organização, a TMOP constitui um instrumento para analisar as conservações e mudanças operadas nos conteúdos e na centralidade conferida a valores morais na representação de si em corte longitudinal.

Consideramos, por fim, que a TMOP é um valioso aporte teórico-metodológico para o estudo qualitativo e longitudinal da integração de valores morais à representação de si. No capítulo seguinte, apresentamos o desenho de pesquisa formulado para investigar o problema proposto por esta tese.

CAPÍTULO 4

O DESENHO DA PESQUISA

Desde a inauguração do campo de estudos sobre *self* moral, marcada pelos trabalhos de Blasi (1983), Damon (1984) e Colby e Damon (1992), diversas pesquisas têm sido empreendidas em torno desse constructo, enfatizando a integração de valores morais ao *self* como instância privilegiada de regulação e mobilização das condutas morais. Conforme destacamos no Capítulo 2, a predileção pelos instrumentos fechados e análises estatísticas com corte transversal (AQUINO; REED, 2002; VARKPLEIN; HOLLAND, 2002; JENNINGS; MITCHELL; HANNAH, 2015; HERTZ; KRETTENAUER, 2016; entre outros) nesse campo de investigação sugere a necessidade de pesquisas que lancem mão de métodos qualitativos e longitudinais para ampliar a compreensão do funcionamento psicológico que subjaz o *self* moral.

Embora reconheçamos o valor dos métodos quantitativos e de instrumentos fechados para as pesquisas no campo da psicologia moral, estes, quando usados exclusivamente, são incapazes de proporcionar uma exploração do objeto estudado em profundidade, considerando os conteúdos e significados mobilizados pelos participantes para interpretar os fenômenos da realidade. Como nosso propósito é explorar a integração de valores morais às representações de si em seu caráter procedimental, e não apenas como uma unidade estática, visando à análise da dinâmica do funcionamento psicológico em sua microgênese, elaboramos um desenho de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MARTINS, 2004; VALLES, 1999) que tem a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como referencial teórico-metodológico (MORENO et al., 1999) e o Estudo de Caso como abordagem. É, pois, a representação de si de uma população de adolescentes que constitui o nosso objeto de investigação.

4.1 Problema e Objetivos da Pesquisa

O problema central que conduz esta investigação se configura da seguinte forma:

Como ocorre a dinâmica de conservações e mudanças na integração de valores morais à representação de si no que diz respeito aos tipos de valores morais, a suas formas de integração e à centralidade com que se integram?

Investidos do interesse em buscar respostas para esse questionamento, delimitamos esta pesquisa em torno dos seguintes objetivos:

Objetivos gerais

- Propor um procedimento de análise para a investigação qualitativa da integração de valores morais à representação de si à luz da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento;
- Contribuir com o arcabouço teórico-metodológico de estudos sobre *self* moral.

Objetivos específicos

- Identificar os tipos de valores morais nas representações de si dos adolescentes, bem como suas diferentes formas de integração;
- Analisar as variações na centralidade com que valores morais podem ser integrados nos modelos organizadores dos adolescentes sobre si mesmos;
- Analisar as dinâmicas de conservações e mudanças na integração de valores morais.

4.2 O Estudo de Caso

A fim de responder aos objetivos da pesquisa, adotamos o Estudo de Caso como abordagem. Para tanto, elegemos um grupo de adolescentes estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de São Paulo e selecionamos alguns adolescentes como representativos da população estudada com vistas a responder ao segundo e terceiro objetivos específicos.

O Estudo de Caso é uma abordagem que pressupõe a investigação empírica de um contexto, indivíduo ou acontecimento específico, com o objetivo de compreender, descrever e/ou interpretar um caso concreto. É indicado para pesquisas que, como esta, pretendem investigar determinado fenômeno em profundidade e em um contexto natural, com toda a complexidade de fatores que o constituem e sem o controle de variáveis experimentais (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MARTINS, 2008).

A escolha por investigar a integração de valores morais às representações de si em adolescentes se justifica pelo marco que essa fase da vida representa para a constituição da moral, do *self* e da identidade. A emergência de um senso de si pautado em traços psicológicos – e não só físicos e sociais –, a busca pela filiação a valores, crenças e ideologias, a assunção de papéis sociais e a orientação para um projeto de vida, uma vez combinadas com a busca ativa da construção do *self* que marca esse período (ERICKSON, 1976; MCADAMS, 2001; MOSHMAN, 2005), fazem com que *self* e moral tornem-se mais salientes e se configurem condições privilegiadas para a integração entre tais componentes (BLASI, 1984; 2004; DAMON, 1984; DAMON; HART 1988; FRIMER et al., 2011; HARDY, 2013).

Não obstante Blasi (2004) afirme que é apenas na fase adulta que a identidade moral tornar-se-á mais consolidada e poderá atuar como um regulador mais ativo e consciente das condutas morais, devido ao maior desejo de coerência e ao senso de responsabilidade sobre o *self* que resultam da maturidade da identidade, é na adolescência que a integração entre *self* e moral se intensifica e ganha contornos mais definidos.

Por esses motivos, consideramos a adolescência um período etário privilegiado para investigar a centralidade da integração de valores morais à representação de si, bem como as conservações e mudanças desse fenômeno em seu dinamismo.

Caracterização dos participantes da pesquisa

A população que compreende esta pesquisa é representada por 42 adolescentes estudantes do 3º ano do Ensino Médio. A faixa etária desses jovens era de 16 a 18 anos na primeira aplicação do protocolo e de 17 a 18 anos no momento da aplicação do segundo protocolo.

Embora não seja parte de nosso escopo investigar a variável gênero e não tenhamos inquirido os jovens a declararem sua filiação a esse respeito, no que concerne à categoria “sexo”, eles estão distribuídos igualmente: 21 participantes são do sexo masculino e 21 são do sexo feminino. A Tabela 1 apresenta a distribuição da população investigada segundo o sexo.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes segundo o sexo

SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO	TOTAL
21	21	42

Fonte: Elaboração própria.

No tocante ao perfil socioeconômico dos jovens, ainda que não tenha sido possível realizar a aplicação de questionário que nos permitisse chegar a uma definição precisa, podemos deduzir, a partir do custo da mensalidade da escola e segundo os critérios utilizados pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) (BRASÍLIA, 2014), tratar-se de uma população pertencente predominantemente à classe A.

Na seção seguinte prosseguimos com a caracterização dos participantes da pesquisa mediante a descrição da escola onde estudam.

Caracterização da escola¹⁵

A escola onde estudam os sujeitos desta investigação é uma instituição privada de ensino, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo. Possui três unidades, que atendem, respectivamente, aos Ensinos Infantil, Fundamental I e Fundamental II e Médio. Fundada na segunda metade da década de 70, buscou a construção de um projeto pedagógico inovador e pautado em valores humanistas e democráticos, tendo como matriz epistemológica o construtivismo. Preocupada com um ensino em que o alunado assumisse papel ativo na problematização, investigação e compreensão dos fenômenos da realidade, bem como com sua inserção crítica, ética e transformadora no mundo, foi a primeira escola paulistana a implementar modalidades organizativas como o estudo do meio, os projetos de pesquisa no Ensino Fundamental II e o projeto de teses no Ensino Médio. Também introduziu no currículo a reunião de classe, considerada pela instituição um espaço formal de construção da cidadania, e destacou-se pela formação no campo das artes, ao proporcionar cursos como parte da grade curricular de todos os ciclos.

Com o passar dos anos, consagrou-se como uma referência no cenário de escolas particulares da cidade de São Paulo que ofereciam uma alternativa ao modelo tradicional de ensino, consolidando uma comunidade composta não só por moradores da região em que estava inserida, mas também por intelectuais e artistas interessados em sua proposta pedagógica.

Tendo a inovação como conceito nuclear e o diálogo com os estudantes e suas famílias como pressuposto, a escola passou por mudanças no curso dos últimos anos e passou a incorporar concepções e práticas de ensino ao seu projeto, porém preservando o sentido de uma

¹⁵ A caracterização da escola foi feita mediante acesso a documentos da instituição (como o projeto político pedagógico), diálogos com a coordenação e a partir do conhecimento deste pesquisador sobre a cultura escolar, advindo de sua inserção no campo como observador participante e ao trabalho que exerceu como auxiliar de ensino no ano de 2010.

ação pedagógica que não apenas se ocupa da formação das competências cognitivas associadas aos saberes tradicionais, mas que busca criar condições para uma sólida formação nos campos socioafetivo, ético e estético, em uma perspectiva de responsabilidade pelas questões sociais e ambientais do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, no Ensino Médio, objeto maior de nosso interesse, temos a estruturação de um currículo em que se distribuem disciplinas como Psicologia, Sociologia, Filosofia e Economia, além das eletivas de Física e Tecnologia Moderna, Questões Ambientais, Psicologia Social e Ética, que ocorrem no 2º ano; todas buscando ampliar o repertório do aluno sobre o mundo, as relações sociais e sobre si mesmo. Nesse mesmo sentido e visando à formação das linguagens estética e corporal, nas disciplinas de Educação Artística e Educação Física, o estudante pode optar, a cada trimestre, por diferentes cursos: Artes Visuais, Música e Teatro (Educação Artística); e Habilidades Circenses e Acrobáticas, Danças e Esportes (Educação Física).

Além dessas disciplinas, como parte da grade curricular do Ensino Médio, figuram os seguintes projetos: Estudo do Meio (1º e 2º anos), que visa desenvolver procedimentos de investigação de campo e a responsabilidade em relação às questões ambientais e à diversidade cultural; Teses (2º ano), cujo objetivo é aprofundar conhecimentos sobre determinada área e lançar mão da metodologia científica; Orientação Profissional, com atividades ao longo do ciclo e como curso no 3º ano, além de visitas a universidades, ambientes de trabalho e do evento Jornada das Profissões, no qual os estudantes entram em contato com profissionais das diversas áreas do mundo do trabalho; Projeto de Artes e Educação Física, no qual os alunos do 3º ano, coletivamente, articulam a escolha de um tema à pesquisa de referências estéticas e desenvolvem um roteiro que resulta em um espetáculo, intervenções urbanas ou outras formas de apresentação; e o Projeto de Ação Social¹⁶, que desafia os estudantes a elegerem um problema social e desenvolverem uma intervenção concreta com vistas a enfrentá-lo.

Além dessas atividades curriculares, a escola tem como tradição promover anualmente a Mostra Cultural, o Concurso de Declamação e o Sarau. Também realiza, ao menos uma vez ao ano, uma ruptura na rotina escolar, substituindo o horário tradicional das aulas por atividades diversificadas, geralmente na forma de eventos temáticos organizados pelos professores e alunos. O protagonismo dos alunos, o compartilhamento e o livre fluxo do conhecimento, bem como a quebra da estrutura escolar convencional, são os pilares dessa iniciativa, que muitas vezes traz à baila temas controversos da sociedade.

¹⁶ A fim de preservar a identidade da instituição, atribuímos um nome fictício à disciplina.

Por fim, convém mencionar que na escola está constituído um grêmio estudantil, fundado e dirigido por alguns dos sujeitos desta pesquisa. A instituição possui uma sala destinada a suas atividades e lhes dá abertura para realizar intervenções no cotidiano escolar.

Traçado esse breve panorama, é possível notar que a escola onde estudam os sujeitos da pesquisa estrutura um conjunto de situações de ensino-aprendizagem que reflete suas intenções pedagógicas no âmbito da formação ética e cívica dos jovens. Todavia, não foi por essa razão que a escolhemos, mas sim pelo fato de ser a única escola que encontramos na cidade de São Paulo que oferece um curso envolvendo ações sociomoris como disciplina obrigatória.

A princípio, esta tese se delineou com o propósito de investigar as implicações da participação de jovens em ações sociomoris para a integração de valores morais à representação de si. Entretanto, em virtude da necessidade de primeiramente constituir um procedimento de análise e explorar esse complexo fenômeno psicológico, optamos por centrar a pesquisa nesse aspecto. Junto a isso, o fato de a disciplina não ter ocorrido conforme os objetivos previamente estabelecidos e, conseqüentemente, de nem todos os grupos de jovens terem realizado projetos com intervenção social, reforçou nossa opção por redefinir o problema de pesquisa.

4.3 Estratégia Metodológica

A fim de responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, no âmbito de uma pesquisa qualitativa e adotando o Estudo de Caso como abordagem, elegemos o questionário aberto como instrumento para a coleta de dados e lançamos mão da técnica de observação participante (VALLES, 1999; JACCOUD; MAYER, 2008), para melhor compreender a realidade social e o perfil dos sujeitos da pesquisa, de modo a obter subsídios complementares para a interpretação dos dados. Antes de avançarmos na elucidação dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, reservamos alguns parágrafos para tratar do projeto-piloto que realizamos.

Segundo Valles (1999), um desenho de pesquisa qualitativa é por excelência *emergente*, o que significa que não se estabelece por completo antes de uma aproximação com o campo, aproximação esta que informa o pesquisador a respeito do universo empírico e lhe permite uma melhor delimitação do objeto e do caso a ser pesquisado. Muito embora tenhamos partido desse pressuposto quando da entrada no campo no ano de 2016, não esperávamos que aquilo que havíamos planejado ser a coleta oficial de dados se transformasse em um estudo-piloto, dadas as alterações que aquela experiência suscitou no desenho desta pesquisa.

A incursão no campo e o cuidadoso trabalho de observação realizado no ano de 2016 nos possibilitaram compreender a estruturação e a dinâmica da escola, o que acarretou em alguns ajustes no plano de pesquisa inicial. Ademais, a ampliação das leituras sobre o material bibliográfico que acompanhou o trabalho de campo assim como os resultados obtidos pelos questionários nos levaram a operar reformulações no instrumento, tornando-o mais adequado ao alcance de nossos objetivos. Esses motivos nos fizeram optar por realizar uma nova coleta de dados no ano de 2017. Tais dados é que serão analisados nesta tese.

Além dessas mudanças no instrumento de pesquisa, é imperioso registrar a mudança operada no problema de pesquisa inicialmente formulado para esta tese de doutoramento. Naquele momento tencionávamos investigar as implicações de uma disciplina de Aprendizagem Serviço (PUIG, 2009) na integração de valores morais à representação de si de jovens. Investidos desse propósito, acompanhamos por dois anos (2016 e 2017) a disciplina de Ação Social oferecida pela escola aos participantes da pesquisa, pois julgávamos que ela atenderia aos pressupostos teóricos e metodológicos da Aprendizagem Serviço.

Entretanto, optamos por mudar o problema de pesquisa por duas razões: a primeira delas, e de maior relevância, derivou da necessidade de validar o método de análise da integração de valores morais à representação de si, o que demandava, por si só, um investimento na proporção de uma tese de doutoramento. Identificamos não ser possível abarcar os dois desafios em uma única tese e optamos pelo recorte já conhecido pelo leitor; em segundo lugar, a disciplina não proporcionou condições para o envolvimento de todos os jovens em ações de intervenção social, tampouco contemplou os pressupostos preconizados pelo referencial da Aprendizagem Serviço (PUIG, 2009), o que impossibilitaria trabalhar com essa variável independente, tal como havíamos previsto.

4.3.1 Questionário: construção e procedimentos de coleta de dados

A nossa primeira preocupação ao construir o questionário foi elaborar um protocolo de perguntas que possibilitasse a compreensão da dinâmica do funcionamento psicológico em seu caráter multidimensional, permitindo uma análise integrada dos pensamentos, sentimentos, valores e componentes sociais que constituem a representação de si, sem operar fragmentações que pudessem simplificar a complexidade do objeto. Para tanto, adotamos como referencial, para a construção do protocolo, a perspectiva de análise multidimensional do funcionamento

psicológico alicerçada sobre a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (ARANTES, 2012). Conforme elucidamos no capítulo anterior, tal perspectiva pressupõe a elaboração de um protocolo de pesquisa cujas questões contemplem diferentes dimensões do objeto (em nosso caso, a representação de si) e deem conta dos componentes cognitivo, afetivo, social e biográfico que organizam o funcionamento psicológico.

A partir desse pressuposto, outros critérios foram adotados como diretrizes na estruturação do protocolo. Em vista das várias perspectivas possíveis para o estudo do *self* (DAMON, 1984; DAMON; HART, 1988; COLBY; DAMON, 1992, 2009; HART; FEGLEY, 1995; FRIMER; WALKER, 2009; entre outros) e considerando o nosso enfoque sobre a dimensão moral, buscamos elaborar um protocolo que possibilitasse identificar os conteúdos que os participantes mobilizariam *espontaneamente* em suas representações de si, para, assim, sabermos se, e com que grau de centralidade, valores morais estariam integrados. Ao mesmo tempo, dado o fato de que não tínhamos como objeto apenas as representações de si, mas, principalmente, os conteúdos morais a elas integrados, a revisão da literatura (DAMON, 1984; COLBY; DAMON, 1992, 2009; FRIMER; WALKER, 2009; MALIN; BALLARD; DAMON, 2015), assim como o piloto por nós aplicado, sugeriram a necessidade de contemplar perguntas que facilitassem a mobilização das dimensões axiológica e moral da representação de si.

Por fim, precisávamos referendar a centralidade de valores na representação de si por meio dos três indicadores que apresentamos ao leitor no quadro teórico: a saliência, os significados e a coordenação entre conteúdos. Para tanto, fez-se necessário elaborar um protocolo cujas questões, de modo individual, possibilitassem identificar quais conteúdos eram abstraídos pelos participantes como um valor e quais significados lhes eram outorgados, e, simultaneamente, cuja estrutura geral nos permitisse identificar a regularidade com que determinado elemento era evocado na organização do pensamento, bem como a conformação de relações e implicações entre esses elementos no sistema de conjunto que constitui o modelo organizador.

Com base em tais critérios, elaboramos um protocolo composto por 10 perguntas inspiradas em instrumentos utilizados por pesquisas que se debruçaram sobre o *self* moral (DAMON, 1984; COLBY; DAMON, 1992; HART; FEGLEY, 1995; FRIMER; WALKER, 2009) e que buscaram contemplar diferentes dimensões do *self* ou conceitos correlatos, tais como projetos de vida com compromisso cívico (MALIN; BALLARD; DAMON, 2015).

Do ponto de vista conceitual, o protocolo está organizado nas seguintes dimensões:

Definição e avaliação de si. As perguntas 1 e 2 são referentes à definição e avaliação do *self*, formuladas para apreender os atributos e traços de identidade abstraídos pelos sujeitos sobre si mesmos (DAMON, 1984; AQUINO; REED, 2002; FRIMER; WALKER, 2009).

Explicitação de valores. As perguntas 3 e 4 indagam os sujeitos sobre aquilo que julgam ser importante em suas vidas, possibilitando identificar conteúdos que eles explicitamente selecionam como um valor (DAMON, 1989; DAMON, 2009; FRIMER; WALKER, 2009).

Preocupações e responsabilidades. As perguntas 5 e 7 dizem respeito a suas preocupações e responsabilidades, o que nos permite identificar as problemáticas percebidas como salientes na organização do *self*, com as quais os sujeitos se vinculam (portanto, que figuram como objeto de valorização) (BLASI, 1984; FRIMER; WALKER, 2009).

Experiências transformadoras. A pergunta 6 traz à baila o *self* autobiográfico ao suscitar a abstração de eventos da história pessoal que os sujeitos julgam terem sido relevantes para sua própria constituição (PRATT et al., 2003; FRIMER; WALKER, 2009; MCADAMS, 2009; LAPSLEY, 2010).

Vida futura. A pergunta 8 provoca a mobilização de valores mediante a indagação sobre os objetivos de vida e o ideal de *self* (HART; FEGLEY, 1995; LAPSLEY, 2010; HARDY et al., 2013).

Presença no mundo. As perguntas 9 e 10, por seu turno, colocam os sujeitos para pensar sobre o modo como se inserem e atuam no mundo, suscitando, destarte, a mobilização de valores pertencentes ao domínio público das relações sociomorais (DAMON, 2009; MALIN; BALLARD; DAMON, 2015). Essas últimas incitam de modo mais explícito a mobilização de conteúdos morais.

A seguir expomos as perguntas que compõem o instrumento (Quadro 1).

Quadro 1 – Questionário

DIMENSÃO	PERGUNTA(S)
Definição e avaliação de si	1. Como você se descreveria? Que tipo de pessoa você é? O que pensa e sente sobre si mesmo(a)? 2. Quais são as características mais importantes da sua personalidade/identidade, sem as quais você deixaria de ser quem é?
Explicitação de valores	3. Quais são as três coisas ou atividades mais importantes para você? 4. Como você se sente em relação a cada uma dessas coisas/atividades e como elas se tornaram importantes para você?
Preocupações e responsabilidades	5. Quais são as coisas com as quais você mais se preocupa atualmente? Por quê? 7. Quais são as coisas pelas quais você se sente responsável atualmente? Por quê?
Experiências transformadoras	6. Conte três coisas importantes que você já fez na sua vida e que mudaram a sua forma de pensar ou quem você é. Como foi viver <i>cada uma dessas situações</i> ? Por que elas mudaram a sua forma de pensar/quem você é?
Vida futura	8. O que você deseja para a sua vida futura? Que tipo de pessoa deseja ser? O que quer realizar?
Presença no mundo	9. De que forma você vê a sua presença/atuação no mundo? O que sente em relação a isso? 10. O que você gostaria que fosse diferente no mundo e o que já fez para concretizar isso? Como você se sente em relação a isso?

Fonte: Elaboração própria.

Como o nosso problema de pesquisa é explorar as mudanças e conservação na integração de valores morais à representação de si, o mesmo protocolo foi aplicado em dois momentos distintos: no início do ano letivo de 2017 (fevereiro) e ao final do mesmo ano (novembro). Denominaremos a primeira aplicação do protocolo de *Fase 1* e a segunda de *Fase 2*.

Junto ao questionário, o seguinte texto foi apresentado aos participantes: “Esta pesquisa, para a qual você está convidado(a) a participar, faz parte de uma pesquisa sobre a *construção da identidade de jovens*, desenvolvida na Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Ulisses Araújo. A sua participação é de extrema importância para o bom desempenho da pesquisa e ficarei muito grato se puder participar respondendo às perguntas com seriedade e da forma mais completa possível. Não há respostas certas ou erradas, apenas responda com sinceridade”. Ao ocultar tratar-se de uma pesquisa dentro dos domínios da psicologia e da educação e não revelar o recorte dado à dimensão moral do *self*, tencionamos evitar o enviesamento das respostas dos alunos.

Os protocolos das Fases 1 e 2 foram aplicados no período de uma aula cedida por um(a) professor(a) da instituição, com duração de uma hora e quinze minutos.

4.3.2 A observação participante

A observação participante é uma técnica em que o pesquisador observa pessoalmente e de maneira prolongada as situações que constituem seu objeto, participando ou intervindo sobre elas com graus variados de intensidade e registrando de modo sistemático a atividade de pesquisa e os fatos observados (VALLES, 1999; JACCOUD; MAYER, 2008). Diferentemente do tipo de observação comumente aplicado em pesquisas quantitativas, em que se controla e padroniza o objeto em situações de experimentação, a observação participante incide sobre o contexto natural no qual o fenômeno investigado ocorre, possibilitando testemunhar e interpretar os comportamentos, significados, as causas e os efeitos dos acontecimentos tais como se desenvolvem (VALLES, 1999). Isso permite ao pesquisador conhecer a situação pesquisada para além dos discursos e categorias empregados por aqueles que delas participam e, além disso, confrontar os discursos e as práticas concretas dos atores sociais (VALLES, 1999; JACCOUD; MAYER, 2008).

Embora inicialmente a técnica de observação participante tenha sido empregada com a finalidade de descrever os projetos desenvolvidos pelos jovens e seu envolvimento – conforme mencionamos há pouco ter sido o propósito inicial desta tese –, e termos mudado o problema de pesquisa no meio do percurso, as observações foram de grande utilidade para descrever a escola e conhecer o perfil dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, as representações de si que constituíram nosso objeto de investigação não eram de sujeitos abstratos e desconhecidos, mas de pessoas com as quais interagimos e cujos comportamentos observamos ao longo de um ano letivo, uma hora e meia por semana.

Os dados relativos às observações, apesar de terem servido num ou noutro momento para clarificar respostas dadas ao protocolo, não foram utilizados nesta tese.

4.4 Parâmetros Éticos

Com o objetivo de cumprir os critérios éticos para pesquisa com seres humanos preconizados pelo Conselho de Ética da Universidade de São Paulo (Resolução 4871/2001), foram adotados os parâmetros previstos pelo Conselho Nacional de Saúde através da Resolução 196/96 e as diretrizes legais dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Desse modo, a coleta de dados procedeu mediante autorização da escola e dos pais dos jovens e a participação destes esteve condicionada ao seu consentimento e livre adesão, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por intermédio do qual foram informados acerca do caráter facultativo de sua participação, bem como da preservação de sua identidade e da confidencialidade dos dados. A identificação dos participantes, por tal razão, será feita por meio de números e, a fim de preservar o anonimato da escola, ocultamos os nomes e informações que poderiam revelar sua identidade.

4.5 Procedimentos para a Análise dos Dados

Consoante o problema e os objetivos da pesquisa, a análise dos dados foi feita sob o fundamento teórico-metodológico da TMOP. A análise teve como base o procedimento preconizado pela teoria para o estudo do funcionamento cognitivo, que consiste em extrair o modelo organizador que o sujeito elabora sobre determinado fenômeno mediante a análise de suas

constantes funcionais, isto é, pela identificação dos elementos abstraídos, dos significados atribuídos aos elementos, bem como da organização do modelo mediante as relações estabelecidas entre elementos e significados e as implicações que disso derivam (MORENO et al., 1999).

Embora esse procedimento tenha servido de referência para a análise que visou responder aos três objetivos, cada um deles guardou certas especificidades metodológicas, as quais serão tratadas em seus pormenores quando da análise dos dados nos capítulos seguintes. A explanação sobre o procedimento e a análise, nesse caso, serão feitas simultaneamente. Por tal razão, nesse momento nos restringiremos a uma breve explicação sobre os procedimentos de análise empregados.

Para responder ao primeiro objetivo específico – identificar e analisar os tipos de valores morais abstraídos nos modelos organizadores dos adolescentes sobre si mesmos, bem como suas diferentes formas de integração –, a análise centrou-se na identificação dos elementos e significados de conteúdo moral presentes nas representações de si da totalidade dos participantes da pesquisa. Nesse momento não nos ativemos ao estudo da dinâmica sistêmica do modelo organizador, pois bastava a identificação e análise dos conteúdos das representações de si. Portanto, trata-se de uma análise de conteúdo inspirada na TMOP, mas que não se deu sobre o sistema de conjunto que forma um modelo organizador.

Para a análise dos demais objetivos, que, em linhas gerais, tratam da centralidade e da conservação e mudanças na integração de valores à representação de si, empregamos outro procedimento. Por ter como objeto de análise a dinâmica de funcionamento da representação de si, enquanto um sistema constituído por múltiplas representações que se coordenam, adotamos a perspectiva teórico-metodológica multidimensional da TMOP (ARANTES, 2012), que preconiza a análise integrada das respostas que compõem diferentes dimensões do protocolo de pesquisa, pois reconhece que apenas o exame do conjunto de respostas é capaz de aproximar-se do sistema geral de organização do pensamento do participante sobre o fenômeno investigado e, portanto, de apreender os aspectos que são centrais em seu funcionamento.

Em consonância com essa perspectiva, para a extração dos modelos organizadores do pensamento que os participantes elaboraram sobre si mesmos, analisamos as respostas em seu conjunto, sem fragmentar o instrumento. Dessa análise identificamos os elementos centrais na organização do modelo, consoante os indicadores de centralidade preconizados no Capítulo 2. Os critérios e procedimentos efetuados para essa análise são apresentados no Capítulo 6, quando da análise das variações de centralidade com que valores morais podem ser integrados à representação de si.

Por fim, para responder ao terceiro objetivo específico, o mesmo procedimento supracitado foi utilizado nos protocolos das Fases 1 e 2, e os modelos organizadores que daí resultaram foram comparados, a fim de identificar a conservação e as mudanças de seus conteúdos.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE VALORES MORAIS E SUAS FORMAS DE INTEGRAÇÃO ÀS REPRESENTAÇÕES DE SI

No presente capítulo nos dedicamos a responder ao primeiro objetivo dessa investigação. Nesse momento, nossa intenção é explorar como os fenômenos enunciados por esse objetivo se manifestaram no conjunto da população estudada. Para tanto, lançamos mão de um procedimento de análise de conteúdo inspirado na TMOP, enfocando os elementos abstraídos e seus significados, mas sem ainda incursionar pelo sistema de organização dos modelos em seu dinamismo e complexidade. Optamos por empreender a análise de modelos organizadores nos capítulos seguintes, momento em que buscamos atender ao segundo e terceiro objetivos específicos mediante o estudo de casos individuais.

Nas seções subsequentes expomos os procedimentos empregados para levar a cabo a análise dos dados, bem como seus resultados.

5.1 Primeira Etapa da Análise: Sistematização dos Dados

A primeira etapa do procedimento de análise, a fim de responder ao primeiro objetivo específico, consistiu na leitura minuciosa dos 84 protocolos, tencionando identificar todos os elementos e significados com conteúdo moral mobilizados pelos participantes em suas representações de si, em ambas as fases da pesquisa. O resultado dessa análise preliminar foi sistematizado em um quadro, que contém os elementos, seus significados e alguns excertos de respostas a eles correspondentes. No Quadro 2, apresentamos alguns desses conteúdos, a título de exemplificação.

Quadro 2 – Elementos e significados de conteúdo moral na população

ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLOS
Empatia	Atributo da identidade. Mudança desejada para o mundo. Ação realizada para promover mudança desejada no mundo.	“Os principais aspectos da minha personalidade são empatia [...]” “Tem muitas coisas que poderiam ser diferentes no mundo [...] falta de empatia.” “Eu tento contribuir para melhorar isso [desigualdade, ódio, opressão] demonstrando empatia com o diferente.”

Quadro 2 – Elementos e significados de conteúdo moral na população

ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLOS
Desigualdade social	Mudança desejada para o mundo. Preocupação. Produto de um sistema desigual e agravada por escolhas políticas. Responsabilidade. Percebê-la promoveu transformação pessoal. Realidade difícil de enfrentar materialmente. Impotência. É um dever lutar contra. Mudança é projeto pessoal. Procura enfrentar por meio de ações.	“Eu gostaria que não houvesse desigualdade no mundo.” “Me preocupo com os representantes políticos que têm deixado cada vez mais difíceis as condições para aqueles que já eram muito prejudicados pelo sistema.” “Me sinto responsável pelas pessoas que vivem na miséria e não têm acesso à educação.” “Um marco para mim foi quando comecei a perceber as desigualdades, as contradições, os absurdos e as injustiças sociais da realidade em que eu estava inserido, simplesmente olhando a rua, os fatos, os acontecimentos.” “Me preocupo bastante com a sociedade que a gente vive, seus vícios, suas contradições, seus mecanismos de opressão. Acredito que devemos nos posicionar sempre e cada vez mais contra a exploração, o sistema.” “Me preocupa [...] a vida da classe trabalhadora e a luta por sua emancipação.” “Espero atuar de forma a mudar radicalmente as coisas que estão aí, o modo que as coisas funcionam ou de pelo menos colaborar com essa mudança e encaminhar a minha vida nesse sentido.”
Conhecimento	Meio para promover mudanças desejadas no mundo ou impactar positivamente os outros. Conscientização sobre questões sociais / percepção de si no mundo foi uma transformação pessoal. Definiu objetivos de vida. Necessário, mas incapaz de mudar as pessoas.	“Eu estou fazendo um curso sobre socialismo [...] eu me sinto bem fazendo isso, porque eu penso que com isso, um dia quem sabe, eu poderia mudar o jeito de as pessoas pensarem.” “Eu desejo ser uma pessoa com diversos conhecimentos e experiências, de modo a sempre poder transmiti-los para os outros, de um modo positivo.” “Entrar para o colegial [...] me tornei mais consciente em relação a questões sociais.” “Conversar com minha tia socióloga e ter aula de sociologia me fez ver que o mal está na sociedade, mas eu posso mudar, porém o mal também está em mim.” “Escrever minha monografia [...] me deu outra visão de mundo (politicamente, socialmente, artisticamente) [...] ela apontou um caminho para eu percorrer até o fim da minha vida.”
Solidariedade	Atributo da identidade. Deseja realizar no futuro (alguns por meio do trabalho). Capacidade decorrente de “autoajuda”. Responsabilidade. Ideal de si no futuro.	“[...] a vontade de ajudar todos aqueles que eu sinto que posso (mesmo os que estão distantes).” “Desejo também trabalhar com algo relacionado a políticas públicas que possam fazer a diferença na vida das pessoas.” “Me sinto responsável atualmente por ajudar pessoas próximas a mim em qualquer problema, pois, após eu ter me autoajudado antes, me tornei capaz de melhorar os outros.” “[no futuro] Espero um dia superar minhas questões pessoais que me prendem e ajudar o máximo possível de pessoas.”
Respeito	Atributo da identidade. Responsabilidade. Mudança desejada no mundo. Ação realizada para mudar o que gostaria no mundo. Capaz de destruir as opressões e a falta de empatia.	“Eu diria que o respeito que tento sempre manter com as pessoas.” “Me sinto responsável [...] em manter uma relação respeitosa com todos.” “Gostaria que o mundo fosse um local com mais pontes e menos muros, mais respeito e menos ódio [...] Eu tento, então, convencer as pessoas a saber ouvir e respeitar o outro.” “Eu gostaria [...]

Quadro 2 – Elementos e significados de conteúdo moral na população

ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLOS
Cuidado com o próximo	Atributo da identidade. Responsabilidade. Resultado de experiência de transformação pessoal. Preocupação (ex.: decorre de culpa e do desejo de fazer o máximo de bem possível para todos). Ideal de si no futuro. Incapacidade. Prazer.	que o respeito permeasse as relações destruindo as opressões e a falta de capacidade de se enxergar o outro.” “As minhas características mais marcantes são cuidar e me importar com o próximo.” “Minha maior responsabilidade atualmente é [...] cuidar das pessoas com quem eu me importo para que elas sejam felizes.” “Impedir uma grande amiga de se suicidar também me marcou muito, no sentido de entender a responsabilidade que os amigos têm um sobre o outro.” “Me importo também com aquilo que causo nas outras pessoas. Como já cultivei muita culpa dentro de mim, desejo fazer o máximo de bem possível para todos.” “Eu desejo ser uma pessoa [...] que causa um sentimento bom nas pessoas.” “Acabei de perceber que não tenho poder sobre ninguém, por mais que minhas intenções sejam boas.”

Fonte: Elaboração própria.

Conforme nota-se no Quadro 2, nesse momento, não nos ativemos apenas aos elementos de domínio moral abstraídos pelos sujeitos (ex.: a desigualdade social), mas também aos elementos que não são próprios desse domínio, porém que se dotaram de sentido moral mediante os significados que lhes foram atribuídos. Tal é o caso, por exemplo, do elemento conhecimento, com o significado de um instrumento para mudar o mundo.

A primeira etapa de análise evidenciou a ampla gama de conteúdos morais e dos significados que se lhes pode outorgar. Com isso pudemos avançar na identificação dos diferentes tipos de valores morais mobilizados pelos participantes em suas representações de si e, mediante os significados atribuídos aos elementos, das diferentes formas pelas quais valores morais podem ser integrados.

5.2 Análise das Categorias de Valores Morais

No Capítulo 2, pontuamos que o estudo do *self* moral pressupõe o reconhecimento dos diferentes tipos de valores morais que podem ser integrados à representação de si, seja de um mesmo sujeito ou, num quadro comparativo, entre sujeitos diferentes. Argumentamos, nesse sentido, que o estudo desse constructo psicossocial deve levar em consideração variações no âmbito dos conteúdos dos valores morais, das quais derivam diferentes *selves* ou identidades morais.

Ao encontro desse pressuposto, a tabulação dos dados realizada na etapa anterior, inspirada na TMOP, revelou a existência de uma multiplicidade de conteúdos morais que um mesmo sujeito ou sujeitos diferentes podem integrar à representação de si. Não obstante tais conteúdos terem se apresentado na forma de diferentes vocábulos e enunciados, seja como elemento ou significado, foi possível identificar a referência de cada um deles a uma ou mais categorias de valor moral.

O Quadro 3 visa dar visibilidade aos diferentes tipos de valores morais identificados na totalidade dos protocolos. Ao fazê-lo, buscamos pôr em relevo a convergência axiológica de alguns elementos e significados com conteúdo moral (que poderíamos reconhecer como valores morais) ao redor de categorias de valores morais mais abrangentes. Por exemplo, a categoria de valor moral empatia abarca tanto o elemento empatia como o elemento compaixão, pois se o primeiro diz respeito à capacidade de se colocar no lugar do outro e inferir seu estado emocional, diferenciando-o do próprio, o segundo constitui sua derivação ao concernir à capacidade de compartilhar e sentir-se afetado pelo sentimento do outro (HOFFMAN, 1995).

Sabemos, vale observar, da existência do amplo debate no campo da filosofia moral sobre a redução da totalidade dos valores morais a duas categorias: justiça e cuidado (GILLIGAN, 1982; BENHABIB, 1992). Contudo, o interesse em dar visibilidade à diversidade de valores morais que podem ser assimilados da cultura com suas especificidades semânticas e ao sentido que os participantes da pesquisa lhes outorgaram justificou nossa opção por abarcar um espectro maior de valores.

Também reconhecemos que muitos desses valores possuem sentidos comuns e, por vezes, sobrepõem-se, conformando feixes de valores (PAYÁ, 2009), o que torna difícil dissociá-los por completo em um esforço de categorização. Entretanto, para que pudéssemos definir as categorias a partir dos dados da pesquisa, empreendemos o esforço de identificar aquele valor que se mostrava explícito ou com maior proeminência nos significados dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, convém acrescentar que um mesmo elemento pode figurar em mais de uma categoria de valor, a depender do significado que lhe é atribuído, como é o caso das manifestações políticas, que podem se inserir tanto no valor de cidadania – porquanto é uma intervenção na esfera pública (CORTINA, 2005) – quanto de justiça, caso se dote do significado de uma ação de enfrentamento às desigualdades sociais, vide o seguinte exemplo: “Penso que ninguém deve ser explorado/oprimido. Costumo ir a diversas manifestações” (participante 27, sexo feminino, Fase 1).

Quadro 3 – Categorias de valor moral, seus elementos/significados e exemplos

CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTOS/SIGNIFICADOS	EXEMPLOS
Honestidade	Honestidade	“Eu sempre fui uma pessoa muito honesta [...] acho que isso é uma característica que me define muito.”
Empatia	Empatia Compaixão	“Os principais aspectos da minha personalidade são empatia [...]” “Quero ajudar a todos e espalhar [...] compaixão, pois o mundo possui muito ódio e insegurança.”
Altruísmo	Altruísmo	“Me considero uma pessoa altruísta”
Justiça	Justiça Desigualdade social Igualdade de gênero Coletivo feminista Direito das minorias Comunismo Visita a ocupação sem-teto Manifestações políticas Luta da classe trabalhadora Organização política Mundo/sistema social	“Me sinto responsável pelas pessoas que vivem na miséria e não têm acesso à educação.” “Sou também alguém que insiste em lutar pelos direitos das mulheres.” “Me incomoda especialmente discriminações em relação às minorias (mulheres, negros, comunidade LGBT, etc.).” “Gostaria que as pessoas ricas em geral entendessem a opressão que praticam para com os pobres e que pudéssemos viver em um sistema comunista funcional.” “Outra experiência que mudou minha forma de pensar foi a visita a uma ocupação, ainda neste ano, que me fez pensar sobre o meu lugar de privilégio na sociedade e em tudo aquilo que eu posso fazer para ‘mudar’ ou ‘atenuar’ isso.” “Penso que ninguém deve ser explorado/oprimido. Costumo ir a diversas manifestações”
Alteridade	Preconceito Intolerância Diálogo Compreensão	“Muitas coisas poderiam ser diferentes, como preconceitos [...] afetam o mundo de todos os jeitos possíveis.” “Conversar, para mim, é importante porque me faz rever as minhas concepções e conviver com pessoas não necessariamente iguais a mim.” “Desejo ser um indivíduo muito aberto para compreender os outros.”
Cuidado com o próximo	Cuidado Psicologia	“As minhas características mais marcantes são cuidar e me importar com o próximo.” “Me preocupo com o sofrimento das pessoas em sua forma mais subjetiva. Basicamente, as minhas causas estão voltadas para a área da psicologia.”
Solidariedade	Solidariedade	“[características da identidade] a vontade de ajudar todos aqueles que eu sinto que posso (mesmo as que estão distantes).”
Respeito	Respeito	“Eu diria que o respeito que tento sempre manter com as pessoas”.
Cidadania	Manifestações políticas Ativismo Política Organização política (grêmio e coletivo feminista) Projetos sociais Voluntariado Presença no mundo	“Penso que ninguém deve ser explorado/oprimido. Costumo ir a diversas manifestações.” “Vejo minha presença/atuação no mundo como alguém que pode fazer a diferença.” “Desejo [...] estar envolvido com grandes projetos culturais, artísticos e sociais.” “Me sinto responsável por minha organização, o grêmio da escola.”
Lealdade	Lealdade	“Eu sou uma pessoa gentil, leal [...]”

Quadro 3 – Categorias de valor moral, seus elementos/significados e exemplos

CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTOS/SIGNIFICADOS	EXEMPLOS
Preservação ambiental	Preservação ambiental	“Eu gostaria que o meio ambiente e a natureza fossem respeitados e que as pessoas percebessem o quanto sua destruição significa mais prejuízo para todos.”
Bem-estar animal	Maus-tratos contra animais	“[...] fazer alguma coisa para diminuir maus-tratos contra animais.”
Benevolência	Fazer o bem	“As coisas com as quais eu mais me preocupo hoje são coisas relacionadas a fazer o bem para mim mesmo e para os outros, pois isso me traz felicidade.”
Coerência	“Uma boa pessoa” Caráter	“Ser uma boa pessoa e não me distanciar dos meus reais princípios.” “Não seria eu se achasse que beleza vem antes do caráter.”
Paz	Paz	“[me sinto responsável por] propagar paz, luz e amor para todo mundo.”

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 3 apresenta a variedade de valores morais acionados pelos participantes em suas representações de si. Nota-se que alguns desses valores se expressaram, seja como elemento ou significado, na forma de seu contravalor – tal é o caso, por exemplo, do elemento desigualdade social, que alude ao valor da justiça, e dos maus-tratos contra animais, que se refere ao valor bem-estar animal. Conforme advertimos no Capítulo 2, um valor moral define-se não só em sua versão afirmativa, como aquilo que é desejável (valor), mas, simultaneamente, pela oposição a sua contradição (o contravalor).

Algumas categorias de valor moral compareceram por meio de um único tipo de elemento, ao passo que outros se expressaram por intermédio de diferentes elementos/significados. No primeiro caso, temos a honestidade, o altruísmo, a solidariedade, o respeito, a lealdade, a preservação ambiental, o bem-estar animal, a benevolência e a paz. Trata-se de valores que, à exceção da solidariedade, foram mobilizados com menor frequência pelos participantes da pesquisa. Esse valor, no que lhe é particular, foi frequentemente abstraído na forma da expressão “ajudar o outro”, que traduzimos para o elemento solidariedade.

Aqui vale um aparte relativo à definição da solidariedade como uma categoria de valor moral. Em trabalho anterior (SILVA, 2015), definimos a solidariedade como uma ação que procede do vínculo que uma ou mais pessoas estabelecem com outra, com um coletivo ou um propósito específico, de tal sorte que o agente da solidariedade se sente implicado a outrem ou a uma causa comum, atuando diante de suas demandas. Apesar de a solidariedade via de regra estar vinculada a outros valores – a justiça, o cuidado ou a preservação ambiental, por exemplo

–, o interesse e a ação de *ajudar o outro* são, por si só, dignos de valor. Por essa razão e porque a referida expressão foi abstraída algumas vezes sem que o sujeito explicitasse o motivo da solidariedade, reservamos uma categoria própria para esse valor.

Retomando o que tratávamos, outras categorias de valor moral abarcaram diferentes elementos/significados. Sobre isso, convém assinalar que muitos dos elementos e significados dispostos no Quadro 3 podem ser considerados, em si mesmos, valores morais e são dotados de suas particularidades (a igualdade de gênero e a luta da classe trabalhadora, por exemplo). Todavia, buscamos agrupá-los em categorias segundo um sentido moral comum.

No que toca à categoria do valor da justiça, identificamos uma variedade de elementos que aludem aos princípios de igualdade e equidade – faces complementares do princípio de justiça (COMTE-SPONVILLE, 1997; RAWLS, 2015). As opressões e as (des)igualdades de classe, gênero e raça, assim como as lutas sociais e os projetos políticos que visam ao enfrentamento dessas contradições, foram conteúdos mobilizados por diversos participantes – embora com diferentes graus de vinculação –, e todos eles convergem para o valor da justiça.

Já a alteridade, entendida como a capacidade de reconhecer, valorar e tolerar o *outro* em suas particularidades e diferenças (seja um indivíduo, um grupo social ou uma cultura) (SOUZA, 2012), compreende distintos conteúdos que remetem a esse valor: preconceito, tolerância, diálogo e compreensão do outro.

Para nos atermos a um último exemplo, a categoria cidadania reúne uma série de conteúdos que dizem respeito a ações de cidadania, isto é, a práticas sociais de intervenção sobre questões inscritas na esfera pública (ARENDT, 2010) e comprometidas com o bem comum (CORTINA, 2005; SILVA, 2015). Embora a participação em manifestações políticas, na organização de um grêmio estudantil e em ações de voluntariado possuam suas diferenças, todas elas apontam para o compromisso com questões de interesse comum, que extrapolam os interesses dos indivíduos e desses com as pessoas mais próximas de seu convívio social.

A análise dos dados expostos no Quadro 3 também possibilita discriminar as categorias de valores morais segundo sua maior ou menor inserção nas esferas pública e privada. Alguns valores se inscrevem predominantemente na esfera pública das relações sociomorais, ou seja, tratam das questões atinentes à convivência coletiva em um mundo comum e às necessidades e aos direitos compartilhados (ARENDT, 2010). São valores que traduzem uma preocupação moral que não se restringe às pessoas próximas, mas que se generaliza a um outro desconhecido, a grupos sociais, ao conjunto da sociedade e até mesmo ao mundo enquanto bem comum. Esse é o caso da justiça, da cidadania, da paz e da preservação ambiental. Outros valores, como o cuidado com o próximo, o respeito e a lealdade, podem ser considerados mais próximos à esfera

privada (ARENDR, 2010), pois concernem predominantemente às relações do indivíduo com pessoas próximas, com as quais interage e convive direta e cotidianamente (BENHABIB, 1992). Há valores, porém, que teoricamente poderiam se inserir tanto na esfera pública como privada, sendo o significado que o sujeito elabora o que permite nos aproximar de uma definição a esse respeito. Seria o caso do altruísmo, da empatia, da solidariedade e da alteridade. A título ilustrativo, quando a participante 10 afirma que uma das características de sua identidade é “[...] a vontade de ajudar todos aqueles que eu sinto que posso (mesmo as que estão distantes)”, delimita que a solidariedade, para ela, aplica-se aos âmbitos privado e público. Já no seguinte excerto atinente ao valor da alteridade, o preconceito é problematizado como uma questão que afeta o mundo, portanto uma problemática moral situada na esfera pública: “Muitas coisas poderiam ser diferentes, como preconceitos [...] afetam o mundo de todos os jeitos possíveis” (participante 21).

Além dessa possível distinção entre valores morais situados nos âmbitos público e privado, identificamos um valor que, diferentemente dos demais, possui um forte componente de regulação *intrapessoal*. Trata-se da *coerência* – valor expresso pelos elementos *uma boa pessoa e caráter* –, que diz respeito à regulação que o sujeito realiza sobre si mesmo com vistas a encarnar determinados valores com os quais se compromete, remetendo a ideias como integridade, firmeza de princípios e retidão moral.

Comte-Sponville (1995, p. 213), em seu tratado sobre as virtudes (para ele, correlatas aos valores morais), prefere chamá-la de boa-fé, e a define como a “[...] conformidade dos atos e das palavras com a vida interior, ou desta consigo mesma”. Boa-fé, porque remete à *fidelidade* com aquilo em que se acredita, tanto no âmbito das relações com outrem quanto consigo mesmo. E, embora a coerência por si só não seja um valor de domínio moral (porque um assassino pode sê-lo), para isso, dependendo de associar-se a outros valores, Comte-Sponville (1995, p. 215) advoga tratar-se de uma virtude (um valor moral), pois sem ela nenhuma das outras poderia se sustentar:

Mas que seria uma justiça de má-fé? Que seriam um amor ou uma generosidade de má-fé? Já não seriam justiça, nem amor, nem generosidade, a não ser que corrompidos à força da hipocrisia, de cegueira, de mentira. Nenhuma virtude é verdadeira, ou não é verdadeiramente virtuosa sem essa virtude de verdade. Virtude sem boa-fé é má-fé, não é virtude.

Da análise panorâmica que realizamos até aqui se pode depreender a diversidade de valores morais que podem ser integrados à representação de si, assim como a pluralidade de significações possíveis que se lhes pode outorgar. Trata-se de uma análise que possibilita

explorar não apenas a variedade de tipos de valores morais que podem ser mobilizados espontaneamente pelos sujeitos ao representarem a si mesmos, como também as diferenças de conteúdo no interior de uma mesma categoria de valor, dando condições para reconhecermos que um mesmo valor pode receber significados diferentes. Se tomarmos novamente como exemplo a justiça, temos a igualdade de gênero e a luta da classe trabalhadora como dois elementos que guardam suas especificidades, podendo não necessariamente ser concebidos como partes de uma mesma reivindicação na concepção dos sujeitos.

Nesse sentido, consideramos que a análise tributária da TMOP possibilita o exame das especificidades dos conteúdos integrados à representação de si, bem como a apreensão do significado conferido por cada sujeito a determinado valor. Concordamos com as ponderações de Hertz e Krettenauer (2016) de que instrumentos e abordagens de pesquisa que apresentam uma lista fechada de valores morais (AQUINO; REED, 2002; VERKLAKEN; HOLLAND, 2002; HARDY, 2006; entre outros), entre eles, para retomarmos nosso exemplo, a justiça, impossibilitam conhecer qual significado o sujeito atribui a cada valor e, portanto, a idiosincrasia do funcionamento moral.

Finalmente, nesta seção buscamos apresentar um panorama da variedade de tipos de valores morais integrados à representação de si da população estudada, sem nos atermos a um exame mais minucioso das variações intra e interindividuais. No capítulo seguinte, retomamos essa discussão quando da análise em profundidade do modelo organizador do pensamento de alguns participantes.

5.3 Análise das Formas de Integração de Valores Morais

Empreender um estudo sobre o *self* moral que vise compreender esse constructo em sua expressão qualitativa e em profundidade reclama não somente se ater aos diferentes tipos de valores morais, mas também às diferentes formas pelas quais esses podem ser integrados e expressar-se nas representações de si.

O procedimento realizado para responder a essa questão – inscrita no primeiro objetivo desta tese – teve como ponto de partida a tabulação dos dados que descrevemos na primeira etapa de análise, em que sistematizamos todos os elementos e significados com conteúdo moral identificados na totalidade dos protocolos. Ao fazê-lo, verificamos os diferentes significados atribuídos a cada um dos elementos. Uma vez que tais significados, assim como os elementos,

foram mobilizados espontaneamente pelos participantes ao representarem a si mesmos, põem em evidência diferentes formas de um valor moral se integrar à representação de si, conforme veremos adiante.

No Quadro 4 recuperamos a sistematização relativa ao elemento *cuidado com o próximo* e destacamos os diferentes tipos de significados atribuídos a ele, cada qual uma expressão diferente de sua integração à representação de si.

Quadro 4 – Significados atribuídos ao elemento cuidado com o próximo

ELEMENTO	SIGNIFICADOS	EXEMPLOS
Cuidado com o próximo	Atributo da identidade. Responsabilidade. Resultado de experiência de transformação pessoal. Preocupação (ex.: decorre de culpa e do desejo de fazer o máximo de bem possível para todos). Ideal de si no futuro. Incapacidade. Prazer.	“As minhas características mais marcantes são cuidar e me importar com o próximo.” “Minha maior responsabilidade atualmente é [...] cuidar das pessoas com quem eu me importo para que elas sejam felizes.” “Impedir uma grande amiga de se suicidar também me marcou muito, no sentido de entender a responsabilidade que os amigos têm um sobre o outro.” “Me importo também com aquilo que causo nas outras pessoas. Como já cultivei muita culpa dentro de mim, desejo fazer o máximo de bem possível para todos.” “[No futuro] eu desejo ser uma pessoa [...] que causa um sentimento bom nas pessoas.” “Acabei de perceber que não tenho poder sobre ninguém, por mais que minhas intenções sejam boas.”

Fonte: Elaboração própria.

Assim, temos o elemento cuidado significado como: atributo da identidade, responsabilidade autoatribuída, evento autobiográfico que promoveu transformação pessoal, ideal de si e sentimentos de preocupação, culpa, prazer e/ou incapacidade.

A leitura atenta aos diferentes significados atribuídos aos elementos morais em todos os protocolos desdobrou-se na identificação de diferentes formas de integração de valores morais às representações de si. A seguir destacamos cada uma delas. Convém, antes disso, registrar que, se nosso esforço teórico-metodológico nos permite identificar essas diferenças, por outro lado, há situações em que duas formas de integração se sobrepõem no mesmo enunciado que o sujeito produz para significar a si mesmo. Sendo assim, não se trata de formas estanques e necessariamente dissociadas de integração de valores morais à representação de si, conforme veremos em alguns exemplos mais adiante.

Atributo da identidade

Uma das formas pelas quais um valor moral pode ser integrado à representação de si é como um atributo da identidade, isto é, como uma característica ou traço que o sujeito reconhece como parte da sua personalidade/identidade. Aquino e Reed (2002) e os diversos estudos que lançaram mão de seu instrumento (HERTZ; KRETTENAUER, 2016) elegeam exclusivamente essa expressão da identidade moral como unidade de estudo.

Em nossa pesquisa, identificamos esse fenômeno sobretudo nas respostas às questões 1 e 2 do protocolo, que solicitavam que os participantes descrevessem a si próprios e elessem as principais características de sua identidade. Ao contestá-las, alguns jovens abstraíram elementos de conteúdo moral, significando-os como atributos da identidade, sendo, portanto, essa a forma pela qual tais conteúdos expressaram sua integração à representação de si.

Nos excertos abaixo, nota-se que os elementos empatia, honestidade, solidariedade, justiça, respeito e cuidado foram significados como um atributo da identidade¹⁷.

Q1. Fase 1. Os principais aspectos da minha personalidade são empatia [...] (participante 41, sexo masculino).

Q2. Fase 1. Eu sempre fui uma pessoa muito honesta [...] acho que essa é uma característica que me define muito (participante 7, sexo feminino).

Q2. Fase 2. [...] estou sempre tentando ajudar os outros (participante 42, sexo feminino).

Q1. Fase 1. [...] ter um grande senso de justiça (participante 41, sexo masculino).

Q.2. Fase 1. Eu diria que o respeito que tento sempre manter com as pessoas, independentemente de quem sejam elas (participante 1, sexo masculino).

Q.2. Fase 2. As minhas características mais marcantes são cuidar e me importar com o próximo (participante 10, sexo feminino).

Além dos casos exemplificados, outros valores, como a coerência, o altruísmo e a alteridade, receberam o significado de um atributo da identidade, denotando a variedade de conteúdos morais que os sujeitos podem abstrair como significativos em sua autodefinição.

¹⁷ A fim de identificar a que pergunta correspondem os excertos selecionados, destacamos em negrito cada questão do protocolo, com sua numeração e se pertence ao protocolo da Fase 1 ou 2 da pesquisa. Assim, a abreviação Q1.Fase 1. corresponde à questão número 1 do protocolo da Fase1.

Juízo moral

Alguns participantes expressaram a integração de valores morais à representação de si por meio de juízos que elaboraram sobre questões morais ao responder às perguntas sobre si mesmos. Por juízo entendemos o julgamento avaliativo e qualificador que alguém emite sobre determinado objeto de análise, extraindo disso uma dedução (MOSHMAN, 2005). Nesse caso, não se trata de qualquer juízo emitido sobre um objeto moral abstrato, mas daquele que compõe a cadeia de significados que o sujeito formula em sua representação de si, ou seja, do juízo que é parte daquilo que o sujeito pensa sobre si mesmo e está, nesse sentido, vinculado a ele na forma de uma crença moral (BLASI, 2004).

Os exemplos a seguir ilustram o julgamento que alguns participantes produziram ao interpretar questões morais que abstraíram como parte de suas representações de si.

Q5. Fase 1. Me preocupo com os representantes políticos que têm deixado cada vez mais difíceis as condições para aqueles que já eram muito prejudicados pelo sistema (participante 10, sexo feminino).

Q10. Fase 2. Gostaria que o sistema fosse diferente. Somente a partir da mudança desse sistema que mudamos a qualidade de vida da imensa maioria das pessoas, que é diariamente explorada, subjugada e excluída pelos que detêm o poder em suas formas mais poderosas atuais (participante 33, sexo masculino).

Q9. Fase 2. Acredito que presença/atuação no mundo sejam coisas que se referem ao impacto que você causa àqueles com quem você tem contato. Ter uma boa presença no mundo para mim é não estar alheia a quem está próximo de mim e aos problemas mundiais em geral (participante 28, sexo feminino).

Nos excertos acima evidenciam-se juízos emitidos pelos participantes sobre questões morais que revelam vínculo pessoal com determinado valor moral, traduzindo-se como crenças pessoais. Nos dois primeiros casos, o elemento abstraído e objeto de juízo é o “sistema”, significado por ambos os sujeitos como produtor de desigualdades sociais, o que gera preocupação na participante 10, e, no participante 33, o desejo de uma mudança decorrente da crença de que é apenas por meio dela que é possível superar as desigualdades. Assim, o valor moral justiça social nesses excertos se integra e se expressa na representação de si desses participantes como um juízo sobre o “sistema” e sobre as desigualdades sociais.

No que concerne ao terceiro exemplo, o significado que a participante atribui ao elemento presença/atuação no mundo enuncia-se na forma de um juízo sobre o que acredita ser

o sentido de sua presença/atuação no mundo, sendo esta a implicação pessoal com as pessoas próximas e com os problemas mundiais.

Em correspondência com as proposições teóricas de Blasi (2004), esses e outros casos análogos identificados nas respostas produzidas pelos participantes da pesquisa denotam que juízos e crenças morais podem, quando o sujeito os reconhece como seus e vincula-se pessoalmente a eles, constituir um esteio entre valores morais e a representação de si.

Ações morais

Outra forma de integração de valores morais manifestada nas representações de si dos participantes da pesquisa se deu por meio de ações morais *concretas* levadas a cabo no presente. Essa forma de integração difere das ações morais expressas no discurso dos sujeitos como um comportamento moral habitual e/ou genérico que o sujeito identifica como parte de sua identidade (ex.: “estou sempre tentando ajudar os outros”). Esses casos foram considerados como uma integração na forma de um atributo da identidade. De modo distinto, aqui consideramos ações morais concretas relatadas por alguns jovens com vistas ao enfrentamento de demandas morais específicas, sejam da esfera pública ou privada. São ações que, em sua maioria, figuram nas respostas com o significado de uma ação desenvolvida pelo sujeito para enfrentar o que gostaria que fosse diferente no mundo. Portanto, são relativas a um ou mais elementos morais abstraídos pelos participantes ao serem questionados sobre o que gostariam que fosse diferente no mundo (questão 10 do protocolo). Vejamos alguns exemplos:

Q10. Fase 2. Eu tento contribuir para melhorar isso [desigualdade, ódio, opressão] demonstrando empatia com o diferente (participante 1, sexo masculino).

Q10. Fase 1. Me incomodam especialmente discriminações em relação às minorias (mulheres, negros, comunidade LGBT, etc.). Não acho que eu faça o suficiente para combater isso, além de ler e discutir sobre o assunto, participar de algumas manifestações e do coletivo feminista da escola (participante 9, sexo feminino).

Q10. Fase 1. Eu gostaria que as intolerâncias sumissem e eu sempre, quando ouço algo do gênero, tento mostrar pra pessoa o mal que ela está fazendo (participante 21, sexo masculino).

Q10. Fase 1. O mundo tem vários problemas como desigualdade social, preconceito e intolerância. Eu busco sempre mudar minhas atitudes; ouvir e buscar me posicionar (participante 18, sexo feminino).

Q10. Fase 1. Gostaria que houvesse uma grande diminuição de desigualdade social e menos poder para grandes corporações capitalistas e a mídia. Sempre tento interferir em assuntos de opressão, ensinando sobre as desigualdades. Também tento não depender tanto dessas corporações, como, por exemplo, comprando roupas de artistas independentes e brechós (participante 29, sexo masculino).

Nos excertos acima é possível observar ações vinculadas a diferentes valores morais, como empatia, igualdade e tolerância. Além do mais, as ações possuem naturezas distintas e variam de uma intervenção direta na esfera pública (ida a manifestações), ao diálogo e posicionamento pessoal na interação com outras pessoas, até a mudanças de atitude de caráter intrapessoal.

De uma forma ou de outra, as ações morais que o sujeito relata praticar constituem uma importante expressão da integração de valores morais à representação de si. Manifestam o reconhecimento de si como um agente moral consequente e sugerem algum grau de vínculo ou compromisso pessoal com determinados valores morais.

Eventos autobiográficos

A integração de valores morais à representação de si também pode se manifestar por intermédio de eventos morais nas memórias e narrativa autobiográficas, acionados pelos sujeitos e salientes em suas representações de si por cumprirem um importante papel em sua constituição pessoal (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; PRATT; ARNOLD; LAWFORD, 2009; LAPSLEY, 2010; HARDY; CARLO, 2011; MCADAMAS, 2012).

Mediante a análise dos elementos e significados abstraídos nas representações de si dos participantes da pesquisa, foi possível identificar a integração de valores morais na forma de eventos autobiográficos abstraídos por eles como significativos por promoverem uma transformação pessoal. A análise dos significados que os participantes atribuíram aos eventos narrados também nos possibilitou identificar diferenças no tocante ao papel ocupado pelos sujeitos em cada um desses eventos: espectador de uma controvérsia moral; objeto de ação moral ou imoral de terceiros; agente de ação moral; ou agente de ação imoral.

Assim, nos excertos a seguir, os sujeitos abstraem, cada um a seu modo, a percepção das desigualdades sociais como uma experiência promotora de transformação pessoal. Em ambos os casos, os participantes ocupam um papel de expectador, alguém que observa e interpreta fatos morais sem participar diretamente deles:

Q6. Fase 1. Um marco para mim foi quando comecei a perceber as desigualdades, as contradições, os absurdos e as injustiças sociais da realidade em que eu estava inserido, simplesmente olhando a rua, os fatos, os acontecimentos (participante 33, sexo masculino).

Q6. Fase 2. Outra experiência que mudou minha forma de pensar foi a visita a uma ocupação [de sem-teto], ainda neste ano, que me fez pensar sobre o meu lugar de privilégio na sociedade e em tudo aquilo que eu posso fazer para “mudar” ou “atenuar” isso (participante 1, sexo masculino).

De modo diferente, houve casos em que os participantes descreveram eventos morais em que foram alvo de ações imorais. No excerto a seguir, a intolerância e o preconceito são abstraídos pelo participante como uma preocupação que deriva de uma experiência de sofrimento em que foi alvo de ações orientadas por esses contravalores:

Q5. Fase 1. Me preocupo com a intolerância e o preconceito, pois eu sei o que é sofrer com isso e não quero que ninguém passe por isso (participante 21, sexo masculino).

A realização de ações morais também foi destacada por alguns participantes ao narrarem experiências que engendraram transformações pessoais. Vemos, no exemplo a seguir, como o valor moral do cuidado se integra à representação de si como memória de uma ação moral significativa que provocou o sentido de responsabilidade com o próximo:

Q6. Fase 1. Impedir uma grande amiga de se suicidar também me marcou muito, no sentido de entender a responsabilidade que os amigos têm um sobre o outro (participante 37, sexo masculino).

Se o vínculo afetivo do sujeito com conteúdos morais é um mecanismo chave da construção de valores (PIAGET, 1953/2014; BLASI, 1995; ARAÚJO, 1999), implicar-se em uma ação moral, reconhecer a si mesmo como um agente moral e, como consequência, valorar uma ação moral da qual se é o protagonista, parece ser um potente vetor de integração de valores morais à representação de si. A ação moral levada a cabo por si mesmo passa a constituir-se como um ponto de referência e sustentáculo de um ou mais valores no *self* por intermédio da memória e narrativa autobiográfica, influenciando sobre os juízos, sentimentos e condutas. Com efeito, alguns estudos têm demonstrado que a realização de ações morais é um importante agente na constituição do *self* moral (YATES; BOSS, 1994; YOUNISS, 1999; PRATT et al., 2003) e na incorporação de valores morais às narrativas de vida (COX; MACADAMS, 2012).

De modo complementar a essa forma de integração de valores evidenciada pelos dados, houve um caso em que o destaque a um valor moral na representação de si se deu como consequência de uma ou mais ações *imorais* cometidas pelo sujeito. Conforme observa-se nos excertos a seguir, a importância que o sujeito atribui ao impacto exercido na vida dos outros é, ao menos em parte, um desdobramento de ações por ele executadas que reconhece como contrárias a esse princípio moral.

Q3. Fase 1. [...] me livrar do maior número de preconceitos e opressões que pratico.

Q5. Fase 1. Me importo também com aquilo que causo nas outras pessoas. Como já cultivei muita culpa dentro de mim, desejo fazer o máximo de bem possível para todos.

Q6. Fase 1. Minha experiência de namoro me mudou muito, no sentido de ter consciência de minhas pequenas atitudes, e entender como eu afeto os outros emocionalmente (participante 37, sexo masculino).

Esse exemplo chama a atenção por corroborar, de modo eloquente, a proposição de Lapsley (2010), segundo a qual uma experiência de falha moral, uma vez reconhecida como tal e incorporada à narrativa autobiográfica, pode promover a ressignificação de si como um agente moral e se desdobrar na elaboração de esquemas morais sobre como se deve ou não agir moralmente.

O conjunto de excertos referidos evidenciam como valores morais podem se integrar à representação de si na forma de eventos biográficos que os sujeitos reconhecem como marcos em sua narrativa de vida e, conseqüentemente, relevantes para sua constituição. Estivera o sujeito ocupando um papel de expectador ou agente, seja no âmbito de uma ação moral ou imoral, a narrativa de experiências de vida moralmente relevantes expressa o reconhecimento de si como um agente moral e a configuração de esquemas morais que sintetizam preocupações, compromissos e roteiros comportamentais (LAPSLEY, 2010; HARDY; CARLO, 2011).

Objetivo de vida

Se na seção anterior exploramos a integração de valores à representação de si em eventos biográficos narrados retrospectivamente, aqui esse fenômeno pode igualmente ser identificado no modo como o sujeito projeta seu futuro: no que deseja realizar e no tipo de pessoa que deseja ser.

Uma vez que esses dois componentes são, em última instância, projeções do *self* e da identidade, que desvelam aquilo que é importante e de interesse pelo sujeito, portanto seus

valores, possibilitam investigar a integração de valores morais à representação de si. Conforme abordamos no segundo capítulo, diversos autores têm indicado que a identidade moral é um constructo que se desvela na integração entre propósitos pessoais e propósitos morais (COLBY; DAMON, 1992; DAMON; COLBY, 2015; MALIN; BALLARD; DAMON, 2015), entre ideais de *self* e conteúdos morais (HARDY et al., 2013).

A análise das respostas dos participantes revelou que diferentes elementos receberam significados que remetem a desejos futuros e a um ideal de si vinculados a valores morais:

Q.8. Fase 2. Quero ser uma psicóloga respeitada e que tem bagagem o suficiente para realizar projetos sociais e auxiliar qualquer tipo de pessoa (participante 40, sexo feminino).

Q.8. Fase 1. [...] quero poder ajudar as pessoas de algum jeito e fazer alguma coisa para acabar ou ao menos diminuir os maus-tratos contra animais e a desigualdade social (participante 32, sexo feminino).

Q.8. Fase 1. Desejo ser um indivíduo muito aberto a compreender os outros [...], desejo conseguir cuidar de quem está próximo de mim (participante 31, sexo masculino).

Q.8. Fase 2. Desejo também trabalhar com algo relacionado a políticas públicas que possam fazer a diferença na vida das pessoas (participante 1, sexo masculino).

Q.8. Fase 2. Eu desejo ser uma pessoa com diversos conhecimentos e experiências, de modo a sempre poder transmiti-los para os outros, de um modo positivo (participante 5, sexo feminino).

Os excertos anteriores ilustram a coordenação de diferentes valores morais aos objetivos e ideais de si dos participantes. No primeiro exemplo, a profissão de psicóloga foi o elemento abstraído, para o qual a participante atribuiu o significado de um meio para realizar projetos sociais e ajudar as pessoas no futuro. Nesse caso, valores como a cidadania e a solidariedade se integram à representação de si como algo que a jovem deseja para sua vida futura. No segundo excerto, a jovem abstrai a solidariedade, o bem-estar animal e a igualdade social como valores vinculados a seus propósitos. Já no terceiro exemplo, a compreensão e o cuidado com o próximo foram os elementos abstraídos pelo participante como algo desejado para seu futuro, evidenciando a integração dos valores alteridade e cuidado a sua representação de si.

Esses e outros casos são evidências de que uma das formas pelas quais valores morais se integram à representação de si é por meio dos objetivos que os sujeitos traçam para suas vidas, os quais revelam o vínculo e compromisso pessoal com tais valores.

Protótipos de conduta

Embora compareça com menor frequência em nossos dados, outra expressão da integração de valores morais à representação de si se deu na forma de protótipos de conduta, isto é, esquemas morais que simplificam princípios, normas ou modos de vida na forma de modelos de conduta presentes na cultura, que dão uma direção precisa a propósitos e ações morais (PUIG, 1998; LAPSLEY; NARVAEZ, 2004). Os exemplos a seguir são de duas respostas em que os participantes mobilizaram protótipos morais para exprimir seus desejos futuros:

Q.8. Fase 2. Quero ser uma influência positiva no mundo, como Gandhi, budas e Cristo já foram (participante 26, sexo masculino).

Q.8. Fase 1. Desejo ser o tipo de pessoa que faz as outras se sentirem bem com elas mesmas, que sempre acolhe quem precisa (participante 40, sexo feminino).

A menção às figuras de Gandhi, aos budas e a Cristo é um exemplo notório da integração de valores morais por meio de protótipos de conduta. Nota-se que o sujeito abstrai o elemento *mundo* como algo sobre o qual deseja exercer uma influência positiva no futuro, e recorre às referidas personalidades como forma de sintetizar valores que lhe são caros (supomos, o altruísmo e a compaixão), tomando-as como modelo moral do que deseja para sua vida futura.

O segundo exemplo aponta para a mesma direção quando a jovem emprega o termo “o tipo de pessoa”, em alusão a um modelo, embora, nesse caso, o protótipo de conduta não tenha contornos tão definidos e seja mais genérico.

Ideologia política

A ideologia política é outra forma pela qual valores morais podem ser integrados à representação de si. Acerca dessa forma de integração, é preciso observar, antes de tudo, que reconhecemos que todo jovem interpreta em alguma medida o mundo e a si mesmo à luz de concepções e valores vinculados a dada ideologia política, ainda que tacitamente, uma vez que os assimila da cultura em seu processo de socialização. Sendo assim, uma ideologia política pode se manifestar em qualquer uma das demais categorias de que estamos tratando, seja mais direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente – em nossa pesquisa o exemplo de um jovem que se diz comprometido com a “luta de classes” é suficientemente eloquente desse argumento.

Aqui, contudo, quando tratamos da ideologia política como uma forma de integração de valores morais à representação de si, referimo-nos a um esquema conceitual (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004) com o qual o sujeito se identifica/se filia e que sintetiza um conjunto de ideias. No limite, falamos de uma outra classe de protótipo, mas agora relativo ao sistema social.

Na análise dos dados, encontramos algumas respostas em que essa forma de integração apareceu, as quais se referem aos conceitos de comunismo, feminismo e conservadorismo:

Q.10. Fase 1. Gostaria que as pessoas ricas em geral entendessem a opressão que praticam para com os pobres e que pudéssemos viver num sistema comunista funcional (participante 37, sexo masculino).

Q6. Fase 2. Entrar em contato com o feminismo, o que me ajudou a me aceitar e a aceitar mais os outros, mas que também me faz questionar muito tudo ao meu redor (participante 11, sexo feminino).

Q10. Fase 1. Eu gostaria que o machismo diminuísse [...] Eu gostaria também que o conservadorismo fosse mais fraco [...].

No primeiro exemplo, ao responder o que gostaria que fosse diferente no mundo, o participante 37 abstrai o comunismo como elemento, atribuindo, destarte, o significado de uma mudança desejada para o mundo. Isso porque o adolescente o concebe como um protótipo de sistema social capaz de superar a opressão e a desigualdade. Trata-se, desse modo, de uma forma de apropriação do valor justiça social na forma de ideologia política, um esquema conceitual que resume o que o sujeito deseja para o mundo em que está inserido.

De modo análogo, o feminismo – seja abstraído em seu homônimo ou subjacente ao contravalor machismo – sintetiza um conjunto de ideais que as jovens acionam para descrever um evento significativo na própria vida – no caso da participante 11 –, e uma mudança desejada para o mundo – no caso da participante 10, que atribui o mesmo significado ao conservadorismo.

Sentimentos morais

Sendo o vínculo afetivo que um sujeito estabelece com um objeto de conteúdo moral um procedimento chave na construção de valores morais (PIAGET, 1953/2014; BLASI, 1995, 2004; ARAÚJO, 1999, 2007), a menção a sentimentos atrelados a conteúdos morais na representação de si é uma expressão significativa da integração dessa classe de valores.

Da análise dos significados presentes nas representações de si dos participantes da pesquisa, foi possível identificar diferentes sentimentos que denotam o vínculo com conteúdos morais: empatia, preocupação, responsabilidade, felicidade, orgulho, impotência, raiva, tristeza e culpa.

A empatia compareceu como aquilo que Kristjánsson (2009), ao tematizar as emoções que constituem o *self*, conceitua como uma emoção autodefinidora. No contexto desta pesquisa, trata-se de uma manifestação da integração de valor moral tanto na forma de um sentimento como de um atributo da identidade. É o que se observa na resposta do participante 1, quando questionado sobre as características de sua identidade sem as quais deixaria de ser quem é:

Q2. Fase 2. Penso também que sem o bom humor e a empatia que acredito ter, eu deixaria de ser quem eu realmente sou (participante 1, sexo masculino).

As emoções também se manifestaram na forma dos sentimentos de preocupação e responsabilidade, que alguns dos participantes afirmaram possuir em relação a questões morais ou a pessoas:

Q5. Fase 2. Me preocupa [...] a vida da classe trabalhadora e a luta por sua emancipação (participante 33, sexo masculino).

Q5. Fase 1. [me preocupo com] O bem-estar dos meus amigos, porque eles são as pessoas mais importantes pra mim. Me preocupo com a intolerância e preconceitos [...] (participante 21, sexo masculino).

Q7. Fase 1. Me sinto responsável pelas pessoas que vivem na miséria e não têm acesso à educação (participante 10, sexo feminino).

Q7. Fase 1. Me sinto responsável pelos meus deveres éticos (participante 33, sexo masculino).

Vemos, nesses exemplos, que os valores morais abstraídos na representação de si dos participantes se expressam por intermédio dos sentimentos de preocupação e responsabilidade. São sentimentos que evidenciam o vínculo dos participantes com conteúdos morais e, conseqüentemente, sua integração à representação de si como valor. Ao tomar como referência o primeiro e o quarto exemplos, vemos que a preocupação e a responsabilidade são significados atribuídos a elementos que remetem ao valor da justiça social, sendo, por isso, expressões afetivas da implicação dos jovens a esse valor. Já no segundo excerto, o jovem manifesta tanto sua implicação ao cuidado para com os amigos quanto com a alteridade, ao passo que no último excerto a responsabilidade vincula-se ao conceito de deveres éticos.

Além dos referidos sentimentos, a análise dos dados revelou que alguns participantes mobilizaram sentimentos eminentemente positivos como parte dos significados atribuídos a conteúdos morais. Apresentamos dois exemplos relativos aos sentimentos de felicidade e orgulho:

Q5. Fase 1. As coisas com as quais eu mais me preocupo hoje são coisas relacionadas a fazer o bem para mim mesmo e para os outros, pois isso me traz felicidade (participante 16, sexo masculino).

Q10. Fase 1. Gostaria de menos desigualdade social e o fim do machismo. Na tentativa de concretizar isso, tento ajudar na desconstrução das pessoas. Me sinto orgulhosa em relação a isso (participante 34, sexo feminino).

Tanto a felicidade como o orgulho são empregados pelos participantes como um afeto de valência positiva, reforçando a importância que os conteúdos morais abstraídos por cada um deles possui. No primeiro exemplo, a integração de valores se manifesta por intermédio de dois sentimentos: o participante declara sua preocupação em realizar ações altruístas e, simultaneamente, mobiliza a felicidade como um motivador de suas intenções. Já no segundo, em que os elementos desigualdade social e machismo aludem ao valor da justiça, o orgulho figura como resultado de ações morais que a participante afirma realizar para enfrentar essas questões. Destarte, temos a integração do valor da justiça expressa de dois modos: como uma ação realizada e como um sentimento.

Não somente sentimentos positivos compareceram como expressão da integração de valores morais à representação de si. Em algumas respostas identificamos sentimentos como tristeza, raiva, impotência e culpa atrelados a conteúdos morais. Não obstante sejam emoções culturalmente tidas como negativas, os significados que lhes foram outorgados sugerem, por antagonismo, a vinculação positiva dos participantes aos conteúdos morais a que estiveram relacionadas. Vejamos três exemplos desse fenômeno:

Q5. Fase 1. De verdade [me preocupo] com o cenário mundial, isso me tira várias horas de sono. Porque eu me preocupo com o mundo, as pessoas e tudo, pois querendo ou não fazem parte de mim, me compõem de certa forma. Sou utópica e fico triste e com raiva quando vejo que nós (humanidade) seres tão incríveis e que podem e poderiam fazer tanto e muito mais somos incapacitados, pois somos governados por crianças (participante 25, sexo feminino).

Q10. Fase 2. Eu gostaria de ver um mundo sem desigualdades, sem ódio e desprezo ao outro, sem guerras e sem opressão. Eu tento contribuir para melhorar isso demonstrando empatia com o diferente e respeito nas relações sociais e até mesmo com o meio ambiente. Mas, às vezes, eu acabo me

sentindo impotente diante de uma estrutura social consolidada e acima da minha força individual (participante 1, sexo masculino).

Q5. Fase 1. Me importo também com aquilo que causo nas outras pessoas. Como já cultivei muita culpa dentro de mim, desejo fazer o máximo de bem possível para todos (participante 37, sexo masculino).

Nos primeiros dois exemplos, os sentimentos de tristeza, raiva e impotência resultam de preocupações com questões sociomorais da esfera pública, indicando a implicação dos participantes a elas. Mesmo a impotência, que pode se desdobrar em imobilismo, a depender de como o sujeito responde a esse sentimento, apresenta-se como um incômodo diante da vontade de promover transformações substanciais na estrutura social; logo, reflete a implicação do sujeito com o tema.

A culpa, por sua vez, figura como parte dos significados que o participante 37 atribui ao desejo de fazer o bem, considerado uma das três coisas mais importantes por ele ao responder às questões 4 e 5. É, mais precisamente, o que justifica ou motiva esse desejo, portanto, uma expressão da integração desse valor à representação de si do adolescente. Esse caso corrobora o papel da culpa como um sentimento regulador das condutas morais defendido por alguns estudos (ARAÚJO, 1999; KRISTJÁNSSON, 2009; LA TAILLE, 2009).

A integração de valores morais à representação de si na forma de sentimentos vai ao encontro das proposições de Kristjánsson (2009), que contrapõe o paradigma racionalista segundo o qual a construção e o funcionamento do *self* moral são operados eminentemente por mecanismos racionais e as emoções atuam fundamentalmente no plano tácito e intuitivo. Segundo ele advoga, e nossos dados vêm corroborá-lo, o *self* moral unifica cognição e emoções, e há emoções que atuam em sua constituição e funcionamento, e, portanto, estão presentes no plano da consciência e operam conjuntamente com mecanismos racionais na formação do autoconceito e na regulação de pensamentos e ações.

Projeto de sociedade

Última forma de integração de valores morais identificada nas respostas dos participantes da pesquisa, projeto de sociedade é aquilo que o sujeito concebe como ideal para a sociedade em que vive. Essa expressão da integração de valores compareceu em resposta à última questão do protocolo, que indagava os sujeitos sobre o que gostariam que fosse diferente no mundo. Embora fosse uma questão que suscitava a abstração de valores de modo mais explícito, e apesar de alguns

participantes os terem mobilizado apenas nesse momento, não por isso deixa de ser uma expressão da integração de valores morais à representação de si. Vejamos alguns exemplos:

Q10. Fase 2. Queria um mundo com menos violência e ódio gratuito. Um mundo com menos abandono e maus-tratos animais, com menos machismo, homofobia, racismo, etc. (participante 32, sexo feminino).

Q10. Fase 1. Eu gostaria que não houvesse a desigualdade no mundo (participante 17, sexo feminino).

Q10. Fase 1. As pessoas deveriam ser mais honestas [...] (participante 24, sexo masculino).

Q10. Fase 1. Eu gostaria de ver mais jovens engajados politicamente. Não necessariamente na política em grande escala, mas na que está mais acessível, como a da sua própria escola, lutando por suas vontades e direitos (participante 36, sexo feminino).

Os excertos demonstram que diferentes tipos de valores morais podem ser integrados na forma de um projeto de sociedade. No primeiro exemplo os valores acionados pela adolescente foram a paz, o bem-estar animal e a justiça social. No segundo e terceiro exemplos, figuram, respectivamente, a justiça e a honestidade, ao passo que no último é a cidadania o valor moral que a adolescente abstrai como um ideal projetado para a sociedade.

Síntese das formas de integração de valores morais

A análise realizada ao longo desta seção, ao explorar os diferentes significados atribuídos pelos sujeitos a conteúdos morais, possibilitou a identificação de uma variedade de formas pelas quais valores morais podem ser integrados à representação de si.

No Quadro 5 consta a sistematização dos resultados dessa análise, em que destacamos cada uma das formas de integração e um exemplo de elemento, significado e excerto de resposta que lhe corresponde.

Quadro 5 – Síntese das formas de integração de valores morais às representações de si

FORMA DE INTEGRAÇÃO	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Atributo da identidade	Honestidade	Atributo da identidade	“Eu sempre fui uma pessoa muito honesta [...] acho que isso é uma característica que me define muito.”
Ação	Empatia	Ação realizada para promover mudança desejada no mundo	“Eu tento contribuir para melhorar isso [desigualdade, ódio, opressão] demonstrando empatia com o diferente.”

Quadro 5 – Síntese das formas de integração de valores morais às representações de si

FORMA DE INTEGRAÇÃO	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Juízo	Desigualdade social	Produto de um sistema desigual e agravado por escolhas políticas	“Me preocupo com os representantes políticos que têm deixado cada vez mais difíceis as condições para aqueles que já eram muito prejudicados pelo sistema.”
Evento autobiográfico (espectador)	Desigualdade social	Percebê-la promoveu transformação pessoal	“Um marco para mim foi quando comecei a perceber as desigualdades, as contradições, os absurdos e as injustiças sociais da realidade em que eu estava inserido, simplesmente olhando a rua, os fatos, os acontecimentos.”
Evento autobiográfico (objeto de ação alheia)	Preconceito	Preocupação e experiência de transformação pessoal	“Me preocupo com a intolerância e o preconceito, pois eu sei o que é sofrer com isso e não quero que ninguém passe por isso.”
Evento autobiográfico (agente moral)	Cuidado	Experiência de transformação pessoal	“Impedir uma grande amiga de se suicidar também me marcou muito, no sentido de entender a responsabilidade que os amigos têm um sobre o outro.”
Evento autobiográfico (agente imoral)	Cuidado	Experiência de transformação pessoal	“Me importo também com aquilo que causo nas outras pessoas. Como já cultivei muita culpa dentro de mim, desejo fazer o máximo de bem possível para todos [...] Minha experiência de namoro me mudou muito, no sentido de ter consciência de minhas pequenas atitudes, e entender como eu afeto os outros emocionalmente.”
Objetivo de vida	Solidariedade	Projeto pessoal a ser realizado por meio do trabalho	“Desejo também trabalhar com algo relacionado a políticas públicas que possam fazer a diferença na vida das pessoas.”
	Conhecimento	Meio de impactar positivamente as pessoas	“Eu desejo ser uma pessoa com diversos conhecimentos e experiências, de modo a sempre poder transmiti-los para os outros, de um modo positivo.”
Protótipo	Mundo/sistema social	Deseja promover transformação	“Quero ser uma influência positiva no mundo, como Gandhi, budas e Cristo já foram.”
Ideologia política	Comunismo	Mudança desejada para o mundo	“Gostaria que [...] pudéssemos viver em um sistema comunista funcional.”
Sentimento	Desigualdade social	Responsabilidade	“Me sinto responsável pelas pessoas que vivem na miséria e não têm acesso à educação.”
Projeto de sociedade	Cidadania	Mudança desejada para o mundo	“Eu gostaria de ver mais jovens engajados politicamente. Não necessariamente na política em grande escala, mas na que está mais acessível, como a da sua própria escola, lutando por suas vontades e direitos.”

Fonte: Elaboração própria.

A variedade de formas com que um valor moral pode ser integrado à representação de si revela a complexidade desse fenômeno e a importância de investigá-lo tendo em conta suas múltiplas expressões, a fim de não incorrer em análises simplificadoras. Se a representação de

si é, tal como definimos, um sistema de representações de si articuladas, a integração de valores morais parece acompanhar esse sistema complexo. Isso inclui não só as variadas formas de integração por nós identificadas, mas também a observação de que essas não são estanques e encerradas em si mesmas. Ao contrário, os dados desvelaram que muitas vezes o sujeito evoca e articula em um mesmo enunciado linguístico (ou ao longo de todo o protocolo, conforme veremos no próximo capítulo) mais de uma forma de integração. O exemplo seguinte é ilustrativo dessa afirmação, pois o jovem integra o valor da alteridade como sentimento e evento autobiográfico, ao articular, em uma mesma resposta, a preocupação com a intolerância e com o preconceito a um fato marcante de sua biografia relacionado a esses elementos:

Q5. Fase 1. Me preocupo com a intolerância e o preconceito, pois eu sei o que é sofrer com isso e não quero que ninguém passe por isso” (participante 21, sexo masculino).

5.4 Epílogo

Ao longo deste capítulo, buscamos investigar os tipos de valores morais que podem ser integrados à representação de si e suas formas de integração. Sob inspiração da TMOP (MORENO et al., 1999), exploramos esses fenômenos do funcionamento psicológico ao examinar os elementos e significados que cada sujeito abstraiu em suas representações de si.

Uma vez que o procedimento metodológico preconizado pela TMOP segue uma abordagem indutiva, da qual se extraem os conteúdos que cada sujeito mobiliza espontaneamente para representar dado fenômeno, seu recurso para o estudo do *self* moral não encerra um conjunto de valores estabelecidos *a priori*, com os quais os participantes da pesquisa poderão ou não se identificar. Ao contrário, deixa aberta a emergência dos conteúdos que cada sujeito seleciona como significativos para representar a si mesmo e dos significados que lhes atribui. Ao fazê-lo, permite ao pesquisador explorar a integração de valores morais às representações de si de modo minucioso, em sua idiosincrasia.

A análise tributária dessa abordagem possibilitou a identificação de uma ampla variedade de elementos e significados com conteúdo moral, demonstrando que em uma representação de si podem comparecer valores como a justiça, o cuidado, o respeito, a honestidade, entre tantos outros possíveis, e que um mesmo valor pode dotar-se de conteúdos e significados distintos a depender de como cada sujeito o interpreta.

Ademais, o exame dos significados que os participantes atribuíram a elementos de conteúdo moral revelou a existência de diferentes formas pelas quais valores morais podem ser integrados à representação de si. Se muitas das pesquisas sobre *self* e identidade moral centram suas análises em determinadas expressões desses constructos, seja um traço moral da identidade social (AQUINO; REED, 2002; AQUINO et al., 2009), um ideal de si moral (HARDY et al., 2013) ou eventos/esquemas morais na narrativa autobiográfica (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; PRATT; ARNOLD; LAWFORD, 2009; LAPSLEY, 2010; HARDY; CARLO, 2011; MCADAMAS, 2012), a análise tributária da TMOP deu visibilidade a uma pluralidade de formas de integração.

Dessas análises, confirmam-se nossos pressupostos de que o *self* e a identidade moral são constructos diversos, que devem ser considerados tendo em vista a diversidade de valores morais que os constituem, bem como suas variadas formas de integração.

Muito embora a análise realizada neste capítulo tenha explorado as categorias de valores e suas formas de integração no âmbito de toda a população investigada, não possibilitou o exame de como esses componentes comparecem e se articulam (ou não) no sistema de conjunto que configura uma representação de si de um indivíduo; tampouco explorou variações entre indivíduos. Essa será uma das tarefas do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DA CENTRALIDADE DE VALORES MORAIS NAS REPRESENTAÇÕES DE SI

Este capítulo visa responder ao segundo objetivo da pesquisa, que consiste em analisar as variações na centralidade com que valores morais podem ser integrados nos modelos organizadores dos adolescentes sobre si mesmos. Recorremos, para tanto, à identificação dos três indicadores que preconizamos para o estudo desse fenômeno: a saliência, os significados e a coordenação entre valores morais e entre esses e outros conteúdos da representação de si.

A fim de explorar esse fenômeno em profundidade, centraremos a análise em *quatro participantes* que elegemos como representantes e exemplos prototípicos de como ele comparece em determinadas dinâmicas de funcionamento psicológico encontradas na população estudada.

Nesse sentido, a intenção não é encontrar a tipologia de modelos organizadores elaborados pelo conjunto da população, como comumente tem sido feito nos estudos subsidiários da TMOP (LEMON-DE-SOUZA, 2008; PÁTARO, 2011; ARANTES, 2012; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2019; entre outros); nossa opção, para que possamos explorar os dados no nível de especificidade necessário para responder aos nossos questionamentos, é pela análise dos modelos organizadores (em outras palavras, as representações de si) elaborados por cada um desses adolescentes em sua idiosincrasia. Logo, elegemos os *modelos organizadores individuais como unidade de análise* da integração de valores morais à representação de si.

Os referidos participantes foram eleitos pelo critério de apresentarem modelos organizadores que exemplificam uma das quatro categorias de centralidade de valores morais na representação de si que deduzimos da análise de todos os protocolos: *identidade moral*; *integração central de valores morais*; *integração moderada de valores morais*; e *integração periférica de valores morais*. Além dessas categorias, houve alguns protocolos nos quais os participantes não abstraíram conteúdos morais em nenhum momento: todavia, não apresentaremos dados relativos a esse grupo por não ser parte do escopo desta tese.

Ordenamos a análise subsequente iniciando pelo modelo organizador representativo da categoria que denominamos *identidade moral*, devido à sua maior complexidade na integração de valores morais à representação de si e à consequente oportunidade que nos oferece de apreender a riqueza desse fenômeno.

Para levar a cabo essa análise, empregamos um procedimento fundamentado na perspectiva de análise multidimensional da TMOP (ARANTES, 2013), isto é, analisamos de modo integrado as respostas dos participantes sobre diferentes dimensões de sua representação de si, de forma a apreender como os conteúdos se coordenam no sistema de conjunto que constitui um modelo organizador sobre si mesmo. Em outras palavras, nosso objeto de análise foi a representação de si em sua totalidade, enquanto sistema composto pela coordenação entre diferentes representações de si (MARKUS; WURF, 1987).

No exame do conjunto de respostas, a primeira etapa de análise consistiu na identificação dos elementos centrais (morais ou não) ao redor do qual se organiza o modelo, bem como de seus significados e relações. Feito isso, dirigimos nosso olhar para identificar a presença de conteúdos morais nesses elementos e significados, e daí deduzir a centralidade de valores morais no modelo.

Os critérios empregados para identificar a centralidade de elementos nos modelos foram os mesmos utilizados para determinar a centralidade de valores morais, pois um elemento que é abstraído com centralidade na organização de um modelo sobre si mesmo – entre tantos possíveis – é, em última instância, um valor para o sujeito. Assim, em ambos os casos, contemplamos os três indicadores de centralidade por intermédio da análise das constantes funcionais (elementos, significados e relações/implicações) que configuraram um modelo organizador, conforme elucidamos a seguir.

Saliência

A abstração espontânea e sem indução de valores morais pelo sujeito ao representar a si mesmo é um indício de que se trata de conteúdos importantes – segundo Lepsley e Narvaes (2004), porque indicam estar cronicamente ativados. Em nossa análise, consideramos que a abstração de elementos e significados que expressam uma mesma classe de conteúdos (morais, por exemplo) em diferentes representações de si (que correspondem às diferentes perguntas ou dimensões do protocolo) é um indicador de que se trata de um conteúdo central na organização de seu modelo. Portanto, a frequência com que conteúdos morais foram abstraídos ao longo do protocolo, seja como elementos ou significados, constituiu um critério de averiguação da centralidade desses para o sujeito.

Significados

É por meio dos significados que o sujeito atribui a determinado conteúdo que podemos identificar como o elabora cognitiva e afetivamente, se lhe confere valor positivo, se demonstra estar pessoalmente implicado, enfim, se o conteúdo possui importância em sua representação de si. Destarte, ao esmiuçar os significados que constituem um modelo organizador, é possível conhecer não apenas como cada sujeito significa dado conteúdo moral, mas também a centralidade de que se reveste.

Coordenação entre conteúdos

A centralidade de um elemento em um modelo organizador também pode ser observada mediante as relações que o sujeito estabelece com outros elementos e significados, o que evidencia seu grau de imbricamento e importância na organização do modelo. Nesse sentido, a centralidade de valores morais na representação de si é igualmente verificada pela coordenação que o sujeito estabelece entre elementos e significados de conteúdo moral e entre esses e conteúdos de outro domínio. Isso se evidencia quando um conteúdo moral que figura como um elemento comparece como parte dos significados atribuídos a outros elementos e/ou quando compartilha com eles significados.

Além de investigar a centralidade de valores morais nos modelos organizadores sobre si mesmo mediante os referidos indicadores, nas seções subsequentes também retomamos a análise dos diferentes valores morais e as formas de integração que configuram as representações de si dos adolescentes.

6.1 Identidade Moral

O modelo organizador de que tratamos nesta seção representa um caso prototípico de um grupo de jovens cuja centralidade conferida a valores morais na representação de si se expressou de forma extraordinária quando comparados aos demais participantes da pesquisa, demonstrando alto grau de implicação pessoal com tais valores. Por essa razão, optamos por intitular essa dinâmica de funcionamento psicológico de identidade moral.

Elegemos como exemplo prototípico de identidade moral o modelo organizador elaborado pela participante 10 na primeira fase da pesquisa. A participante 10 é uma jovem do sexo feminino, que possuía 16 anos de idade no momento da aplicação do primeiro protocolo da pesquisa, ocasião em que ela abstraiu com centralidade os elementos conhecimento, relações interpessoais e uma rede de elementos de conteúdo moral, que configuram um sistema moral: altruísmo, desigualdade social, sistema social, manifestações, machismo, conservadorismo e diálogo.

Apresentamos a seguir como o procedimento de análise descrito anteriormente se aplica sobre o modelo organizador da participante 10. Para que o leitor possa ter uma dimensão de como os três indicadores se manifestam no sistema de representações de si da adolescente – ou seja, no conjunto de respostas do protocolo –, abaixo reproduzimos na íntegra suas respostas e elaboramos uma legenda para destacar os elementos abstraídos com centralidade (morais ou não), os significados atribuídos a esses elementos e as relações diretas estabelecidas entre os elementos centrais. Os conteúdos presentes em suas respostas que pertencem ao domínio moral estão sublinhados de vermelho.

Elementos
Significados
 Conteúdos morais

☐ Relações

Relação: altruísmo e relações interpessoais.

Q.1. Eu me descreveria como uma pessoa em constante transformação, com personalidade forte, extrovertida, **altruísta**. Eu penso que ainda tenho muito o que aprender, eu me sinto bastante ignorante ainda. Às vezes me acho uma pessoa controladora. Não sei dizer muito bem dizer o tipo de pessoa que eu sou. Achei essa pergunta bem complicada de responder. **Q.2.** Acho que uma das características mais importantes da minha personalidade é o fato de eu **me importar muito com o bem-estar dos outros**, e **me preocupar muito com as pessoas de que eu gosto**. Acho que essa característica move uma parte significativa de minhas ações, e determina bastante as pessoas com quem eu me relaciono e a maneira como eu me relaciono [...] as pessoas costumam mencioná-la quando me descrevem. **Q.3.** Aprendizado, relações e experiências. **Q.4.** aprender coisas novas ou aprofundar conhecimentos é uma das coisas mais prazerosas e mais importantes que existem. Eu busco sempre tirar aprendizados de todos os lugares que eu passo. Acho que as **relações pessoais** e nossas experiências têm papel essencial na construção da nossa identidade e, portanto, grande importância em nossas vidas. Acho que eu considero essas coisas importantes desde que eu me lembro e acredito que elas estejam todas conectadas. Acho que as pessoas com quem nos relacionamos são essenciais para todos os momentos de nossas vidas. E elas têm extrema influência nos nossos aprendizados e experiências. **Q.5.** No

Relação: conhecimento e relações interpessoais.

âmbito pessoal me preocupo com meus **amigos** que se expõem a situações de risco e se recusam a aceitar conselhos e também com meus **familiares** em estados complicados de saúde. No âmbito coletivo tenho me preocupado bastante com os **representantes políticos** que têm deixado cada vez mais difíceis as condições para aqueles que já eram muito prejudicados pelo sistema. A **educação do país** também me preocupa. **Q.6.** Uma coisa que foi muito marcante na minha vida foi **ter entrado para o colegial**. Eu mudei muito desde então. Meu modo de pensar mudou muito, eu me tornei mais consciente em relação a questões sociais, tanto as que me afetam diretamente quanto as que me afetam apenas indiretamente. Minha maneira de me relacionar com o **conhecimento** também mudou muito, eu comecei a valorizá-lo muito mais. A **relação com as pessoas** mudou bastante também. Outra coisa que mudou meu modo de pensar, e acredito que de agir também, foi **ter visto meu irmão ter depressão** e passar por várias dificuldades alguns anos atrás. **Q.7.** Me sinto responsável por dar certo profissionalmente, já que meu **irmão** não deu e meus **pais** ficariam muito frustrados caso o mesmo acontecesse comigo. Também me sinto responsável por meu **namorado** que está aos poucos acabando com ele próprio. Também pela minha **amiga** que tem tomado decisões erradas. Também me sinto responsável pelas **pessoas que vivem na miséria e não têm acesso à educação**. Isso porque eu sei que no nosso **sistema, para eu viver como eu vivo, tem milhares de pessoas vivendo em condições extremamente precárias**. **Q.8.** Eu quero ajudar as pessoas. Ou individualmente, ou como coletivo, **melhorar (ou tentar) as condições delas, mental ou social** [...] eu desejo também **aprender** o máximo de coisas que eu puder e tentar ensinar e influenciar positivamente outras pessoas. **Q.9.** Atualmente minha **atuação no mundo** é praticamente desprezível, não tenho tanta participação no mundo quanto eu gostaria de ter. Minhas ações são muito pequenas, como **diálogos** ou idas a **manifestações**. Eu me sinto mal em relação a isso, pois gostaria de fazer muito mais. **Q.10** Eu gostaria que o **machismo diminuísse**, e tento **conscientizar as pessoas** em relação a isso sempre. Também mudei em muitos aspectos a maneira que eu agia e pensava sobre as pessoas. Eu gostaria também que o conservadorismo fosse mais fraco, e que a **desigualdade social**, e principalmente, **a miséria, fossem menores**. Ainda não sei muito bem como eu posso atuar em relação a essas posições. (Participante 10, 16 anos, sexo feminino).

Relação: conhecimento, sistema social e desigualdades sociais

Relação: conhecimento, desigualdades sociais e sistema social

Relação: conhecimento e altruísmo

Relação: sistema social, desigualdades sociais, machismo, conservadorismo, manifestações e diálogo

O conjunto de respostas nos dá um panorama completo da representação de si da participante 10 e evidencia que conteúdos morais foram mobilizados em correspondência com os três indicadores de centralidade preconizados: na frequência com que foram abstraídos, nos significados que lhes foram atribuídos, cuja elaboração e cujo investimento afetivo denotam profunda implicação pessoal, assim como nas relações entre elementos morais e elementos não morais, configurando um modelo no qual valores morais como o altruísmo e a justiça social ocupam centralidade.

A seguir exploramos essa dinâmica de funcionamento psicológico em seus pormenores, esmiuçando cada um dos elementos centrais que compõem o modelo organizador da participante 10.

O *conhecimento* foi um elemento abstraído pela participante em diferentes respostas, recebendo uma série de significados e estabelecendo relações com outros elementos. No que concerne aos significados não morais, figuram os seguintes: a necessidade de aprender, tida como uma característica da personalidade; um valor, que lhe dá prazer; e a influência recíproca que estabelece com relações interpessoais – e aqui temos a relação entre o elemento conhecimento e o elemento relações interpessoais, também central para a adolescente.

Conforme ilustrado nos excertos abaixo, esses significados exprimem o investimento afetivo e a importância que a jovem outorga ao conhecimento¹⁸:

Q.1. [...] Eu penso que ainda tenho muito o que **aprender**, eu me sinto bastante ignorante ainda. **Q.3. Aprendizado**, relações e experiências. **Q.4. aprender** coisas novas ou **aprofundar conhecimentos** é uma das coisas mais prazerosas e mais importantes que existem. Eu busco sempre tirar **aprendizados** de todos os lugares que eu passo. Acho que as relações pessoais e nossas experiências têm papel essencial na construção da nossa identidade e, portanto, grande importância em nossas vidas. Acho que eu considero essas coisas importantes desde que eu me lembro e acredito que elas estejam todas conectadas. Acho que as pessoas com quem nos relacionamos são essenciais para todos os momentos de nossas vidas. E elas têm extrema influência nos nossos **aprendizados** e experiências. **Q.6.** Uma coisa que foi muito marcante na minha vida foi ter entrado para o **colegial**. Eu mudei muito desde então [...] Minha maneira de me relacionar com o **conhecimento** também mudou muito, eu comecei a valorizá-lo muito mais [...].

Além dos referidos significados, a participante 10 atribuiu significados de conteúdo moral ao elemento conhecimento, sendo eles: a conscientização sobre questões sociais como um evento transformador; o desejo de influenciar positivamente a vida das pessoas no futuro; uma preocupação com o sistema educacional; a responsabilidade pela falta de acesso à educação por pessoas que vivem na miséria; e uma ação que realiza para enfrentar o machismo (a mudança que deseja para o mundo).

Q.5. [...] A **educação do país** também me preocupa. **Q.6.** Uma coisa que foi muito marcante na minha vida foi **ter entrado para o colegial**. Eu mudei muito desde então. Meu modo de pensar mudou muito, eu me tornei mais consciente em relação a questões sociais, tanto as que me afetam diretamente quanto as que me afetam apenas indiretamente [...] **Q.7.** [...] Também me sinto responsável pelas **pessoas que vivem na miséria e não têm acesso à educação**. Isso porque eu sei que no nosso **sistema**, para eu viver como eu vivo, tem milhares de pessoas vivendo em condições extremamente precárias. **Q.8.** [...] eu desejo também **aprender** o máximo de coisas que eu puder e tentar **ensinar** e influenciar positivamente outras pessoas. **Q.10** Eu gostaria

¹⁸ A partir deste momento, destacaremos, nos excertos de respostas, apenas os elementos abstraídos.

que o **machismo** diminuísse, e tento **conscientizar as pessoas** em relação a isso sempre.

Outro aspecto a ser destacado é a coordenação entre o elemento conhecimento e os elementos altruísmo e desigualdade social desvelada, por exemplo, quando a jovem afirma que deseja influenciar outras pessoas por meio do conhecimento e quando inclui, como parte de sua responsabilidade pelas pessoas que vivem na miséria, o dado de não terem acesso à educação.

O elemento *relações interpessoais* também compareceu como um organizador central do modelo da participante sobre si mesma, tendo sido abstraído em diversos momentos, fosse nomeado como “amigos”, “família” ou “relações pessoais”. A adolescente atribuiu a esse elemento os seguintes significados não morais: algo importante para a vida e para a construção da identidade; um valor, que exerce influência sobre aprendizados e experiências – integrando ambos os elementos, conforme apontamos anteriormente; e uma mudança em sua vida após o ingresso no Ensino Médio. A participante também conferiu às relações interpessoais significados de conteúdo moral, sendo eles a preocupação e a responsabilidade, ambos com um sentido que remete ao valor do cuidado com o próximo.

Q.3. Aprendizado, **relações** e experiências. **Q.4.** aprender coisas novas ou aprofundar conhecimentos é uma das coisas mais prazerosas e mais importantes que existem. Eu busco sempre tirar aprendizados de todos os lugares que eu passo. Acho que as **relações pessoais** e nossas experiências têm papel essencial na construção da nossa identidade e, portanto, grande importância em nossas vidas. Acho que eu considero essas coisas importantes desde que eu me lembro e acredito que elas estejam todas conectadas. Acho que **as pessoas com quem nos relacionamos** são essenciais para todos os momentos de nossas vidas. E elas têm extrema influência nos nossos aprendizados e experiências. **Q.5.** No âmbito pessoal me preocupo com meus **amigos** que se expõem a situações de risco e se recusam a aceitar conselhos e também com meus **familiares** em estados complicados de saúde. **Q.6.** Uma coisa que foi muito marcante na minha vida foi ter entrado para o **colegial**. A **relação com as pessoas** mudou bastante também. Outra coisa que mudou meu modo de pensar, e acredito que de agir também, foi **ter visto meu irmão ter depressão** e passar por várias dificuldades alguns anos atrás. **Q.7.** Me sinto responsável por dar certo profissionalmente, já que meu **irmão** não deu e meus **pais** ficariam muito frustrados caso o mesmo acontecesse comigo. Também me sinto responsável por meu **namorado** que está aos poucos acabando com ele próprio. Também pela minha **amiga** que tem tomado decisões erradas.

O elemento relações interpessoais também compareceu no modelo dessa adolescente intimamente imbricado ao elemento altruísmo.

O *altruísmo* foi abstraído pela participante com os seguintes significados: um atributo da personalidade reconhecido pelas pessoas, que move suas ações e determina o modo como se

relaciona; e o desejo de ajudar o outro no futuro. Conforme se verifica no excerto a seguir, a adolescente carrega tais significados de intensidade e ressalta a importância desse elemento na constituição de sua identidade e na determinação de suas ações.

Q.1. Eu me descreveria como uma pessoa em constante transformação, com personalidade forte, extrovertida, **altruísta** **Q.2.** Acho que uma das características mais importantes da minha personalidade é o fato de eu [...] **me importar muito com o bem-estar dos outros, e me preocupar muito com as pessoas de que eu gosto.** Acho que essa característica move uma parte significativa de minhas ações, e determina bastante as pessoas com quem eu me relaciono e a maneira como eu me relaciono [...] as pessoas costumam mencioná-la quando me descrevem. **Q.8.** Eu quero **ajudar as pessoas.** Ou individualmente, ou como coletivo, **melhorar (ou tentar) as condições delas,** mental ou social [...].

Por meio do excerto, nota-se que as relações interpessoais aparecem sobrepostas ao elemento altruísmo, quando a “preocupação com as pessoas de que gosto” emerge como parte da importância atribuída ao bem-estar dos outros e como uma referência que ratifica o altruísmo como um atributo da sua identidade. Assim, temos a coordenação entre os elementos relações interpessoais e altruísmo, que reforça a importância recíproca de ambos os elementos na organização do modelo da participante 10.

Outra relação tecida pelo altruísmo que já pontuamos se dá com o elemento conhecimento, quando a jovem afirma o desejo de influir positivamente na vida das pessoas por meio do ensino.

Essas relações que acabamos de identificar são apenas aquelas que se manifestam de modo claro e explícito. A leitura sistêmica do protocolo impõe o reconhecimento de que o altruísmo está presente, ainda que de modo implícito, em todos os elementos e significados que revelam uma implicação da jovem com a dignidade, os direitos ou o bem-estar do outro. Isso ocorre, por exemplo, ainda em relação ao elemento conhecimento, quando da sua preocupação com o acesso desigual à educação. Também na abstração dos elementos desigualdade social, machismo, conservadorismo e manifestações políticas, apresentados na sequência.

Conforme observa-se no excerto a seguir, a *desigualdade social* também foi um elemento que a participante 10 abstraiu em mais de uma dimensão do protocolo. Esse elemento foi evocado não apenas em seu homônimo, mas também através do vocábulo miséria. Além disso, esteve íntima e dialeticamente imbricado ao elemento *sistema político* – significado como produtor de desigualdades –, um formando parte do significado do outro.

Na representação da jovem, a desigualdade social foi concebida como uma característica do sistema, que produz miséria e privilégios. Ela afirma-se privilegiada e sente-se responsável

diante desse quadro. As desigualdades, na interpretação da adolescente, são agravadas pelos representantes políticos, o que lhe gera preocupação. A jovem também significa as desigualdades sociais como uma mudança que deseja para o mundo, assim como o *conservadorismo*, mas afirma não saber como atuar sobre ambos.

O elemento *machismo* também foi abstraído como uma mudança desejada para o mundo, mas sobre este ela atua por meio da conscientização das pessoas. Já o *conservadorismo* também recebeu o significado de uma mudança desejada no mundo, porém a jovem afirma não saber bem como atuar frente a isso. Por fim, as *manifestações políticas* e o *diálogo* foram elementos significados como ações que ela realiza no mundo – do que podemos inferir sua relação com o elemento sistema social –, embora de baixo impacto.

Q.5. [...] No âmbito coletivo tenho me preocupado bastante com os **representantes políticos** que têm deixado cada vez mais difíceis as condições para aqueles que já eram muito prejudicados pelo sistema. **Q.7.** [...] Também me sinto responsável pelas **pessoas que vivem na miséria e não têm acesso à educação**. Isso porque eu sei que no nosso **sistema**, para eu viver como eu vivo, tem milhares de pessoas vivendo em condições extremamente precárias. **Q.9.** [...] Minhas ações são muito pequenas, como **diálogos** ou idas a **manifestações**. Eu me sinto mal em relação a isso, pois gostaria de fazer muito mais. **Q.10** Eu gostaria que o **machismo** diminuísse, e tento **conscientizar as pessoas** em relação a isso sempre. Também mudei em muitos aspectos a maneira que eu agia e pensava sobre as pessoas. Eu gostaria também que o **conservadorismo** fosse mais fraco, e que a **desigualdade social**, e principalmente, a miséria, fossem menores. Ainda não sei muito bem como eu posso atuar em relação a essas posições.

Muito embora os últimos elementos descritos tenham sido abstraídos em somente uma ou duas dimensões do protocolo, sua centralidade pode ser deduzida por apresentarem estreita continuidade com os elementos altruísmo e desigualdade social e, nesse sentido, formarem um sistema moral ao redor do qual se constitui o modelo organizador da participante 10.

A seguir reunimos os elementos centrais com seus significados e uma síntese da organização geral do modelo da participante 10, explicitando as relações e implicações do modelo organizador (Quadro 6).

Quadro 6 – Modelo organizador da participante 10 na Fase 1

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS
Conhecimento	Uma das coisas mais importantes que existem, que lhe dá prazer. Sente necessidade e vontade de aprender. O aprendizado é influenciado pelas relações sociais e experiências. A consciência sobre questões sociais e a valorização do conhecimento são eventos transformadores em sua vida. O aprendizado e o ensino, visando influenciar positivamente a vida das pessoas,

Quadro 6 – Modelo organizador da participante 10 na Fase 1

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS
	são desejos para o futuro. O sistema educacional é uma preocupação e sente-se responsável pela falta de acesso às pessoas que vivem na miséria.
Relações interpessoais	Importantes para a construção da identidade e essenciais para todos os momentos da vida. Influenciam aprendizados e experiências. Mudança na forma de se relacionar foi um evento marcante. Sente-se preocupada e responsável por amigos e namorado que se expõem a situações de risco. Depressão do irmão mudou sua forma de agir e de pensar e lhe gera preocupação.
Altruísmo	Atributo da identidade, reconhecido pelas pessoas. A importância que dá ao bem-estar dos outros move suas ações e determina o modo como se relaciona. Deseja, no futuro, ser uma pessoa que ajuda o outro, seja do ponto de vista psicológico ou social.
Desigualdade social	Característica do sistema, que produz miséria e privilégios. É agravada pela atuação dos representantes políticos, o que causa preocupação. Uma mudança que deseja ver no mundo, pela qual se sente responsável. Entretanto, não sabe como atuar.
Sistema político	Produz desigualdades. Gera preocupação.
Conservadorismo	Mudança que deseja ver no mundo, sobre a qual não sabe como atuar.
Machismo	Mudança que deseja ver no mundo. Procura conscientizar as pessoas a respeito.
Manifestações e diálogo	Ações que realiza no mundo, porém com baixo impacto.
Organização: o altruísmo e o cuidado com o próximo são atributos da identidade, que se manifestam nos sentimentos de preocupação e responsabilidade com o outro, sejam pessoas próximas ou desconhecidas. O conhecimento é um valor, influenciado pelas relações interpessoais, que promoveu ampliação da consciência social e que ela deseja utilizar para influenciar positivamente a vida das pessoas no futuro. As desigualdades sociais, produzidas pelo sistema político, são preocupações nas quais se sente implicada e responsável em promover mudanças, realizando algumas ações visando ao seu enfrentamento, embora as julgue insuficientes.	

Fonte: Elaboração própria.

A descrição e a análise do conjunto de respostas da adolescente são eloquentes do alto grau de centralidade que valores morais ocupam em seu modelo organizador. Tal fenômeno se revelou: I) na frequência com que foram abstraídos em diferentes dimensões do protocolo, denotando serem conteúdos que estão cronicamente ativados em suas representações de si (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004); II) em seus significados, cuja pluralidade de expressões denotam elaboração intelectual e investimento afetivo, sugerindo o vínculo da jovem com valores morais (BLASI, 1995; 2004; ARAÚJO, 1999, 2007); III) bem como na tessitura de relações entre elementos e significados, cuja coordenação entre conteúdos morais e entre esses e conteúdos de outra natureza demonstra que conteúdos morais não foram acionados de forma isolada (BLASI, 1995), mas compõem o núcleo do sistema de conjunto que organiza o modelo. Como vimos, a adolescente integra conteúdos morais aos elementos centrais conhecimento e relações interpessoais, o que reforça sua importância na organização geral do modelo. Ao final,

temos a conformação de um sistema de representações de si coerente e coeso coordenado por valores morais.

A análise dos conteúdos do modelo organizador da participante 10 nos permite identificar ao menos quatro categorias de valores morais integrados a sua representação de si: cuidado com o próximo, cidadania, justiça, solidariedade e altruísmo.

O primeiro deles se manifesta nos momentos em que a adolescente expõe sua preocupação e responsabilidade com pessoas próximas, como quando afirma tratar-se de uma característica de sua personalidade: “[...] uma das principais características da minha personalidade é [...] me preocupar muito com as pessoas de que eu gosto”. A cidadania figura nas ações de intervenção sobre o mundo: “Minhas ações são muito pequenas, como diálogos e idas a manifestações”. Já a justiça pode ser identificada em diversos enunciados, tal como no exemplo a seguir: “Também me sinto responsável pelas pessoas que vivem na miséria e não têm acesso à educação”. O valor da solidariedade, por sua vez, comparece integrado ao elemento altruísmo, particularmente em sua intenção de ajudar as pessoas futuramente: “Eu quero ajudar as pessoas. Ou individualmente, ou como coletivo, melhorar (ou tentar) as condições delas, mental ou social”. Por fim, o altruísmo é um valor que se explicita quando a adolescente evoca o quanto a importância conferida ao bem-estar dos outros é uma característica central de sua personalidade: “Eu me descreveria como uma pessoa altruísta”; “Acho que uma das características mais importantes da minha personalidade é o fato de eu me importar muito com o bem-estar dos outros [...]”.

Apesar de destacarmos algumas passagens em que o altruísmo se expressa de modo explícito, esse é um valor que subjaz aos demais, permeando todo o protocolo da participante. O altruísmo, enquanto antítese do egoísmo, é um valor que conduz o sujeito à preocupação e responsabilidade com o outro. No caso dessa jovem, que declara ser constituída por esse valor logo na primeira resposta, isso se manifesta tanto no âmbito privado das relações morais quanto no âmbito das questões sociomorais inscritas na esfera pública, o que indica que sua preocupação com o outro não é mera consequência da importância conferida às pessoas próximas, mas generaliza-se para o conjunto da sociedade. Com efeito, vemos que a jovem integra com centralidade tanto o valor da justiça social quanto o do cuidado com o próximo, tanto a preocupação e a solidariedade com um *outro generalizado*, que se materializa nas desigualdades sociais, como com um *outro concreto*, personificado na figura dos amigos e familiares (BENHABIB, 1992).

Uma expressão eloquente da complexidade do sistema moral da adolescente é a variedade de formas de integração de valores morais em sua representação de si, passíveis de

serem identificadas pelos significados atribuídos aos elementos de seu modelo organizador (Quadro 7).

Quadro 7 – Formas de integração de valores morais na representação de si da Fase 1 da participante 10

FORMA DE INTEGRAÇÃO	CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Atributo da identidade	Altruísmo	Altruísmo	Atributo da identidade	“Eu me descreveria como uma pessoa [...] altruísta.” “Uma das características mais marcantes da minha personalidade é o fato de eu me importar muito com o bem-estar dos outros.”
Ação no presente	Cidadania	Manifestações e Diálogo	Ações de intervenção sobre o mundo	“Minhas ações são muito pequenas, como diálogos e idas a manifestações.”
Julgamento	Justiça	Desigualdade social	Produto de um sistema desigual, produtor de miséria e privilégios, e agravado por escolhas políticas	“Me preocupo com os representantes políticos que têm deixado cada vez mais difíceis as condições para aqueles que já eram muito prejudicados pelo sistema.” “[...] no nosso sistema, para eu viver como eu vivo, tem milhares de pessoas vivendo em condições extremamente precárias.”
Sentimento	Justiça Cuidado	Desigualdade social Conhecimento Relações interpessoais	Responsabilidade Preocupação	“Também me sinto responsável pelas pessoas que vivem na miséria e não têm acesso à educação.” “A educação do país também me preocupa.” “Me preocupo com meus amigos que se expõem a situações de risco [...] e também com meus familiares em estados complicados de saúde.” “[...] me sinto responsável por meu namorado que está aos poucos acabando com ele próprio. Também pela minha amiga que tem tomado decisões erradas.”
Evento autobiográfico	Justiça ¹⁹	Conhecimento	Promotor de consciência social	“Uma coisa que foi muito marcante em minha vida foi ter entrado para o colegial [...] me tornei mais consciente em relação a questões sociais [...]”

¹⁹ Ainda que o termo “questões sociais” possa aludir a diferentes problemas e contradições sociomorais, a análise do protocolo nos levou a inferir que as desigualdades sejam uma problemática considerada pela participante ao empregá-lo.

Quadro 7 – Formas de integração de valores morais na representação de si da Fase 1 da participante 10

FORMA DE INTEGRAÇÃO	CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Objetivo de vida	Altruísmo	Altruísmo	Desejo para o futuro	“Eu quero ajudar as pessoas. Ou individualmente, ou como coletivo, melhorar (ou tentar) as condições delas, mental o social [...].” “Eu desejo também aprender o máximo de coisas que eu puder e tentar ensinar e influenciar positivamente outras pessoas.”
	Solidariedade	Conhecimento	Meio de impactar positivamente as pessoas	
Ideologia política	Justiça	Machismo Conservadorismo	Mudanças desejadas para o mundo	“Eu gostaria que o machismo diminuísse [...] também que o conservadorismo fosse mais fraco [...].”
Projeto de sociedade	Justiça	Desigualdades Machismo Conservadorismo	Mudanças desejadas para o mundo	“Eu gostaria que o machismo diminuísse [...] também que o conservadorismo fosse mais fraco, e que a desigualdade social, e principalmente, a miséria, fossem menores.”

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Quadro 7, a integração de valores morais na representação de si da participante 10 se manifesta de múltiplas formas: atributo da identidade, ação moral, julgamento, sentimentos, evento autobiográfico, projeto pessoal e ideologia política, o que demonstra a riqueza de significados a eles atribuídos, sua irradiação na representação de si e, conseqüentemente, sua importância para a adolescente.

Além da pluralidade de formas de integração de valores morais na representação de si da participante 10, nota-se que um mesmo valor é integrado de diferentes maneiras, configurando uma rede de significados que indica sua elaboração por parte da adolescente e lhe confere consistência no sistema de representações de si. A justiça, por exemplo, integra-se na forma de julgamentos, sentimentos, ideologia política, projeto de sociedade e, podemos inferir, como um evento autobiográfico relevante para sua constituição.

Convém ainda anotar que os valores identificados como correspondentes a cada elemento ou significado são aqueles que se mostram mais claros e explícitos, o que não significa que outros valores não possam estar associados. Um exemplo disso reside no elemento manifestações, que, ao concernir a uma intervenção política na esfera pública, remete ao valor da cidadania, porém, a depender do conteúdo da reivindicação, não exposto pela jovem, pode estar relacionado à solidariedade e à justiça. Outro caso é o do excerto a seguir, em que os valores altruísmo, cuidado, solidariedade, cidadania e justiça parecem se sobrepor, formando

um *cluster* de valores: “Eu quero ajudar as pessoas. Ou individualmente, ou como coletivo, melhorar (ou tentar) as condições delas, mental ou social”.

Ao final da exposição e análise do modelo organizador da participante 10, podemos depreender a conformação de uma representação de si que integra valores morais com extraordinária centralidade, tanto aqueles atinentes ao domínio das relações interpessoais, quanto os que concernem à esfera pública, demonstrando uma preocupação e um compromisso com o outro em suas mais variadas expressões. A frequência com que esses valores foram abstraídos, o grau de elaboração de seus significados e a coordenação que estabeleceram entre si e com outros conteúdos desvelam o papel central que assumem na organização de sua representação de si. Trata-se, em suma, de um modelo organizador que reflete a constituição de uma identidade moral.

6.2 Integração Central de Valores Morais

O modelo organizador apresentado e analisado nesta seção é ilustrativo de uma classe de modelos que integraram com centralidade valores morais. Entretanto, diferenciam-se da dinâmica de funcionamento exposta na seção anterior pela menor consistência e elaboração dessa integração. São modelos que apresentam menor frequência na abstração de conteúdos morais, significados menos elaborados e menor coordenação entre esses conteúdos. Além disso, alguns se organizam eminentemente em torno de valores pertencentes à esfera privada das relações sociomorais, como é o caso do cuidado com as pessoas próximas.

Selecionamos o modelo organizador elaborado pelo participante 21, na Fase 1 da pesquisa, como exemplo prototípico desse padrão de integração de valores morais à representação de si. Trata-se de um adolescente com 18 anos de idade, em cujo modelo organizador foram abstraídos com centralidade os seguintes elementos: felicidade, relações interpessoais, cuidado com o próximo e música.

A fim de visibilizar o modelo organizador em sua dinâmica sistêmica, apresentamos o esquema a seguir, no qual transcrevemos na íntegra suas respostas para o protocolo, destacando como cada invariante funcional se expressa, bem como os conteúdos morais acionados.

Elementos
Significados
Conteúdos morais

☐ Relações

Relação: felicidade, cuidado com o próximo e relações interpessoais.

Q1. Eu diria que sou **uma pessoa feliz**, aos olhos alheios, aos meus só mais uma pessoa. **Eu sou do tipo de pessoa que gosta de deixar os outros felizes**, ou seja, eu **gosto de ajudar pessoas com seus problemas**, e também sou muito **carinhoso com os outros**, por exemplo, amo abraços. Muitas vezes eu penso que meus problemas são falsos, mesmo sabendo que eles são reais, por isso eu realmente mostro que estou mal, porque eu acho que estou me fazendo de coitado, porém eu tenho **amigos** que **me entendem**, e conto isso para eles. Eu sinto que **nunca vou conseguir mostrar aos meus amigos o quanto importantes eles são para mim**. **Q2.** Características como ser bissexual, **um amante da música**, tentar ser **a pessoa mais confortável o possível para os outros**, ser aquela pessoa que acha que seus **amigos** são sua **verdadeira família**, e sua verdadeira família ser apenas pessoas que você foi obrigado a amar, uma pessoa que **desabafa mais o que me aflige no piano** e a pessoa que está **“de boa” com tudo**. **Q3.** Tocar **piano**, ver séries/filmes, interagir com meus **amigos** e cozinhar/comer. **Q4.** O **piano** começou como um *hobby* que virou uma autoterapia e agora é **uma paixão da minha vida**. Ver séries/animés me ajuda a me divertir e distrair. Interagir com meus **amigos é como interagir com a família perfeita que você não quer ficar longe, e a gente se diverte muito**. Cozinhar é **muito divertido de se fazer com os amigos**, pois **a criatividade flui mais**, e comer é sempre bom. **Q5.** **O bem-estar dos meus amigos**, porque eles são **as pessoas mais importantes pra mim**. **Me preocupo com a intolerância e preconceitos, pois eu sei o que é sofrer com isso e não quero que ninguém passe por isso**. Me preocupo com o futuro, pois não sei o que me aguarda. **Q6.** Eu não tenho como responder a essa pergunta inteira, porque ou foram situações não pontuais, ou eu não me lembro o porquê ou como me mudaram. Mas eu diria que foram **pessoas que eu conheci**, questionamentos que fiz a mim e aprender **piano**. **Q7.** Meu futuro, porque minhas ações afetam diretamente ele. Minha **relação com as pessoas ao meu redor**, pois, **dependendo de como eu agir, todos saem felizes**. **Q8.** **Eu gostaria de ser um compositor de filmes e videogames**, uma pessoa que não tem medo de mostrar quem é, mas não tenho realizações específicas para meu futuro. **Q9.** **Me sinto impotente, pois sou só um indivíduo, sozinho, não realizo nada de importante**. **Q10.** **Eu gostaria que as intolerâncias sumissem**, e eu sempre, quando ouço algo do gênero, **tento mostrar pra pessoa o mal que ela está fazendo**. Eu **me sinto ajudando a sociedade de certa forma**. (Participante 21, 18 anos, sexo masculino).

Relação: cuidado com o próximo e relações interpessoais.

Relação: intolerância e diálogo.

A leitura panorâmica das respostas do adolescente permite reconhecer a centralidade atribuída por ele aos elementos felicidade, relações interpessoais, cuidado com o próximo e música. São conteúdos cuja importância na configuração de seu modelo organizador sobre si mesmo evidencia-se pela frequência com que foram abstraídos em diferentes respostas e por meio dos significados e relações que entretecem. Na sequência passaremos a explorar cada um desses elementos.

O elemento a que denominamos *felicidade* foi abstraído nas duas primeiras questões do protocolo por intermédio das expressões “uma pessoa feliz” e “de boa com tudo”. Ambas foram significadas como atributos de sua identidade, sendo que a segunda foi concebida como uma característica sem a qual o jovem deixaria de ser quem é.

Além de figurar como um elemento, a felicidade aparece integrada ao valor do cuidado com o próximo (“gosta de deixar os outros felizes”; “dependendo de como eu agir, todos saem felizes”) e também, de modo indireto, na positividade que ele exprime ao realizar atividades que julga importantes e na sua relação com as pessoas.

Q1. Eu diria que sou **uma pessoa feliz**, aos olhos alheios, aos meus só mais uma pessoa. Eu sou do tipo de pessoa que **gosta de deixar os outros felizes**, ou seja, eu **gosto de ajudar pessoas com seus problemas**, e também sou muito **carinhoso com os outros**, por exemplo, amo abraços. **Q2.** Características como [...] a pessoa que está **“de boa” com tudo**. **Q4.** [...] Ver séries/animés me ajuda a me divertir e distrair. Interagir com meus **amigos** [...] a gente se diverte muito. Cozinhar é muito divertido de se fazer com os **amigos**, pois a criatividade flui mais, e comer é sempre bom. **Q7.** [...] Minha **relação com as pessoas ao meu redor**, pois dependendo de como eu agir, todos saem felizes.

Assim, a felicidade não é apenas um atributo de sua identidade, mas também algo que ele busca e tem o prazer de promover em suas relações.

O elemento *relações interpessoais* chama a atenção pela importância que o sujeito lhe confere, seja quando pauta seus amigos ou quando se refere às relações de um modo geral. Conforme exposto no excerto seguinte, os amigos são enaltecidos com alta estima pelo adolescente. São significados como parte de sua identidade, como pessoas que o compreendem e cujo valor é maior do que o da família. O jovem também evoca os amigos como parte da justificativa da atividade de cozinhar, que selecionou como algo importante em sua vida. O valor atribuído aos amigos revela-se igualmente no sentimento de preocupação com seu bem-estar, momento em que o sujeito integra a esse elemento o valor do cuidado com o próximo.

As relações interpessoais também foram abstraídas quando o jovem foi questionado sobre aquilo que promoveu mudanças em sua constituição pessoal e como algo pelo qual se sente responsável.

Q1. [...] Muitas vezes eu penso que meus problemas são falsos, mesmo sabendo que eles são reais, por isso eu realmente mostro que estou mal, porque eu acho que estou me fazendo de coitado, porém eu tenho **amigos** que me entendem, e conto isso para eles. Eu sinto que nunca vou conseguir mostrar aos meus **amigos** o quão importantes eles são para mim.

Q2. Características como [...] ser aquela pessoa que acha que seus **amigos** são sua verdadeira família, e sua verdadeira família ser apenas pessoas que você foi obrigado a amar [...] **Q3.** [...] interagir com meus **amigos** e cozinhar/comer. **Q4.** [...] Interagir com meus **amigos** é como interagir com a família perfeita que você não quer ficar longe, e a gente se diverte muito. Cozinhar é muito divertido de se fazer com os **amigos**, pois a criatividade flui mais, e comer é sempre bom. **Q5.** O bem-estar dos meus **amigos**, porque eles são as pessoas mais importantes pra mim. **Q6.** [...] eu diria que foram **pessoas que eu conheci**. **Q7.** [...] Minha **relação com as pessoas ao meu redor**, pois, dependendo de como eu agir, todos saem felizes.

O valor que o jovem arroga às relações interpessoais também se desvela por meio da abstração de conteúdos que sintetizamos no elemento *cuidado com o próximo*. Tal elemento, expresso no prazer em ajudar as pessoas e em procurar ser “confortável” para elas, foi significado pelo jovem como um atributo de sua identidade.

Q1. [...] Eu sou do tipo de pessoa que **gosta de deixar os outros felizes**, ou seja, eu **gosto de ajudar pessoas com seus problemas**. **Q2.** Características como [...] **tentar ser a pessoa mais confortável o possível para os outros**.

Apesar da separação que, do ponto de vista metodológico, possamos fazer entre os elementos relações interpessoais e cuidado com o próximo, a análise integrada das respostas do sujeito revela um alto grau de coordenação e imbricamento entre eles, estando um dialeticamente integrado aos significados do outro, configurando um *cluster* de valores. Trata-se de um sistema de relações cuja importância conferida ao *outro* engendra preocupação, responsabilidade, cuidado e evoca sentimentos de prazer e felicidade, que reforçam seu valor para o sujeito.

Outro elemento central no modelo organizador do participante 21 é a música, em especial o piano. Consoante o excerto abaixo, a música foi selecionada como atributo de sua identidade, que permite o desabafo de suas aflições, uma das coisas mais importantes em sua vida, pela qual é apaixonado. Ademais, o adolescente abstraiu o elemento como uma profissão desejada para o futuro.

Q2. Características como ser [...] um amante da **música** [...] uma pessoa que desabafa mais o que me aflige no **piano** [...] **Q3.** Tocar **piano** [...] **Q4.** O **piano** começou como um *hobby* que virou uma autoterapia e agora é uma paixão da minha vida. **Q6.** Mas eu diria que [...] aprender **piano**. **Q8.** Eu gostaria de ser um **compositor de filmes e videogames**.

Além dos elementos centrais expostos até esse momento, interessa destacar três outros elementos que demonstraram possuir importância para o sujeito e estar relacionados, a saber, a

bissexualidade, o preconceito/intolerância e o diálogo. O primeiro deles compareceu como um atributo da identidade, enquanto o segundo recebeu o significado de uma preocupação decorrente de uma experiência que lhe gerou (ou ainda gera) sofrimento. Ademais, a esse elemento foi atribuído o significado de uma mudança desejada para o mundo, sobre a qual ele afirma atuar “mostrando o mal que a pessoa está fazendo”, do que deduzimos o elemento diálogo.

Q2. Características como **ser bissexual**. **Q5.** Me preocupo com a **intolerância e preconceitos**, pois eu sei o que é sofrer com isso e não quero que ninguém passe por isso. **Q10.** Eu gostaria que **as intolerâncias** sumissem, e eu sempre, quando ouço algo do gênero, **tento mostrar pra pessoa o mal que ela está fazendo**. Eu me sinto ajudando a sociedade de certa forma.

A despeito do jovem não indicar a que tipo de preconceito se refere, é possível supor a existência de continuidade entre sua orientação sexual e o preconceito de que foi vítima, o que influi sobre sua preocupação com o tema.

A análise do modelo organizador do participante 21 denota um sistema de conjunto centrado na íntima coordenação entre os elementos relações interpessoais e cuidado com o próximo. Este último, de domínio moral, demonstrou ser um conteúdo saliente em diversas representações que constituem seu modelo organizador e recebeu significados que exprimem vínculo afetivo e compromisso pessoal, o que indica sua centralidade na conformação da representação de si do adolescente. De fato, é principalmente por meio desse valor, eminentemente inscrito na esfera privada das relações morais, que a moral se integra com centralidade à representação de si elaborada pelo jovem, o que aponta para a constituição de um *self* moral no qual predomina uma moral privada (BENHABIB, 1992).

É claro que o sujeito também mobiliza o preconceito e a intolerância como preocupações, estes sim conteúdos explicitamente inseridos na esfera pública, e que indicam ter importância, reforçando a centralidade da moral para ele; porém, tais conteúdos, indubitavelmente, ocupam menor centralidade no quadro geral do modelo organizador. Essa diferença se mostra não apenas na maior frequência com que o cuidado foi abstraído e em sua coordenação ao elemento central relações interpessoais, mas também nos significados, que revelam maior compromisso pessoal. Por exemplo, no que concerne às relações interpessoais, o jovem relata uma atuação ativa de solidariedade e cuidado com o próximo, ao passo que, acerca do preconceito, não há demonstração de iniciativas de enfrentamento ativo à problemática, mas tão somente uma atuação que ocorre quando ele “ouve algo do gênero”.

No Quadro 8, sistematizamos o modelo organizador elaborado pelo participante sobre si mesmo, destacando não apenas os elementos centrais, mas também elementos de conteúdo moral que figuram com menor centralidade.

Quadro 8 – Modelo organizador do participante 21 na Fase 1

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS
Felicidade	Atributo da identidade, reconhecido pelos outros. Prazer em deixar os outros felizes.
Relações interpessoais	Amigos são um valor, sua verdadeira família e definem sua personalidade. Compreendem-no e o divertem. Preocupa-se com o bem-estar deles. Promoveram mudanças em sua vida. Objeto de responsabilidade.
Cuidado com o próximo	Atributo da identidade. Prazer em ajudar o próximo.
Música	Piano é um valor, uma paixão. Expressão de sua identidade e promotor de mudança em sua vida. Deseja, no futuro, ser um compositor de filmes e videogames.
OUTROS ELEMENTOS	SIGNIFICADOS
Bissexualidade	Atributo da identidade
Intolerância e preconceito	Preocupação decorrente de sofrimento vivido. Mudança desejada para o mundo, sobre a qual procura atuar.
Organização: As relações são um valor que promoveu mudanças em sua vida. Os amigos, em particular, definem sua personalidade, compreendem-no e o divertem. Já o cuidado com o próximo é um atributo da identidade e algo que lhe dá prazer, que se manifesta nas relações pelo sentimento de responsabilidade e de preocupação com o bem-estar dos amigos. A felicidade é um atributo da identidade e também algo que busca promover em suas relações. O piano, por seu turno, é um valor e expressão de sua identidade, que promoveu mudanças em sua vida e é parte de seu projeto pessoal. A bissexualidade é um traço de sua identidade, razão pela qual já sofreu preconceitos e se preocupa com a questão; quer que isso mude no mundo e procura atuar a respeito por meio de conversas.	

Fonte: Elaboração própria.

No tocante às categorias de valores morais que comparecem em sua representação de si, encontramos outros valores, além do cuidado com o próximo. A solidariedade é um valor que aparece entrelaçado ao cuidado no momento em que o jovem expõe sua preocupação com os problemas alheios e disposição em ajudá-los: “gosto de ajudar pessoas com seus problemas”. Aqui temos clareza da intersecção entre ambos os valores, porém, concordando com Payá (2009) – segundo a qual muitos valores se sobrepõem, formando feixes de valores – e porque não buscamos simplificações, consideramos oportuno destacar a solidariedade como uma manifestação do cuidado, expressa pelo movimento proativo do jovem na direção de se ocupar dos problemas vividos por terceiros. A alteridade é outro valor que figura em sua representação de si através da preocupação com o preconceito e a intolerância, antíteses do reconhecimento, da tolerância, do respeito e da valoração do outro enquanto diferente.

Como já foi dito, a centralidade de valores morais no modelo organizador do participante 21 tem como um de seus indicadores os significados que esse lhes atribui. A partir da análise dessa constante funcional, foi possível identificar uma variedade de significados, que representam diferentes formas de integração desses valores a sua representação de si (Quadro 9).

Quadro 9 – Formas de integração de valores morais à representação de si da Fase 1 do participante 21

FORMA DE INTEGRAÇÃO	CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Atributo da identidade	Cuidado Solidariedade	Cuidado	Atributo da identidade	“Eu sou do tipo de pessoa que gosta de deixar os outros felizes, ou seja, eu gosto de ajudar as pessoas com seus problemas.”
Ação no presente	Alteridade	Diálogo	Ações de intervenção sobre o mundo	“Eu gostaria que as intolerâncias sumissem e eu sempre, quando ouço algo do gênero, tento mostrar pra pessoa o mal que ela está fazendo.”
Sentimento	Cuidado	Cuidado	Preocupação	“[me preocupo com] O bem-estar dos meus amigos, porque eles são as pessoas mais importantes para mim.”
	Alteridade	Preconceito e intolerância	Responsabilidade	“[Me sinto responsável por] Minha relação com as pessoas ao meu redor [...]” “Me preocupo com a intolerância e preconceitos, pois eu sei o que é sofrer com isso e não quero que ninguém passe por isso.”
Evento autobiográfico	Alteridade	Preconceito e intolerância	Ação da qual foi vítima	“Me preocupo com a intolerância e preconceitos, pois eu sei o que é sofrer com isso e não quero que ninguém passe por isso.”
Projeto de sociedade	Alteridade	Intolerância	Mudança desejada para o mundo	“Eu gostaria que as intolerâncias sumissem [...]”

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Quadro 9, o participante 21 integrou valores morais à sua representação de si como: atributo da identidade; ação que realiza no presente; sentimentos; evento autobiográfico; e projeto de sociedade. O cuidado foi integrado na forma dos sentimentos de preocupação e responsabilidade com o outro e, junto à solidariedade, como um atributo de sua identidade – sobre o qual acrescenta o sentimento de prazer. A alteridade, por sua vez, expressa-se pelo sentimento de preocupação, como um evento autobiográfico marcante, um projeto de sociedade e como uma ação que realiza de intervenção sobre o mundo.

As variadas formas de integração de valores morais demonstram que esses são contemplados de diversas maneiras, expressam-se de múltiplas formas na representação de si do adolescente. Em outras palavras, trata-se de conteúdos salientes em diversas representações que constituem seu sistema de representações de si, conformando um complexo de significados cognitivos e afetivos.

6.3 Integração Moderada de Valores Morais

Nesta seção exploramos o funcionamento de um modelo organizador representativo de um conjunto de modelos que possuem como padrão comum o que denominamos de integração *moderada* de valores morais à representação de si.

Nos modelos que compõem essa categoria, os valores morais ocupam menor centralidade do que outros conteúdos no quadro geral do modelo organizador. São conteúdos que se mostram importantes para o sujeito, mas não possuem centralidade no sistema de conjunto que forma o modelo organizador. Em comparação com os modelos descritos anteriormente, valores morais são abstraídos com menor frequência, recebem significados menos elaborados – que demonstram menor investimento afetivo e menor compromisso pessoal – e estabelecem menos relações entre si e com outros conteúdos. Em suma, não são nem centrais nem periféricos, motivo pelo qual empregamos o adjetivo *moderada* para qualificar essa dinâmica de integração de valores morais.

Elegemos para exemplificar essa categoria o modelo organizador elaborado pela participante 9 na primeira fase da investigação. A jovem possuía 17 anos de idade quando da contestação do protocolo de pesquisa e abstraiu com centralidade os elementos conhecimento e autoestima. Além desses, destacamos o elemento autocuidado, que também foi selecionado como relevante pela jovem, bem como os seguintes elementos de conteúdo moral, igualmente importantes, porém não centrais em seu modelo: discriminação, manifestações políticas, discussões e coletivo feminista.

A seguir transcrevemos, na íntegra, as respostas da participante para o protocolo, na mesma linha de análise levada a cabo anteriormente.

Elementos

Significados

Conteúdos morais

Relações

Q1. Eu me descreveria especialmente como uma pessoa bastante introvertida e fechada; eu também prezo muito a leitura e o aprendizado e me considero bastante inteligente. Apesar disso, tenho muitas **opiniões negativas a respeito da minha personalidade e jeito de ser**. **Q2.** Minha **inteligência** e minha **capacidade intelectual**, minha profundidade emocional e minha **aparência**. **Q3.** Leitura/aprendizado, me **expressar visualmente** através das minhas **roupas/aparência**, minha ancestralidade e minhas raízes familiares. **Q4.** Ler e exercitar minha capacidade intelectual foram importantes para mim desde a infância e foi algo que sempre foi muito elogiado pelos outros. É uma forma de eu me desafiar e estimular minha mente. O meu **estilo/expressão visual** se tornou muito importante para mim durante a adolescência, por ser uma forma de expressar minha criatividade e me destacar, já que eu sempre fui muito introvertida. Minha ancestralidade judaica e minhas tradições familiares fazem parte de mim desde a infância, mas começaram a ser significativas conforme eu amadureci e passei a compreender o significado e o peso de toda essa história. **Q5.** O que mais me preocupa atualmente são questões típicas de pessoas que vão se formar, especialmente em relação à escolha de carreira, mas também sobre terminar algo que foi uma parte tão grande da minha vida durante muito tempo, e me afastar de pessoas que significam muito pra mim. **Q6.** Uma das coisas mais importantes que me aconteceram foi ter passado por vários períodos de **depressão** severa durante minha adolescência, que me transformaram e me impactaram de modo tão profundo que é quase impossível descrever, mas me tornaram adulta antes do tempo. Ter viajado sozinha para outros países no ano passado e passar um mês longe de casa foi importante, pois me tornou mais independente e capaz de cuidar de mim mesma. **Q7.** Eu me sinto responsável por mim mesma, mesmo não o sendo legalmente, porque, embora seja sustentada financeiramente pelos meus pais, eu me sinto muito capaz de cuidar de mim. Também sou responsável quase que inteiramente pelo meu gato, pois foi minha escolha adotar ele. **Q8.** Um dos meus objetivos para minha vida futura é me tornar uma pessoa altamente intelectual e extremamente competente em diversas áreas, podendo de certa forma usar meus conhecimentos para ajudar as pessoas. **Q9.** Por enquanto não acredito que minha atuação no mundo seja significativa, mas espero poder mudar isso no futuro de alguma forma. **Q10.** Me incomodam especialmente discriminações em relação às minorias (mulheres, negros, comunidade LGBT etc.). Não acho que eu faça o suficiente para combater isso, além de ler e discutir sobre o assunto, participar de algumas manifestações e do coletivo feminista da escola.

Relação: conhecimento e solidariedade

Relação: discriminação com conhecimento, debate, manifestações e coletivo feminista

O exame das respostas elaboradas pela adolescente evidencia a primazia dos elementos conhecimento e autoestima na organização de seu modelo, sobretudo o primeiro deles. Os conteúdos morais, no que lhes concerne, possuem menor proeminência.

Ao iniciar nosso percurso de análise, o elemento *conhecimento* destacou-se pela grande importância que lhe foi conferida. O elemento foi abstraído em diversos momentos por meio

dos vocábulos leitura, aprendizado, inteligência e capacidade intelectual, todos parte do mesmo campo semântico, razão pela qual os reunimos no elemento conhecimento. Recebeu uma variedade de significados que exprimem o valor que a jovem lhe outorga, a saber: um atributo da identidade, sem o qual ela deixaria de ser quem é; uma das coisas mais importantes em sua vida; um objetivo de vida; um meio de ajudar as pessoas; e uma ação que realiza para enfrentar as discriminações – elemento abstraído como resposta ao que deseja que mude no mundo.

Q1. [...] eu também prezo muito a **leitura** e o **aprendizado** e me considero bastante **inteligente**. **Q2.** Minha **inteligência** e minha **capacidade intelectual** [...]. **Q3.** **Leitura/aprendizado** [...] **Q4.** **Ler** e exercitar minha **capacidade intelectual** foram importantes para mim desde a infância e foi algo que sempre foi muito elogiado pelos outros. É uma forma de eu me desafiar e estimular minha mente. **Q8.** Um dos meus objetivos para minha vida futura é me tornar **uma pessoa altamente intelectual e extremamente competente em diversas áreas**, podendo de certa forma usar meus **conhecimentos** para ajudar as pessoas. **Q10.** Me incomodam especialmente **discriminações em relação às minorias (mulheres, negros, comunidade LGBT etc.)**. Não acho que eu faça o suficiente para combater isso, além de **ler e discutir sobre o assunto** [...].

Interessa-nos acentuar o sentido moral que a jovem imprime ao conhecimento no momento em que o abstrai como um objetivo de vida, integrando a ele o valor da solidariedade. Adicionalmente, a participante integra o elemento conhecimento ao elemento discriminações ao abstrair o primeiro como uma ação que realiza com vistas a enfrentar o segundo. Tais dados indicam que conteúdos morais não estão isolados em sua representação de si, mas, contrariamente, integram-se a um elemento que é central na conformação de seu modelo organizador, do que podemos deduzir, em consonância com Blasi (1995), sua importância para a jovem.

Outro elemento abstraído com centralidade pela participante 9 foi a *autoestima*. Apesar de a jovem em nenhum momento empregar o referido substantivo, utilizamos para sintetizar um conjunto de elementos dotados de sentido comum abstraídos pela participante: “opiniões negativas a respeito da minha personalidade e jeito de ser”, “aparência”, “introversão” e “depressão”.

O primeiro e segundo elementos foram significados como uma característica de sua identidade. O segundo foi igualmente abstraído com o sentido de sua expressão/estilo visual, significado como uma das coisas mais importantes em sua vida, porque permite a ela se destacar, compensando sua introversão. A introversão, a propósito, também foi abstraída como um atributo de sua identidade. Já o elemento depressão compareceu como uma experiência transformadora, relevante para sua constituição.

Como se pode notar no excerto subsequente, trata-se de diferentes formas de expressão de uma única dinâmica funcional que orbita ao redor do conceito de autoestima.

Q1. Eu me descreveria especialmente como uma pessoa **bastante introvertida e fechada** [...] tenho muitas **opiniões negativas a respeito da minha personalidade e jeito de ser**. **Q2.** [...] minha **aparência**. **Q3.** [...] me **expressar visualmente através das minhas roupas/aparência** [...] **Q4.** [...] O meu **estilo/expressão visual** se tornou muito importante para mim durante a adolescência, por ser uma forma de expressar minha criatividade e me destacar, já que eu sempre fui muito **introvertida**. **Q6.** Uma das coisas mais importantes que me aconteceram foi ter passado por vários períodos de **depressão** severa durante minha adolescência, que me transformaram e me impactaram de modo tão profundo que é quase impossível descrever, mas me tornaram adulta antes do tempo.

Destacados os elementos centrais do modelo organizador da participante 9, adentraremos naqueles que indicam possuir menor centralidade, porém que ocupam um lugar de importância em sua representação de si.

O primeiro deles é o *autocuidado*. O conteúdo foi abstraído como elemento na questão 7 do protocolo, sendo a ele outorgados os significados de uma responsabilidade sobre si e de algo que a adolescente se julga muito capaz. Mas, além disso, figura como o significado que justifica o porquê a participante selecionou o elemento viajar sozinha como uma experiência transformadora. Assim, trata-se de um conteúdo que manifesta certa relevância em sua representação de si.

O excerto a seguir ilustra o comparecimento do autocuidado no modelo organizador da participante 9:

Q6. Ter viajado sozinha para outros países no ano passado e passar um mês longe de casa foi importante, pois me tornou mais independente e capaz de cuidar de mim mesma. **Q7.** Eu me sinto responsável por **mim mesma**, mesmo não o sendo legalmente, porque, embora seja sustentada financeiramente pelos meus pais, eu me sinto muito capaz de **cuidar de mim**.

À parte do autocuidado, a adolescente demonstrou dar importância a conteúdos morais. Abstraiu, com o significado de uma transformação que deseja ver no mundo, as discriminações com minorias e articulou a esse elemento os elementos discussão, leitura (conhecimento), manifestações políticas e coletivo feminista, todos eles concebidos como ações realizadas com o propósito de enfrentar a discriminação. A jovem afirmou considerar tais ações insuficientes, do mesmo modo que, em resposta à questão 9, interpretou sua presença/atuação no mundo como não significativa. Entretanto, afirmou o desejo de mudar essa situação no futuro.

Q9. Por enquanto não acredito que minha **atuação no mundo** seja significativa, mas espero poder mudar isso no futuro de alguma forma. **Q10.** Me incomodam especialmente **discriminações em relação às minorias (mulheres, negros, comunidade LGBT etc.)**. Não acho que eu faça o suficiente para combater isso, além de **ler e discutir sobre o assunto**, participar de algumas **manifestações** e do **coletivo feminista** da escola.

A despeito de esses conteúdos morais terem sido abstraídos somente nas duas últimas questões do protocolo – as quais suscitavam de modo mais explícito a mobilização desse tipo de conteúdo –, as ações que a jovem relata realizar evidenciam uma articulação coerente com o elemento discriminação e indicam seu envolvimento com essa problemática, sobretudo as manifestações e a participação no coletivo feminista da escola, ações que demandam um engajamento mais ativo, pelo investimento de tempo que pressupõem. Ainda que não seja possível saber a frequência dessa participação, a abstração desses elementos é afirmativa de uma preocupação com a questão sociomoral que ela problematiza. Além disso, vale reiterar que o elemento leitura evoca a coordenação entre o elemento central conhecimento e o elemento discriminações, sugerindo que a adolescente se ocupa desse tema e que, portanto, trata-se de algo importante para ela.

Da análise do modelo organizador da participante 9, podemos depreender a importância, porém não centralidade, conferida a valores morais. Embora nesse caso valores morais tenham sido abstraídos em poucas questões – em outras palavras, não estiveram salientes na maior parte de suas representações de si –, seus significados, bem como a coordenação coerente que forjaram entre si e com o elemento central conhecimento, indicam ocupar um lugar de importância em sua representação de si.

O Quadro 10 sistematiza a organização do modelo dessa adolescente.

Quadro 10 – Modelo organizador da participante 9 na Fase 1

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS
Conhecimento	Valor e atributo pessoal reconhecido pelos outros. Deseja excelência e competência. Meio para ajudar os outros no futuro.
Autoestima	Insegurança. Estilo visual compensa introversão, expressa criatividade e a destaca. Depressão foi experiência transformadora.
OUTROS ELEMENTOS	SIGNIFICADOS
Autocuidado	Resultado de experiência transformadora. Algo que se sente capaz e responsável.
Discriminação	Mudança desejada para o mundo.
Manifestações, discussões e coletivo feminista	Ações que realiza para promover as mudanças que deseja para o mundo. São insuficientes.

Quadro 10 – Modelo organizador da participante 9 na Fase 1

Organização: O conhecimento é um valor e atributo pessoal. No futuro, deseja excelência, além de utilizá-lo para ajudar as pessoas. A jovem é insegura com a própria imagem; procura se destacar e compensar introversão por meio de seu estilo visual. A depressão foi uma experiência transformadora em sua vida. O autocuidado é algo de que se sente capaz – sobretudo após experiência de viajar sozinha – e pelo que se sente responsável. A discriminação com minorias é uma mudança desejada no mundo, que gera incômodo. Realiza ações morais para enfrentar a problemática, mas as julga insuficientes.

Fonte: Elaboração própria.

Na análise das categorias de valores morais presentes na representação de si da adolescente, temos a solidariedade, a justiça e a cidadania. O primeiro valor figura coordenado ao elemento central conhecimento, quando a jovem atribui a esse o significado de um meio para ajudar as pessoas. O segundo está claramente presente no elemento discriminações, relativo às minorias sociais (mulheres, negros e comunidade LGBT). Esse valor também está presente nas ações que a jovem afirma realizar com vistas a enfrentar as discriminações, porquanto é justamente esta que justifica aquelas. Junto a isso, é possível acrescentar a presença do valor da cidadania se considerarmos as ações que intervêm na esfera pública – nominalmente a participação em manifestações políticas e no coletivo feminista da escola.

No que concerne às formas de integração de valores morais à representação de si da adolescente, da análise dos significados mobilizados por ela em seu modelo organizador, deduzimos os resultados sistematizados no Quadro 11.

Quadro 11 – Formas de integração de valores à representação de si da participante 9 na Fase 1

FORMA DE INTEGRAÇÃO	CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Objetivo de vida	Solidariedade	Conhecimento	Objetivo de vida e meio de ajudar as pessoas no futuro	“Um dos meus objetivos para minha vida futura é me tornar uma pessoa altamente intelectual e extremamente competente em diversas áreas, podendo de certa forma usar meus conhecimentos para ajudar as pessoas.”
Sentimento	Justiça	Discriminações	Incômodo	“Me incomodam especialmente discriminações em relação às minorias (mulheres, negros, comunidade LGBT etc.)”

Quadro 11 – Formas de integração de valores à representação de si da participante 9 na Fase 1

FORMA DE INTEGRAÇÃO	CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Ação no presente	Justiça Cidadania	Manifestações Coletivo feminista Discussões	Ações de intervenção sobre o mundo	“Me incomodam especialmente discriminações em relação às minorias (mulheres, negros, comunidade LGBT etc.). Não acho que eu faça o suficiente para combater isso, além de ler e discutir sobre o assunto, participar de algumas manifestações e do coletivo feminista da escola.”
Projeto de sociedade	Justiça	Discriminações	Mudanças desejadas para o mundo	“Me incomodam especialmente discriminações em relação às minorias (mulheres, negros, comunidade LGBT etc.).”

Fonte: Elaboração própria.

Conforme exposto no Quadro 11, a participante 9 integrou valores morais à sua representação de si de quatro formas. Na primeira delas, a solidariedade figura como parte de seu objetivo de vida, ligado ao elemento conhecimento. Na segunda forma de integração, o valor moral da justiça se expressa por meio do sentimento de incômodo diante das discriminações. Em terceiro lugar, temos a justiça e a cidadania, que se manifestam como parte de ações de intervenção pública sobre as discriminações. A justiça também se expressou como um projeto de sociedade. No segundo, terceiro e quarto casos, temos o valor da justiça como esteio e fator de forte imbricamento entre uma e outra forma de integração.

À guisa de conclusão desta seção, a análise dos dados revelou que valores morais não constituem o núcleo organizador do modelo da participante 9. Não são, portanto, centrais em seu sistema de representações de si. Mas, apesar da baixa frequência com que foram mobilizados, sugerindo tratar-se de conteúdos pouco salientes no conjunto de sua representação de si, os dados indicam que valores morais não estão isolados no âmbito desse sistema psicológico. Contrariamente, integram-se de modo coerente entre si e também a um elemento que é central na conformação de seu modelo organizador, do que podemos deduzir, consoante a proposição de Blasi (1995), sua importância para a jovem. Junto a isso, o sentimento de incômodo diante das discriminações e as ações morais que ela afirma realizar sinalizam sua implicação com essa problemática moral, o que reforça nossa opção por deduzir que a integração de valores morais, se não pode ser considerada central, tampouco é periférica.

6.4 Integração Periférica de Valores Morais

O modelo organizador, objeto de análise nesta seção, é um exemplo prototípico de uma categoria de modelos em que valores morais foram integrados de modo periférico. Nessa dinâmica de funcionamento psicológico, valores morais foram abstraídos pontualmente, em uma ou, no máximo, duas questões do protocolo. Na maior parte dos casos, isso ocorreu em resposta às questões 9 e 10, que suscitavam a mobilização desses conteúdos. Em outros, os valores emergiram subordinados à importância conferida a outros conteúdos (como no caso que será exposto a seguir). De uma forma ou de outra, os significados expressaram pouca elaboração e revelaram pouca ou nenhuma implicação pessoal com tais valores. Ademais, via de regra, os conteúdos morais estiveram isolados no sistema de conjunto que conforma o modelo organizador.

A fim de ilustrar essa dinâmica de funcionamento psicológico, a partir de agora passaremos a nos debruçar sobre o modelo organizador construído pelo participante 2 na Fase 2 da pesquisa. O participante 2 possuía 17 anos de idade no momento em que contestou o protocolo de pesquisa.

O adolescente abstraiu com centralidade os elementos Artes, relações interpessoais e timidez, embora esse com menor saliência. No esquema a seguir, destacamos os elementos centrais e seus significados, e também os conteúdos pertencentes ao domínio moral.

Elementos

Significados

Conteúdos morais

Relações

Relação: timidez e relações interpessoais

Q1. Sou uma pessoa tímida, mas com muitos sentimentos. Tenho dificuldade de me abrir e me envolver com algo que não é do meu interesse. Ao mesmo tempo procuro valorizar e me envolver com tudo o que eu gosto de fazer e de me envolver ao máximo nelas. Procuró sempre estar bem e feliz com as minhas amizades, minha namorada e minha família. **Q2.** Minha timidez é a característica que mais me define, em geral. Porém, quando estou com alguém do qual sou íntimo, essa timidez desaparece e é substituída por uma animação e intensidade muito grandes. **Q3.** Ficar com a minha namorada; estar com os amigos; ler livros/quadrinhos e ver filmes, pesquisar sobre filmes, livros e quadrinhos. **Q4.** Ficar com a namorada, porque ela é a pessoa mais importante para mim. Ficar com os amigos, porque, assim como a namorada, eu sempre me acalmo junto deles e tiro as responsabilidades da minha cabeça. Ler livros/quadrinhos e ver filmes, porque é o que eu gosto de fazer e eu sempre procuro pesquisar e ir a fundo nesses temas. Pretendo ter uma profissão que me permita trabalhar em alguma dessas mídias. **Q5.** Passar de ano e ser dispensado do exército já são duas coisas que estão na minha cabeça.

Pretendo viajar ano que vem com a minha **namorada**. Logo, ficar na escola e/ou no exército ano que vem não é uma opção para mim. **O meu bem-estar, da minha namorada, dos amigos**, etc. Vestibular. Apesar de eu pretender prestar só ano que vem (porque com a quantidade de estresse que a escola me proporciona prestar este ano é impossível), eu já estou procurando. **Q6.** Não sei dizer três, só uma, que desencadeou diversos acontecimentos que mudaram minha vida, que foi sair da minha antiga escola e mudar para [a escola], que é minha escola hoje. Apesar de eu estar muito descontente com a escola hoje, é inegável que se não fosse ela, lá em 2013 eu não teria conhecido minha namorada nem meus amigos de verdade. **Q7.** Não consigo pensar nessa. **Q8.** Quero ser uma pessoa ligada à **arte** e que será lembrada por isso. **Q9.** Minha **presença no mundo não faz diferença, mas quero tentar fazer a diferença no futuro**. **Q10.** Gostaria que o mundo não fosse só sobre ter emprego, dinheiro, faculdade, uma casa boa, etc. Ainda não fiz nada para concretizar isso, porque, no mundo em que vivemos, um menino de 17 anos não tem voz nem espaço, ainda tem que conquistar essa voz e espaço e não gosto disso. Gostaria que tudo fosse mais livre.

A leitura do conjunto de respostas produzidas pelo participante 2 revela que as relações interpessoais são o conteúdo mais proeminente em sua representação de si, seguidas das artes e da timidez. Conteúdos morais, a seu turno, indicam sua baixa saliência e importância marginal na representação de si. Fazemos uma incursão por cada um desses componentes, a começar pelas Artes.

O adolescente abstraiu as *Artes* como um dos aspectos mais importantes de sua vida, uma fonte de prazer, um objetivo de vida e projeto profissional e afirmou o desejo de ser lembrado futuramente por sua atuação na área. O elemento compareceu não apenas expresso pela palavra “arte”, mas também através de diferentes linguagens de interesse do adolescente – livros, quadrinhos e filmes.

Q3. [...] ler **livros/quadrinhos** e ver **filmes**, pesquisar sobre filmes, livros e quadrinhos. **Q4.** [...] Ler **livros/quadrinhos** e ver **filmes**, porque é o que eu gosto de fazer e eu sempre procuro pesquisar e ir a fundo nesses temas. Pretendo ter uma profissão que me permita trabalhar em alguma dessas mídias. **Q8.** Quero ser uma pessoa ligada à **arte** e que será lembrada por isso.

Outro elemento que podemos inferir tratar-se de algo central na representação de si do participante 2 é a *timidez*. Apesar de ter figurado somente nas duas primeiras questões, a ênfase que o jovem dá a esse atributo na definição de sua identidade demonstra ser um elemento nuclear de sua representação de si.

Q1. Sou uma pessoa **tímida**, mas com muitos sentimentos. Tenho dificuldade de me abrir e me envolver com algo que não é do meu interesse [...] **Q2.** Minha **timidez** é a característica que mais me define, em geral. Porém, quando estou com **alguém do qual sou íntimo**, essa **timidez** desaparece e é substituída por uma animação e intensidade muito grandes.

A importância do elemento timidez no modelo organizador do participante 2 sobre si mesmo é corroborada por sua coordenação ao elemento a que ele confere maior saliência, qual seja, as *relações interpessoais*. Nota-se, no excerto anterior, que a timidez é regulada positivamente pelas relações interpessoais. É nítido, no enunciado do jovem, o sentido positivo que ele confere ao impacto que as relações exercem sobre sua timidez.

Junto a esse dado, outros lançam luz sobre a centralidade (e o protagonismo) das relações interpessoais na organização da representação de si desse adolescente. A família, a namorada e os amigos são evocados como parte de sua autodefinição, mais especificamente como aquilo que determina sua busca por bem-estar e felicidade. O peso desse significado, que carrega forte carga afetiva, é reforçado quando o jovem afirma que a namorada e os amigos são as coisas mais importantes em sua vida. O jovem acrescenta a esses significados a preocupação com o bem-estar da namorada e dos amigos, momento em que integra o valor moral do cuidado ao elemento relações interpessoais. Por último, o jovem seleciona a namorada e os amigos como um acontecimento que mudou sua vida.

Q1. [...] Procuo sempre estar bem e feliz com as minhas **amizades**, minha **namorada** e minha **família**. **Q2.** [...] quando estou com **alguém do qual sou íntimo**, essa timidez desaparece e é substituída por uma animação e intensidade muito grandes. **Q3.** Ficar com a minha **namorada**; estar com os **amigos** [...] **Q4.** Ficar com a **namorada**, porque ela é a pessoa mais importante para mim. Ficar com os **amigos**, porque, assim como a **namorada**, eu sempre me acalmo junto deles e tiro as responsabilidades da minha cabeça [...] **Q5.** [...] Pretendo viajar ano que vem com a minha **namorada** [...] O meu bem-estar, da minha **namorada**, dos **amigos**, etc. [...] **Q6.** Não sei dizer três, só uma, que desencadeou diversos acontecimentos que mudaram minha vida, que foi sair da minha antiga escola e mudar para [a escola], que é minha escola hoje. Apesar de eu estar muito descontente com a escola hoje, é inegável que se não fosse ela, lá em 2013 eu não teria conhecido minha **namorada** nem meus **amigos de verdade**.

A frequência com que o elemento relações interpessoais foi abstraído, sobretudo, a riqueza de seus significados, exprime a importância que o jovem lhe outorga. O valor que o jovem atribui às relações, principalmente aos amigos e à namorada, parece ser o que coordena a esse elemento o valor moral do cuidado. Nesse sentido, a preocupação com o bem-estar dos amigos e da namorada indica ser uma consequência da alta estima que possuem para o jovem, estando o valor do cuidado subordinado ao valor atribuído a essas pessoas. Não há, pois, uma valoração do cuidado por seu valor intrínseco, generalizável a outras formas de relação inscritas no âmbito privado, como no caso do participante 21.

Outro momento em que podemos analisar se (e como) a moralidade comparece na representação de si do jovem é por intermédio de suas respostas para as questões 9 e 10.

Q9. Minha **presença no mundo** não faz diferença, mas quero tentar fazer a diferença no futuro. **Q10.** Gostaria que **o mundo não fosse só sobre ter emprego, dinheiro, faculdade, uma casa boa, etc.** Ainda não fiz nada para concretizar isso, porque, no mundo em que vivemos, um menino de 17 anos não tem voz nem espaço, ainda tem que conquistar essa voz e espaço e não gosto disso. Gostaria que tudo fosse mais **livre**.

No tocante à sua percepção sobre a própria presença no mundo, ele afirma não fazer diferença. E, embora esboce o desejo de fazê-lo, tal desejo não é acompanhado de metas, estratégias ou ações definidas, e tampouco o jovem define o objeto de possíveis ações. Trata-se, portanto, de uma resposta esvaziada de engajamento moral com as demandas do mundo.

De modo semelhante, ao ser inquirido sobre o que gostaria que fosse diferente no mundo e sobre seu papel diante disso, o jovem exprime o desejo de que pressões sociais impostas ao mundo adulto tivessem menor importância e que as pessoas fossem mais livres. Quanto ao seu papel diante do problema identificado, o adolescente se desresponsabiliza e se apassiva, afirmando ser muito jovem para promover transformações na realidade.

O fato de o jovem ter abstraído um valor moral apenas em uma resposta do protocolo e de não mobilizar questões morais quando indagado sobre mudanças em um mundo permeado por conflitos dessa natureza revela o quanto a moral é uma dimensão de pouco relevo em sua representação de si.

Com o intuito de conceder visibilidade ao modelo organizador do participante 9 sobre si mesmo, sistematizamos os elementos centrais e seus significados, bem como aqueles que indicam seu posicionamento frente às demandas do mundo (Quadro 12).

Quadro 12 – Modelo organizador do participante 12 na Fase 1

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS
Artes	Uma das coisas mais importantes, que dá prazer. Um objetivo de vida e profissão desejada.
Timidez	Atributo da identidade atenuado pelas relações interpessoais.
Relações interpessoais	O que há de mais importante; acalmam-no. A busca pelo bem-estar e pela felicidade junto a elas é um traço da identidade. Preocupa-se com o bem-estar. Conhecer namorada e os amigos foi um acontecimento que mudou sua vida.

Quadro 12 – Modelo organizador do participante 12 na Fase 1

OUTROS ELEMENTOS	SIGNIFICADOS
Pressões sociais e liberdade	Mudança desejada para o mundo.
Organização: As artes são um valor que lhe dá prazer, fazendo-o desejar trabalhar e ser reconhecido por isso futuramente. A timidez é um atributo de sua identidade atenuado pelas relações interpessoais, que também o acalmam. Essas são um valor, cuja busca pelo bem-estar e pela felicidade definem sua identidade e que representam uma mudança em sua vida. Preocupa-se com o bem-estar dos amigos e da namorada. A liberdade diante de pressões sociais é uma mudança desejada no mundo com a qual não se compromete.	

Fonte: Elaboração própria.

No que tange aos valores morais integrados à representação de si, conforme já expusemos alhures, a única categoria de valor moral presente no modelo organizador do jovem é o cuidado com o outro, que se manifesta em sua preocupação com o bem-estar dos amigos e da namorada. Consequentemente, há apenas uma forma de integração da moral à representação de si, expressa pelo sentimento de preocupação. O Quadro 13 sintetiza esse dado.

Quadro 13 – Formas de integração de valores morais na representação de si da Fase 1 do participante 12

FORMA DE INTEGRAÇÃO	CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Sentimento	Cuidado	Relações interpessoais	Preocupação	“[me preocupo com] O meu bem-estar, da minha namorada, dos amigos, etc.”

Fonte: Elaboração própria.

A análise do modelo organizador do participante 12 evidenciou que valores morais se situam na periferia de sua representação de si. O valor moral do cuidado foi o único conteúdo moral abstraído e esteve subordinado ao valor conferido ao elemento central relações interpessoais. Afora isso, em nenhum outro momento, o jovem mobilizou valores morais de modo explícito, mesmo quando indagado sobre sua presença e mudanças desejadas no mundo.

6.5 Epílogo

Ao longo deste capítulo, apresentamos quatro modelos organizadores do pensamento elaborados por adolescentes sobre si mesmos, que se distinguem pela variação na centralidade com que valores morais foram integrados, assim como pelos conteúdos e formas com que se deu essa integração. A maior ou menor centralidade com que valores morais manifestaram sua

integração à representação de si foi deduzida da análise das constantes do funcionamento cognitivo propostas pela TMOP (MORENO et al. 1999), as quais nos permitiram, conjuntamente, analisar os três indicadores por nós preconizados para o estudo desse fenômeno.

A análise minuciosa dos quatro modelos organizadores revelou diferenças na centralidade da integração de valores morais à representação de si pela frequência com que valores morais foram abstraídos, pela elaboração de seus significados e pela conformação (ou não) de um sistema moral resultante das relações estabelecidas entre conteúdos morais e conteúdos pertencentes a outros domínios.

Vimos que a participante 10, um caso excepcional de identidade moral, abstraiu valores morais em diversos momentos ao longo do protocolo, demonstrando se tratar de conteúdos salientes – ou cronicamente ativados (LEPSLEY; NARVAEZ, 2004) – em suas representações de si. Além disso, produziu significados elaborados, de modo a indicar seu compromisso com problemáticas morais. Esses conteúdos morais não figuraram de modo isolado em seu modelo organizador, mas estiveram, no mais das vezes, coordenados entre si e com conteúdos não morais em um sistema moral coerente que se mostrou central na organização de seu pensamento sobre si mesma.

O gradiente que decresce desse modelo ao modelo caracterizado pela integração periférica de valores morais denotou mudanças substanciais em relação à frequência, significados e relações concernentes aos valores morais. Nesse tocante, vale a pena chamar a atenção ao seguinte dado: quanto mais central a integração de valores, tanto maior foi a variedade de formas de integração. Nos modelos de identidade moral e de centralidade moral é nítida a pluralidade de formas de integração de diferentes valores morais, que se relaciona à diversidade de significados com conteúdos morais. Nesses casos, valores morais se expressaram por meio de variadas representações de si, demonstrando a constituição de um sistema moral robusto e complexo, como se a moralidade estivesse embrenhada e irradiada no *self* por meio de diversos pontos de sustentação: atributos da identidade, ações, eventos autobiográficos, juízos, sentimentos, protótipos, ideologias, etc.

Outra importante distinção observada entre os modelos diz respeito à coordenação entre conteúdos morais e entre esses e conteúdos não morais, que se mostrou mais ampla e mais consistente conforme o maior grau de integração de valores morais, corroborando as proposições de Blasi (1995, 2004). Consideramos que quanto mais o sujeito opera essas coordenações, mais consistente é seu sistema moral, com mais feixes nos quais se ancoram e se articulam valores morais.

Ainda sobre o tema da coordenação, os dados revelaram que a participante 10 coordenou valores e preocupações morais das esferas privada e pública com um nível de consistência não encontrado nos demais casos apresentados. A jovem demonstrou compromisso com o cuidado e a responsabilidade com pessoas próximas, mas também generalizou seu compromisso moral às desigualdades sociais e demandas do mundo comum (ARENDDT, 2001). Em outras palavras, abarcou preocupações morais para com um *outro concreto*, e também com a dignidade e os direitos de um *outro generalizado* (BENHABIB, 1999). Consideramos que a capacidade de generalizar seu compromisso moral para um outro que transcende as relações interpessoais mais imediatas significa a existência de um compromisso moral que independe do vínculo afetivo proporcionado pelos encontros cara a cara da vida privada, o qual é fundamental para a garantia e ampliação dos direitos que são comuns à humanidade e que não podem sucumbir aos interesses privados.

Por fim, a análise exploratória dos dados sob o instrumento teórico-metodológico da TMOP possibilitou o exame microgenético da representação de si enquanto um sistema organizado e dinâmico, revelando os conteúdos centrais em sua organização. Consequentemente, proporcionou a análise das variações de centralidade na integração de valores morais às representações de si, assim como os diferentes tipos de valores morais e significados a eles atribuídos.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DAS CONSERVAÇÕES E MUDANÇAS NA INTEGRAÇÃO DE VALORES MORAIS

No quadro teórico, discutimos que o sistema de valores que constitui o *self* moral não é uma estrutura estática, que conserva de modo inflexível sua organização e seus conteúdos. Conjecturamos que, apesar de tender à conservação de sua dinâmica geral, sobretudo na idade adulta e quando se trata de uma identidade moral, tal sistema pode sofrer flutuações e mudanças, em maior ou menor grau, frente às múltiplas experiências com as quais o sujeito irá interagir em sua vida e em virtude de mudanças cognitivo-afetivas.

É com vistas a investigar esse fenômeno à luz da TMOP que organizamos esse capítulo. Logo, nosso objetivo é analisar as conservações e mudanças na integração de valores morais aos modelos organizadores sobre si elaborados pelos adolescentes em corte longitudinal.

No capítulo precedente, apresentamos, por intermédio de 4 casos, diferentes graus de centralidade com que valores morais podem ser integrados aos modelos organizadores dos participantes da pesquisa. Embora tenhamos nos debruçado sobre 4 exemplos ilustrativos desse fenômeno, a análise feita sobre esses casos foi realizada sobre os protocolos das Fases 1 e 2 de cada um dos 42 sujeitos que compõem a população desse estudo. A leitura comparativa desses dados, visando responder ao objetivo supracitado, resultou na identificação de três variações relativas às dinâmicas de conservações e mudanças na centralidade de valores morais: conservação da centralidade de valores morais; diminuição da centralidade de valores morais; e aumento da centralidade de valores morais.

A fim de explorar essas dinâmicas em seus pormenores, cada uma delas será apresentada e analisada mediante o exemplo de um participante da pesquisa, na perspectiva do Estudo de Caso, pois consideramos que essa abordagem permite dar visibilidade às conservações e mudanças na integração de valores morais em seus pormenores.

7.1 Conservação de Centralidade na Integração de Valores Morais

O participante 1 é um exemplo de conservação de centralidade com que valores morais foram integrados aos modelos organizadores do pensamento das Fases 1 e 2 da pesquisa. Em

ambos os modelos os valores morais foram integrados com alto grau de centralidade, conformando um sistema moral consistente e determinante na organização de sua representação de si. Trata-se, tal como a participante 10 apresentada no capítulo anterior, de um exemplo de identidade moral.

Escolhemos os modelos organizadores desse jovem como objeto de análise porque, sendo um caso de identidade moral, possui uma organização mais complexa do sistema moral e nos permite explorar o fenômeno da integração e da conservação com maior riqueza de detalhes. Também porque a conservação se mostrou uma tendência para os adolescentes que integraram valores morais com centralidade - conforme discutiremos na última seção.

A despeito dos modelos das Fases 1 e 2 conservarem sua organização geral, o que inclui a centralidade extraordinária com que valores morais foram integrados, há mudanças na dinâmica interna do modelo, da ordem do conteúdo dos elementos abstraídos e dos significados, bem como nas relações/implicações, conforme o leitor irá acompanhar a partir de agora. Iniciaremos a análise dos dados expondo o modelo organizador da Fase 1 e, em seguida, apresentaremos o modelo da Fase 2, destacando, nesse momento, as conservações e mudanças entre os modelos.

Na primeira fase o adolescente abstrai com centralidade os elementos otimismo, carreira acadêmico-profissional, conhecimento, respeito e política. Além desses, os elementos diálogo e viagem receberam significados morais comuns entre si, também compartilhados com o elemento conhecimento, indicando a centralidade desse conteúdo para o sujeito. Por fim, o elemento preservação ambiental foi outro conteúdo moral abstraído, denotando a importância da moralidade para o jovem.

O *otimismo* foi abstraído apenas na primeira questão do protocolo (relativa à autodefinição) como um traço da identidade. Entretanto, o investimento afetivo de que é tributário e o fato de ser um dos dois únicos traços da identidade selecionados pelo jovem sugerem sua centralidade para o adolescente.

Q1. Fase 1. Acredito que eu me descreveria como uma pessoa **otimista** na maioria das vezes com as coisas, embora muitas vezes indeciso. Tento o máximo ser uma pessoa agradável e animada, mesmo que algumas vezes não consiga totalmente.

Outro elemento que figura com centralidade no modelo organizador desse jovem foi sua *carreira acadêmico-profissional*, que surge em diversos momentos do protocolo recebendo diferentes significados: uma preocupação diante da escolha de uma universidade e de uma

profissão; uma experiência transformadora que o tornou mais responsável; e algo que demanda responsabilidade. Além disso, o elemento comparece revestido de conteúdo moral e se sobrepõe ao elemento política no momento em que o jovem afirma seu desejo em trabalhar com algo relacionado a políticas públicas para intervir positivamente na vida das pessoas.

Q5. Fase 1. Na esfera “pessoal” me preocupo bastante com **o meu futuro: a escolha de uma universidade e consequentemente de uma profissão.**
QPré.6. Outra é **a entrada no Ensino Médio**, que ampliou o meu sentido de responsabilidade. **Q7. Fase 1.** Me sinto responsável atualmente em ir bem no último ano do **Ensino Médio**; em fazer uma boa **escolha profissional e de curso superior.** **Q8. Fase 1.** Desejo também **trabalhar** com algo relacionado a **políticas públicas** que possam fazer alguma diferença na vida das pessoas.

A *política*, além de figurar como uma profissão desejada com a intenção de fazer a diferença na vida das pessoas – portanto, com um sentido de solidariedade -, foi selecionada pelo participante 1 como fonte de preocupação, dada a situação instável da política nacional e internacional, e devido à polarização e aos extremismos. Esses últimos significados aludem à intolerância e às dificuldades de diálogo entre pontos de vista distintos, o que sinaliza sua relação com o elemento alteridade, um valor central na constituição de seu modelo organizador que apresentaremos adiante. Ademais, no momento em que o jovem evoca tais significados, afirma sua afinidade pelo assunto, o que reforça a importância desse elemento em sua representação de si.

QPré.5. [...] numa esfera mais ampla (e talvez pela minha afinidade com o assunto) me preocupa **a situação política cada vez mais instável**, tanto no Brasil como em outros países. A **polarização** e os **extremismos** são igualmente preocupantes. **Q8. Fase 1.** Desejo também **trabalhar** com algo relacionado a **políticas públicas** que possam fazer alguma diferença na vida das pessoas.

Outro momento em que se pode inferir a presença do elemento política é em sua relação com o elemento *presença no mundo*, quando o jovem responde à pergunta relativa a esse tema. Ele demonstra implicação ao elemento, mas reconhece as limitações de suas ações frente às resistências que “o sistema” impõe a mudanças. Consequentemente, mobiliza sentimentos de frustração e impotência, manifestando descontentamento com o alcance de suas ações na esfera pública.

QPré.9. Sempre que penso na minha **atuação no mundo** sinto cada vez mais que, apesar de tentar fazer boas ações o sistema é maior que eu ou que qualquer outro indivíduo que não esteja em uma posição decisória. Por isso, muitas vezes a minha motivação em fazer o mundo melhor é barrada/frustrada,

de certo modo, por essa sensação de impotência em relação a coisas que não me cabem mudar.

Por outro lado, vale acrescentar, seu desejo em trabalhar com políticas públicas indica estar relacionado a essa constatação, pois revela a opção por ocupar uma posição decisória na promoção de transformações na esfera pública.

O *conhecimento* também é um elemento que adquiriu centralidade na organização do pensamento desse jovem sobre si mesmo, significado como algo de grande importância e fonte de prazer. O elemento apareceu vinculado a atividades como ir ao cinema, ler e conversar, sendo que essa última foi tida como importante por possibilitar ao jovem rever suas concepções, o que confere ao conhecimento um sentido de autocrítica. Também recebeu o significado de uma experiência transformadora em sua vida, que mudou sua percepção sobre a diversidade cultural. Esse último significado, mobilizado pelo jovem como o motivo pelo qual considera o aprendizado do inglês uma experiência transformadora, revela a importância que a abertura ao diferente possui para ele. Temos aqui mais um momento em que o valor da alteridade figura em seu modelo organizador.

O excerto abaixo ilustra o comparecimento dos elementos e significados mencionados no modelo do participante 1.

Q3. Fase1. Atualmente, acredito que **ler, ir ao cinema e conversar** são as atividades mais importantes para mim. **Q4. Fase 1.** As três coisas mais importantes para mim são também coisas que eu gosto de fazer. Ir ao cinema se mostrou, no início, apenas para entretenimento, embora agora passe a ser algo mais relacionado à **ampliação dos meus conhecimentos** (assim como a leitura). **Conversar**, para mim, é importante porque me faz **rever minhas concepções** e conviver com pessoas não necessariamente iguais a mim. **Q6. Fase 1.** Uma delas é a minha primeira viagem à Europa, que me fez **mudar a perspectiva de mundo** antes restrita à minha escola, minha casa [...] E, finalmente, meu **aprendizado de inglês** alterou minha percepção das linguagens e da **diversidade cultural**.

Além de comparecer como parte dos elementos política e conhecimento, a *alteridade* foi selecionada quando o jovem afirma desejar, como mudança no mundo, “mais pontes e menos muros, mais respeito e menos ódio”. Também na ação que afirma realizar para enfrentar esse problema, qual seja, a de “saber ouvir as pessoas”, e no diálogo, que para ele é uma das coisas mais importantes, pois possibilita a convivência com o diferente.

Somada a esses fatores, a centralidade da alteridade na organização do pensamento do adolescente se verifica igualmente no momento em que ele seleciona a viagem como uma experiência transformadora, apresentando como justificativa a “mudança de perspectiva de mundo”.

Q3. Fase1. Atualmente, acredito que [...] e **conversar** são as atividades mais importantes para mim. **Q4. Fase 1.** [...] **Conversar**, para mim, é importante porque me faz **rever minhas concepções e conviver com pessoas não necessariamente iguais a mim.** **Q6. Fase 1.** Uma delas é a minha primeira viagem à Europa, que me fez **mudar a perspectiva de mundo** antes restrita à minha escola, minha casa [...] E, finalmente, meu **aprendizado de inglês** alterou minha percepção das linguagens e da diversidade cultural. **Q10. Fase 1.** [...] Gostaria também **que o mundo fosse um lugar com mais pontes e menos muros, mais respeito e menos ódio.** [...] tento convencer as pessoas a **saber ouvir e respeitar o outro.**

O interesse e a disposição que o jovem apresenta em estar aberto às diferenças não comparece atomizado no quadro geral da organização do pensamento. Ao contrário, quando analisamos o protocolo como um todo notamos que forma parte de uma rede de relações em que figuram outros elementos e significados de conteúdo moral articulados entre si, conformando um sistema coerente de elementos e significados morais. De fato, além da alteridade e da política, outros elementos e significados pertencentes ao campo da moralidade evidenciam a centralidade que essa dimensão assume em seu modelo organizador.

O *respeito* é um desses elementos, tendo sido mobilizado com grande frequência ao longo do protocolo e recebendo distintos significados, quais sejam: um atributo da identidade; algo pelo que o jovem sente-se responsável; uma mudança que gostaria de ver no mundo; e, finalmente, uma ação que afirma realizar com vistas a melhorar o mundo.

Q2. Fase 1. Eu diria que **o respeito que tento sempre manter com as pessoas**, independentemente de quem sejam elas é uma das características sem as quais eu deixaria de ser quem sou. **Q7. Fase 1.** Em ajudar nas “tarefas” domésticas; e em **manter uma relação minimamente respeitosa com todos.** **Q10. Fase 1.** Eu gostaria **que o meio ambiente e a natureza fossem mais respeitados**, e que as pessoas percebessem o quanto sua destruição significa mais prejuízos para todos. Gostaria também **que o mundo fosse um lugar com mais pontes e menos muros, mais respeito e menos ódio.** Eu tento, então, contribuir com **ações benéficas para o meio ambiente** e também tento **convencer as pessoas a saber ouvir e respeitar o outro.**

Conforme é possível depreender desse excerto, o respeito ao próximo é um elemento que se reveste de forte investimento pessoal e apresenta notável consistência na representação de si desse jovem, não só pela frequência com que comparece, mas também pela rede de significados que entretetece. O elemento se coordena intimamente à alteridade quando o jovem expressa o que gostaria que fosse diferente no mundo e quais ações realiza para enfrentar tais problemas. A continuidade entre um e outro elemento é igualmente identificada quando o jovem

seleciona o respeito com as pessoas como um atributo de sua identidade e afirma seu caráter incondicional: “independentemente de quem sejam elas”.

Q5. Fase 1. A **polarização** e os **extremismos** são igualmente preocupantes.
Q10. Fase 1. Gostaria também **que o mundo fosse um lugar com mais pontes e menos muros, mais respeito e menos ódio**. Eu tento, então [...] **convencer as pessoas a saber ouvir e respeitar o outro**.

Ainda pertencente ao domínio moral, o participante 1 aciona a preservação do meio ambiente, outorgando ao elemento o significado de uma mudança que deseja ver no mundo e de ações que desenvolve com vistas a fazer a sua parte diante dessa demanda. Nesse momento, o adolescente mobiliza novamente o respeito, agora como algo necessário para a preservação ambiental.

Q10. Fase 1. Eu gostaria que **o meio ambiente e a natureza fossem mais respeitados** e que as pessoas percebessem o quanto sua destruição significa mais prejuízos para todos. [...] Eu tento, então, contribuir com **ações benéficas para o meio ambiente**.

A análise do modelo organizador do participante 1 sobre si mesmo evidencia a conformação de um sistema moral altamente coeso e central em sua representação de si, no qual os elementos alteridade, política, respeito ao próximo e preservação ambiental se entrelaçam uns aos outros e, por vezes, coordenam-se a outros elementos centrais. No quadro abaixo, sintetizamos a organização geral do modelo do participante 1 para a Fase 1 da pesquisa, contendo os elementos, significados e relações/implicações que ele elaborou ao representar a si mesmo.

Quadro 14 – Modelo organizador do pensamento do participante 1 para a Fase 1

MODELO ORGANIZADOR DO PENSAMENTO DO PARTICIPANTE 1 - FASE 1

Organização: O otimismo é um atributo da identidade e a carreira acadêmico-profissional gera preocupação e responsabilidade. A alteridade é um valor proporcionado pelo conhecimento e por experiências marcantes em sua vida. É também uma preocupação em relação à política e uma mudança desejada para o mundo, com a qual se compromete por meio de ações. Além disso, é uma condição para o respeito, sendo este considerado um atributo de sua identidade, uma responsabilidade pessoal e uma mudança desejada para o mundo, sobre a qual atua. Sua preocupação com a política também ocorre em relação à situação instável em que se encontra. Atua sobre a esfera pública, porém sente frustração e impotência em promover mudanças por não estar em posição decisória. Entretanto, deseja trabalhar com políticas públicas para fazer a diferença na vida das pessoas.

Fonte: Elaboração própria.

Ao examinar os dados oriundos do protocolo da Fase 2 do participante 1 identificamos que o otimismo, a carreira acadêmico-profissional e o conhecimento, bem como a alteridade, o respeito e a preservação ambiental, são conservados em seu modelo organizador. E, não obstante a emergência de novos elementos, significados e relações, inscritos ou não no domínio

moral, a organização geral do modelo se conserva, com um sistema moral altamente coeso, que demonstra a centralidade de valores pertencentes a esse domínio na representação de si do adolescente.

O *otimismo* conserva o significado de um traço da personalidade, mas desta vez aparece em mais de uma resposta e vincula-se ao sentimento de felicidade.

Q1. Fase 2. Eu me descreveria como uma pessoa que busca **manter a felicidade apesar de coisas ruins que possam estar acontecendo**. Acredito que mantenho um certo **otimismo e confiança** em tudo o que está por vir. **Q2. Fase 2.** Penso também que sem o **bom humor** e a empatia que acredito ter eu deixaria de ser quem eu realmente sou.

A *carreira acadêmico-profissional*, por sua vez, conserva o significado de uma preocupação e de algo que requer responsabilidade, deixando, contudo, de ser abstraída como uma experiência que promoveu uma transformação pessoal. O desejo de trabalhar com políticas públicas declarado no protocolo anterior ganha contornos mais definidos com a escolha por graduar-se em administração pública²⁰. Além disso, o jovem passa a coordenar o elemento carreira acadêmico-profissional ao elemento conhecimento de modo mais consistente e direto, ao exprimir o desejo em passar na universidade para usufruir do conhecimento que a instituição pode promover e de estudar fora do país e cursar uma pós-graduação. Esses dados, somados ao desejo por reconhecimento e estabilidade profissional, revelam uma maior elaboração do jovem em relação ao elemento carreira acadêmico-profissional, bem como uma ampliação de sua conexão com outros elementos, como as relações interpessoais. Segue-se a isso uma mudança no estado de ânimo que o jovem apresenta em relação a esse elemento, evidenciada pelo entusiasmo com que o aborda.

Q5. Fase 2. A outra preocupação é mais “**profissional**”, pois envolve minhas escolhas de futuro. Sei **o curso que quero fazer [administração pública]**, só me preocupo em conseguir passar e na adaptação à universidade o ano que vem. **Q7. Fase 2.** Acredito que, de maneira geral, eu me sinto cada vez mais responsável por **escolher e decidir o meu próprio futuro**. **Q8. Fase 2.** Eu desejo passar na **universidade** e aproveitar ao máximo todo o **conhecimento**, todas as experiências e relações possíveis nos próximos quatro anos. Quero que meu **trabalho** seja reconhecido e que eu tenha uma certa **estabilidade profissional**. Desejo **estudar fora**, seja por meio de um **intercâmbio** ou de um **mestrado/doutorado**.

²⁰ Essa informação foi confirmada em conversa com o jovem, que atualmente está fazendo esse curso. Ao acompanhá-lo nas redes sociais é possível notar seu alto engajamento na organização de atividades acadêmicas e políticas, o que confirma seu compromisso pessoal com a temática.

Um elemento central que emerge como novidade no protocolo pós-teste é a *relação amorosa*. Imbuído de grande carga emocional, o envolvimento afetivo do participante 1 com uma jovem recebe os significados de preocupação, de experiência transformadora e de desejo de concretização no futuro.

Q7. Fase 2. Atualmente eu tenho duas principais preocupações. A primeira é no “âmbito” emocional/sentimental, pois descobri que **amo uma pessoa** que namora, mas **que também me ama**. Me preocupa o que vai acontecer daqui para frente, pois ela viaja por 6 meses no ano que vem, um deles com o namorado. **Q6. Fase 2.** Acho que uma das experiências mais significativas que tive é o que estou passando atualmente, já que eu **nunca amei tanto e senti coisas tão intensas por alguém antes**. **Q8. Fase 2.** [...] E quero ver o meu relacionamento com **a pessoa que eu amo** dar certo.

Conforme já antecipamos, o *conhecimento* é outro elemento central que se conserva no modelo organizador da Fase 2, assim como os significados de algo importante na vida do jovem, de fonte de prazer e instrumento que lhe possibilita repensar as próprias concepções. Esse último aspecto mantém a relação que o elemento conhecimento estabelecia com o elemento alteridade - novamente abstraído -, mas, desta vez, tal relação torna-se ainda mais explícita, de modo que os dois aparecem indissociavelmente integrados um ao outro, pois o conhecimento é concebido como uma forma de abrir-se às diferenças. Outra novidade, no que tange ao elemento conhecimento, é sua relação com o elemento “visita à ocupação de sem-teto”, que se manifesta quando o jovem afirma que a experiência suscitou reflexão acerca da posição privilegiada que ocupa na estratificação social.

Q3. Fase 2. Ler, dialogar e conversar com o outro e conhecer outras realidades diferentes da minha. **Q4. Fase 2.** Eu gosto muito de ler pois assim **conheço o desconhecido**. E, de certa forma, isso se aplica às duas outras coisas que menciono [na questão 3]: para mim é muito importante conversar com outras pessoas e **conhecer outras realidades** porque isso **me tira do meu próprio universo/bolha e me faz (re)pensar minhas concepções**. **Q6. Fase 2.** Outra experiência que mudou a minha forma de pensar foi a visita a uma ocupação, ainda este ano, que me fez **pensar sobre o meu lugar de privilégio na sociedade** e em tudo aquilo que eu posso fazer para “mudar” ou “atenuar” isso. **Q8. Fase 2.** Eu desejo passar na universidade e aproveitar ao máximo todo o **conhecimento**, todas as experiências e relações possíveis nos próximos quatro anos [...] Desejo **estudar fora**, seja por meio de um intercâmbio ou de um **mestrado/doutorado**.

Este excerto nos permite igualmente analisar o comparecimento do elemento *alteridade* no novo modelo desse jovem, dado o imbricamento entre este elemento e o conhecimento. Tal elemento figura imbuído dos mesmos significados presentes no modelo da Fase 1, a saber, algo

de grande importância na vida do jovem, por possibilitá-lo rever suas concepções, e resultado de uma experiência que promoveu uma transformação pessoal. O que sofre modificações no protocolo da Fase 2 é o estreitamento da relação desse elemento com o conhecimento – conforme expusemos alhures - e sua associação a uma nova experiência transformadora. Se na ocasião anterior o jovem mencionara uma viagem e o aprendizado da língua inglesa, desta vez seleciona como significativa a visita à ocupação de sem-teto.

Assim como a alteridade, outro elemento de conteúdo moral que se conserva na nova dinâmica de pensamento do participante 1 é o *respeito*. O elemento preserva sua centralidade na organização do pensamento do jovem sobre si mesmo e mantém os significados de um traço de identidade, uma mudança que o jovem gostaria de ver no mundo e uma ação que ele realiza nesse sentido. Todavia, dessa vez aparece com menor frequência e o jovem deixa de evocar o sentimento de responsabilidade ao abstraí-lo.

QPós.2. Acredito que **o respeito** que eu tento ao máximo manter com outras pessoas é uma das minhas características mais importantes. **QPós.9.** Sinto que eu poderia melhorar quando **cometo erros e deixo outras pessoas mal** [...]. **QPós.10.** Eu gostaria de ver um mundo sem desigualdades, sem ódio e **desprezo ao outro**, sem guerras e sem opressão. Eu tento contribuir para melhorar isso demonstrando empatia com o diferente e **respeito nas relações sociais e até com o meio ambiente**.

Ainda em relação ao elemento respeito ao próximo, identificamos a conservação de sua relação com o elemento alteridade, junto à articulação com um novo elemento – *as desigualdades* -, conforme é possível notar no excerto anterior no momento em que o jovem mobiliza o respeito como uma ação de enfrentamento às desigualdades e também à guerra, à opressão e à indiferença - elemento que agrupamos no elemento alteridade.

Outro elemento que aparece como novidade na organização do pensamento do participante 1 sobre si mesmo é a *empatia*, evocada por ele em seu homônimo e também como contravalor através do termo “desprezo ao outro”. A ele são atribuídos os significados de um traço da identidade, de uma mudança desejada para o mundo e de uma ação levada a cabo pelo jovem para enfrentar aquilo que gostaria que fosse diferente no mundo, o que, portanto, articula-o diretamente aos elementos desigualdades, indiferença e intolerância. O elemento também estabelece coordenação com a alteridade no momento em que ele afirma demonstrar “*empatia com o diferente*” (grifo nosso), conforme é possível notar no excerto a seguir.

QPós.2. Penso também que sem o bom humor e a **empatia** que acredito ter eu deixaria de ser quem eu realmente sou. **QPós.10.** Eu gostaria de ver um mundo sem desigualdades, sem ódio e **desprezo ao outro**, sem guerras e sem opressão. Eu tento contribuir para melhorar isso **demonstrando empatia com o diferente** e respeito nas relações sociais e até com o meio ambiente.

A visita à ocupação dos sem-teto também é um elemento pertencente ao domínio moral que emerge no protocolo da Fase 2, recebendo o significado de uma experiência de transformação pessoal que suscitou reflexões sobre privilégios e possibilidades de intervenção sobre as desigualdades sociais. Tal elemento, pois, apresenta-se integrado ao elemento desigualdades e relaciona-se de modo menos direto ao conhecimento (conforme expusemos anteriormente) e também à alteridade e à empatia, uma vez que a percepção dos próprios privilégios de classe deriva de um movimento de tomada de perspectiva sobre a realidade de um outro diferente de si mesmo.

QPós.6. Outra experiência que mudou a minha forma de pensar foi a **visita a uma ocupação**, ainda este ano, que me fez pensar sobre o meu lugar de privilégio na sociedade e em tudo aquilo que eu posso fazer para “mudar” ou “atenuar” isso.

No protocolo da Fase 2 temos a supressão do elemento política, embora seu conteúdo esteja presente na escolha profissional do jovem e na forma como significa sua presença no mundo. Em relação a esse, o adolescente conserva o sentimento de impotência mobilizado no modelo da fase 1, contudo, desta vez o sentimento de frustração deixa de comparecer e o jovem afirma que sua *presença no mundo* é positiva, pois tenta contribuir com a vida das pessoas e com o meio ambiente. Na resposta em que o jovem elabora sua presença no mundo, também se nota o comparecimento da empatia quando o jovem pondera, de modo autocrítico, os efeitos que suas ações causam nos sentimentos alheios.

QPós.9. Eu acredito que a minha **presença/atuação no mundo** é de certa forma positiva, pois tento sempre contribuir com as pessoas e o ambiente ao meu redor. Sinto que poderia melhorar quando cometo erros e deixo outras pessoas mal, mas eu acredito que, na medida do possível, a minha atuação é positiva. **QPós.10.** [...] Eu tento contribuir para melhorar isso demonstrando empatia com o diferente e respeito nas relações sociais e até mesmo com o meio ambiente. Mas, às vezes, eu acabo me sentindo impotente diante de uma estrutura social consolidada e acima da minha força individual.

Por fim, conforme é possível identificar nesse excerto, temos, no novo modelo organizador, a conservação do elemento preservação do meio ambiente, bem como de seus significados: uma mudança que deseja ver no mundo e uma ação que realiza nessa direção.

A análise das respostas emitidas pelo participante 1 ao protocolo da Fase 2, demonstra que, a despeito das mudanças operadas no interior de seu modelo organizador, o sistema de conjunto que o configura conserva a maior parte de seus conteúdos e organização, o que inclui a centralidade com que valores morais são integrados. O quadro a seguir sistematiza a organização do modelo elaborado pelo participante 1 na Fase 2 da pesquisa.

Quadro 15 – Modelo organizador do pensamento do participante 1 para a Fase 2

MODELO ORGANIZADOR DO PENSAMENTO DO PARTICIPANTE 1 - FASE 2

Organização: O otimismo é um atributo da identidade. A carreira acadêmico-profissional gera preocupação e supõe responsabilidade, além de proporcionar experiências e conhecimentos, dos quais deseja usufruir no futuro, junto ao desejo por estabilidade e reconhecimento. A alteridade é um valor proporcionado pelo conhecimento e por experiências marcantes em sua vida. Juntamente com a empatia, o respeito - atributos de sua identidade - e as desigualdades sociais - cuja visita a uma ocupação sem teto engendrou reflexões sobre seus privilégios e compromisso social -, é uma mudança desejada para o mundo, com a qual se compromete por meio de ações como a empatia e o respeito e pela escolha em cursar administração pública. Apesar de às vezes sentir-se impotente em sua atuação na esfera pública e fazer os outros se sentirem mal, sua presença no mundo é positiva, pois contribui com as pessoas e o meio ambiente.

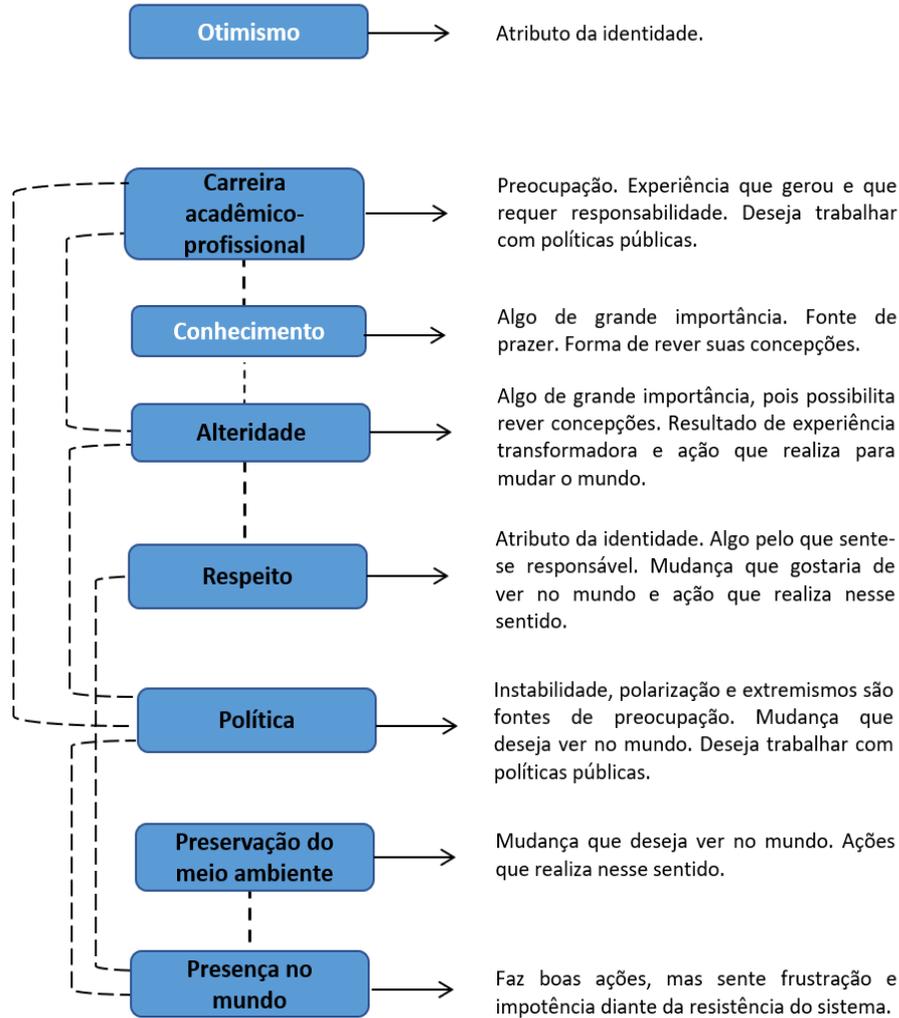
Fonte: Elaboração própria.

A fim de sistematizar os principais aspectos que constituem os modelos organizadores elaborados pelo jovem nas duas fases da pesquisa, a Figura 1 destaca os elementos abstraídos, significados atribuídos e relações estabelecidas entre eles.

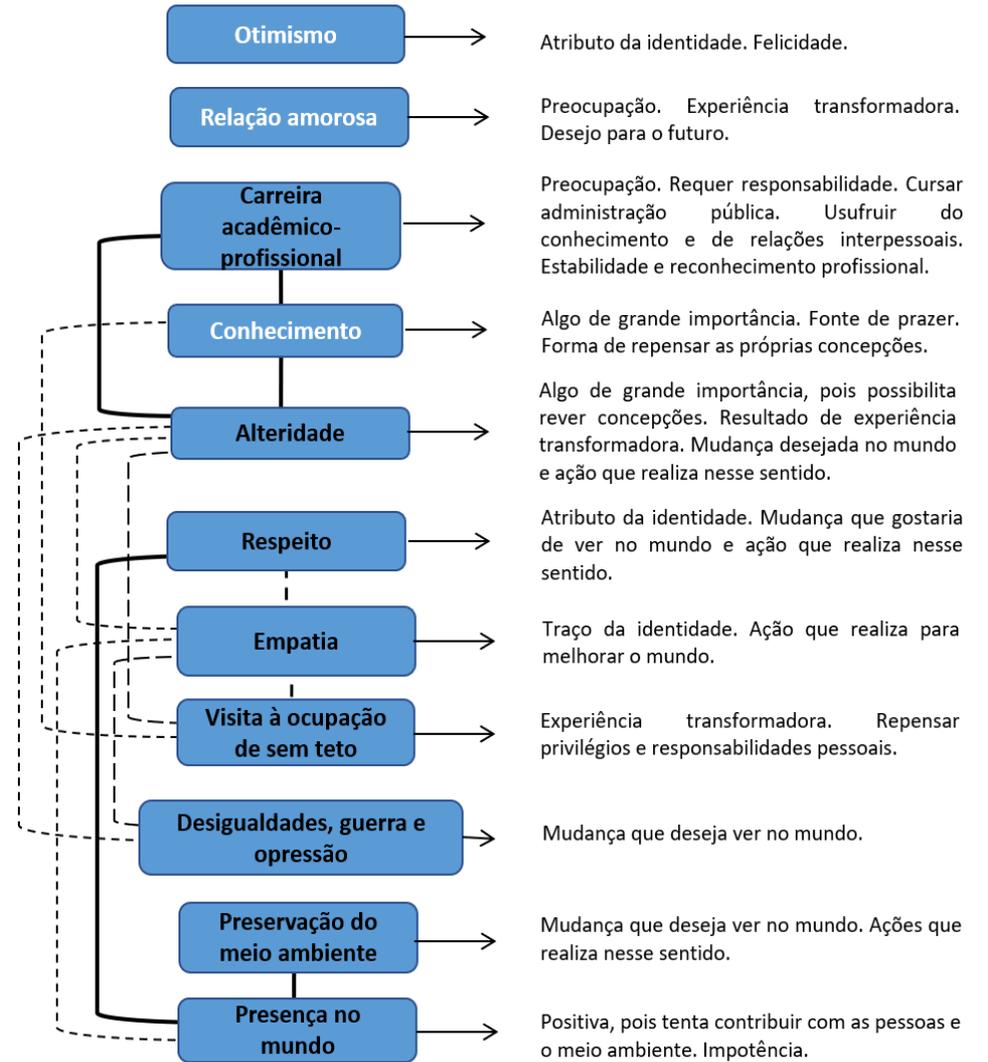
Nas caixas em azul encontram-se os elementos centrais abstraídos pelo jovem, sendo que os elementos com conteúdo moral foram destacados com cor preta. À direita de cada elemento está a síntese dos significados a ele atribuídos. No caso de haver alguma relação entre dois elementos, estabelecemos uma ligação por intermédio de conectores, representados por linhas pontilhadas. No diagrama referente à Fase 2 da pesquisa, as relações que se conservaram foram representadas por linhas contínuas, ao passo que as novas relações foram representadas por linhas pontilhadas.

Figura 1 – Comparação dos modelos organizadores elaborados pelo participante 1 nas Fases 1 e 2

MODELO ORGANIZADOR DA FASE 1



MODELO ORGANIZADOR DA FASE 2



Fonte: Elaboração própria.

Ao examinar a dinâmica geral de pensamento que constitui os modelos organizadores das Fases 1 e 2, podemos extrair algumas considerações. A primeira delas é a conservação da centralidade de valores morais nos modelos organizadores elaborados pelo adolescente em ambas as fases da pesquisa, centralidade esta claramente ilustrada no diagrama pela saliência, significados e pela rede coesa de coordenações entre elementos morais. Vemos que a maior parte dos elementos centrais e dos significados da primeira fase, bem como as relações que entretecem, se conserva.

Também se conserva, a despeito das mudanças, o padrão de suas preocupações e compromissos morais. Vemos, por exemplo, uma continuidade e quase sobreposição entre a empatia (uma mudança) e a alteridade (uma conservação). Nesse mesmo sentido, cumpre anotar que, se a política deixa de figurar como um elemento central, sua preocupação com questões morais da esfera pública não é subtraída, pois agora é representada pela visita à ocupação sem teto e pelas desigualdades. Logo, o adolescente passa a selecionar outros conteúdos para manifestar suas preocupações com questões morais da esfera pública.

Verifica-se, não obstante, no que tange às mudanças, que o respeito perde o significado de uma responsabilidade e a política deixa de ser abstraída como um elemento, comparecendo apenas, e implicitamente, no elemento carreira acadêmico-profissional em sua opção pelo curso de administração pública. Em contrapartida, tem-se o advento de novos elementos morais – empatia, visita a ocupação de sem-teto e desigualdades -, os quais carregam consigo novos significados e ampliam a quantidade de relações tecidas no sistema moral do jovem.

Assim, muito embora o sujeito conserve a dinâmica geral do modelo concernente à centralidade conferida a valores morais, observam-se mudanças internas que apontam para uma maior complexidade do seu sistema moral (MORIN, 2007) no que se refere às coordenações entre conteúdos morais. Isso se deve, do que podemos deduzir da observação do diagrama, à emergência de elementos cujos significados indicam seu imbricamento entre si e com elementos que se conservaram do modelo anterior.

As conservações e mudanças operadas pelo adolescente na integração de valores morais também puderam ser observadas no nível das categorias de valores morais e em suas formas de integração à representação de si. O resultado dessa análise foi sistematizado no Quadro 16. A fim de simplificar sua apresentação, sinalizamos com a sigla F1 e F2 os conteúdos que compareceram somente nas Fases 1 e 2 da pesquisa, respectivamente. Logo, aqueles que se conservaram de uma fase para a outra não receberam essa indicação.

Quadro 16 – Formas de integração de valores morais às representações de si do participante 1 nas Fases 1 e 2

FORMA DE INTEGRAÇÃO	CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Atributo da identidade	Respeito	Respeito	Atributo da identidade	"Acredito que o respeito que eu tento ao máximo manter com outras pessoas é uma das minhas características mais importantes. Penso também que sem o bom humor e a empatia que eu acredito ter eu deixaria de ser quem eu realmente sou".
	Empatia F2	Empatia		
Ação no presente	Alteridade	Alteridade	Ações de intervenção sobre o mundo	"Eu tento contribuir para melhorar isso demonstrando empatia com o diferente e respeito nas relações sociais e até mesmo com o meio ambiente".
	Respeito	Respeito		
	Preservação Ambiental	Preservação Ambiental		
	Empatia F2	Empatia		
Juízo	Cidadania	Política/Presença no mundo	A mudança do sistema não pode ser feita por indivíduos sem posição decisória	"Sempre que penso na minha atuação no mundo, sinto cada vez mais que, apesar de tentar fazer boas ações, o sistema é maior que eu ou que qualquer outro indivíduo que não esteja em uma posição decisória".
	Alteridade	Alteridade	O diálogo permite rever concepções e conviver com o diferente	"Conversar para mim é importante porque me faz rever minhas concepções e conviver com pessoas não necessariamente iguais a mim"
Sentimento	Respeito F1	Respeito	Responsabilidade	"Me sinto responsável [...] em manter uma relação minimamente respeitosa com todos".
	Cidadania e Alteridade F1	Política e Alteridade	Preocupação	"Me preocupa a situação política cada vez mais instável, tanto no Brasil como em outros países. A polarização e os extremismos são igualmente preocupantes".
	Cidadania	Política/presença no mundo	Impotência	"Mas, às vezes, eu acabo me sentindo impotente diante de uma estrutura social consolidada e acima da minha força individual"

Quadro 16 – Formas de integração de valores morais às representações de si do participante 1 nas Fases 1 e 2

FORMA DE INTEGRAÇÃO	CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Evento autobiográfico	Alteridade F1	Conhecimento	Mudança na perspectiva de mundo e da diversidade cultural	“Meu aprendizado de inglês alterou minha percepção das linguagens e da diversidade cultural”.
	Justiça F2	Visita à ocupação sem-teto	Mudança na percepção dos privilégios e de responsabilidade social	“Outra experiência que mudou a minha forma de pensar foi a visita a uma ocupação, ainda este ano, que me fez pensar sobre o meu lugar de privilégio na sociedade e em tudo aquilo que eu posso fazer para “mudar” ou “atenuar” isso”.
Objetivo de vida	Cidadania Solidariedade F1	Carreira acadêmico-profissional	Desejo em trabalhar com políticas públicas (F1) ou administração pública (F2)	“Desejo também trabalhar com algo relacionado a políticas públicas que possam fazer alguma diferença na vida das pessoas”.
	Cidadania F1	Política		
Ideal de sociedade	Respeito	Respeito		“Eu gostaria que o meio ambiente e a natureza fossem mais respeitados [...] Gostaria também que o mundo fosse um lugar com mais pontes e menos muros, mais respeito e menos ódio”.
	Preservação Ambiental	Preservação do meio ambiente	Mudanças desejadas para o mundo	“Eu gostaria de ver um mundo sem desigualdades, sem ódio e desprezo ao outro, sem guerras e sem opressão”.
	Justiça, Paz e Alteridade F2	Desigualdades, guerra e opressão e alteridade		

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 16 expõe a variedade de valores morais integrados à representação de si do participante 1, assim como sua ampla distribuição e ancoragem no sistema de representações de si por meio de suas diferentes formas de integração, o que endossa a centralidade da moral para esse adolescente em ambas as fases da pesquisa.

Nota-se que o respeito é conservado como atributo da identidade, ideal de sociedade e ação, porém deixa de manifestar-se na forma do sentimento de responsabilidade. A alteridade permanece integrada como um ideal de sociedade, uma ação e um juízo, mas deixa de sê-lo como uma preocupação e um evento autobiográfico relevante. Em relação a essa forma de integração, a alteridade é substituída pelo valor da justiça, ausente no modelo organizador da Fase 1, que também passa a comparecer como um ideal de sociedade, do mesmo modo que a paz. A empatia, outro valor evocado apenas na Fase 2, figura como um atributo da identidade

e como uma ação. Já a cidadania, conserva sua integração na forma de um juízo, de um objetivo de vida e do sentimento de impotência, mas deixa de se expressar como um ideal de sociedade e uma preocupação política, enquanto a solidariedade, imbricada a esse valor na primeira fase, é subtraída na segunda. Por fim, a preservação ambiental é o único valor sobre o qual não se opera nenhuma mobilidade, preservando-se como um ideal de sociedade e uma ação.

Se, de um lado, a análise comparativa dos modelos organizadores do adolescente revela a conservação de sua dinâmica geral de integração de valores morais e dos tipos de valores abstraídos na primeira fase - excetuando-se a solidariedade -, de outro, uma leitura minuciosa dos dados aponta rearranjos na conformação do seu sistema de valores, evidenciando a emergência de novidades e deslocamentos que atestam seu dinamismo interno.

É claro que estamos tratando de um fenômeno tal como se expressa nas respostas do sujeito a 10 perguntas, respostas essas emitidas em um espaço-tempo delimitado. Isso, destarte, não significa que determinados valores tenham perdido importância para o sujeito ou deixaram de ser significados da forma como haviam se expressado, isto é, não significa, por exemplo, que o respeito tenha deixado de ser sentido como uma responsabilidade. A centralidade que esse valor ainda ocupa no modelo organizador da segunda fase sugere que não. Mas, no lugar de o adolescente abstrair esse valor como uma responsabilidade, seleciona seu próprio futuro e autonomia frente às escolhas, como muitos jovens o fizeram pela proeminência desse tema no crítico momento de conclusão da etapa escolar e transição para o mundo adulto.

O que os dados revelam, portanto, é um retrato que aponta uma tendência na organização do pensamento do sujeito sobre si mesmo para o momento em que respondeu ao protocolo, mas que, apesar de indicar conteúdos centrais na representação de si, é incapaz de revelar com exatidão e completude a constituição do *self* – como o é toda ciência para interpretar e explicar um fenômeno complexo em sua totalidade.

A partir dessas análises, podemos considerar que o participante 1 conserva a organização de uma identidade moral, dada a centralidade de valores morais em sua representação de si (DAMON; COLBY, 1992; BLASI, 1995; 2004; HARDY; CARLO, 2010), ao mesmo tempo em que opera mudanças em sua dinâmica interna. Esses resultados corroboram a proposição de que quanto mais central for a integração de valores morais ao *self*, tanto maior será sua tendência à conservação e estabilidade (BLASI, 1995; LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; FRIMER et al, 2011; DAMON; COLBY, 2015). Por outro lado, vão ao encontro das asserções de pesquisadores que consideram que o sistema de valores integrado ao *self* é um sistema dinâmico, passível de sofrer mudanças em função de experiências e conhecimentos construídos pelo sujeito, de mudanças em sua constituição cognitivo-afetiva,

das diversas variáveis circunstanciais que cada momento e contexto impõem, entre outros fatores (NISAN, 1993; ARAÚJO, 1999, 2007; JENNINGS; MITCHEL; HANNAH, 2015). As desigualdades, por exemplo, tal como comparecem no modelo organizador desse adolescente, constituem uma novidade cujo conteúdo está intimamente relacionado à visita à ocupação sem-teto e ao modo como essa experiência foi por ele significada, sugerindo que possa ter exercido influência sobre a abstração daquele elemento como significativo para si mesmo.

7.2 Perda de centralidade na integração de valores morais

Nessa seção apresentamos o caso da participante 23, uma adolescente que na primeira fase da pesquisa apresentava alto grau de centralidade na integração de valores morais a sua representação de si, sendo parte da categoria que denominamos de identidade moral, mas que, na segunda fase, passa a uma integração moderada de valores morais, havendo, portanto, uma perda na centralidade de valores morais.

Esse foi um caso atípico no quadro dos sujeitos com identidade moral na primeira fase, que, à exceção dela e de mais um participante, sete conservaram essa organização psíquica. Não obstante, optamos por elegê-lo por duas razões. A primeira delas é porque a mudança se mostrou mais ostensiva em comparação com outros casos, a maioria dos quais passou de uma integração moderada a uma integração periférica ou dessa para a ausência de integração. A segunda razão é porque essa dinâmica de mudança exemplifica, com notória nitidez e maior riqueza de elementos para a análise, um padrão encontrado em outros participantes que manifestaram perda de integração, qual seja, a influência do estado emocional e da emergência de preocupações pessoais nas mudanças operadas.

Passando para a exposição do modelo organizador elaborado pela jovem na primeira fase da pesquisa, na sequência iremos apresentar e analisar os elementos que formam parte da organização central de seu modelo: insegurança; imaginação; conhecimento; caráter; mundo; discriminação; e coletivo feminista.

A *insegurança* foi um elemento abstraído pela jovem como um atributo de sua identidade, que a inibe nas interações sociais e faz com que busque aprovação das pessoas e se cobre.

QPré.1. [...] sou **tímida** quando não conheço alguém ou estou em um lugar com pouca familiaridade. Porém quando **me sinto segura** acabo sendo desinibida [...] **Não me sinto segura sobre mim** e sempre busco aprovação das pessoas. **QPré.2.** [...] se eu fosse **extrovertida com todo mundo e não ligasse para o que pensam sobre mim não seria eu** [...] **não seria eu se me cobrasse o tempo todo.**

Já a *imaginação* recebeu o significado de um atributo da identidade que lhe permite a fuga e o refúgio do mundo real e de seus problemas. O elemento apareceu como resultado das atividades que a adolescente selecionou entre as mais importantes em sua vida - a leitura e a música. Além do mais, o elemento imaginação estabeleceu relação com o elemento conhecimento, no momento em que ela afirma que essa é a única coisa que lhe permite viver o mundo real.

QPré.1. [...] Eu gosto muito de ler e por isso com certa frequência troco a **imaginação** pelo mundo real, fujo muito da realidade quando escuto música, assisto filmes ou vídeo. **QPré.2.** [...] **não seria eu se não criasse milhares de histórias em minha cabeça sobre meus próprios personagens.** **QPré.4.** **Quando estou lendo parece que estou preenchendo algo dentro de mim, estou vivendo o que leio, sinto o que os personagens sentem, é o meu refúgio.** Ouvir música me permite **um escape**, tudo o que está sobrecarregado e pesado é absorvido, é o único momento que tenho para pensar sobre tudo e estudar é a única coisa que me faz viver o mundo real [...].

O *conhecimento* foi o um elemento que recebeu diversos significados. O estudo foi selecionado como uma das três atividades mais importantes porque a faz viver o mundo real e reconhecer o quão maravilhoso ele é. Segundo a jovem, o conhecimento é uma necessidade e objeto de amor. A importância do conhecimento também se revelou quando a jovem abstraiu a aquisição de consciência sobre as contradições sociais - e o empoderamento que disso decorreu - como uma experiência transformadora em sua vida.

QPré.3. [...] **estudar.** **QPré.4.** [...] **estudar** é a única coisa que me faz viver o mundo real, e nem por isso é ruim; ver que o mundo onde vivo é tão maravilhoso quanto aquele que criei, talvez seja a minha necessidade de **aprender**, eu amo **conhecimento.** **QPré.6.** [...] **conversar com minha tia socióloga e ter aula de sociologia** [...] Todas essas situações **abriram minha mente**, foi como um “clic”, como se a tomada tivesse com mal contato e finalmente endireitada [...] **conversar com a minha tia socióloga e ter aulas de sociologia** me fez ver que o mal está na sociedade, mas eu posso mudar, porém o mal também está dentro de mim.

Vemos nesse excerto a presença de conteúdo moral no momento em que a adolescente tematiza “o mal” que está na sociedade e nela mesma – do que podemos inferir a ideia de

contradição. Ao mencionar a tomada de consciência sobre suas próprias contradições ou incongruências morais, a jovem integra o elemento conhecimento a outro elemento moral abstraído com centralidade: a coerência.

Além de figurar coordenado ao elemento conhecimento, a *coerência* – que, conforme pontuamos no Capítulo 5, remete às ideais de integridade moral e retidão de caráter -, foi abstraída em outros momentos do protocolo, sendo a ela atribuídos os significados de um atributo da identidade e de uma qualidade desejada para o futuro.

QPré.2. [...] não seria eu se achasse que a beleza vem antes do caráter.

QPré.8. [...] Ser uma boa pessoa e não me distanciar dos meus reais princípios.

Seja quando a jovem afirma crer que o caráter deve preceder a beleza enquanto um valor ou quando afirma o desejo de ser fiel a seus princípios e permanecer sendo “uma pessoa boa”, num e noutro caso demonstra outorgar a mais alta estima à integridade moral. Isto é, a coerência desponta como um valor fundamental para a jovem, este que é um valor que regula e valida o caráter moral dos demais (COMTE-SPONVILLE, 1999), do que podemos supor sua importância nas preocupações morais que atravessam suas representações de si.

O *mundo* foi outro elemento de domínio moral abstraído no modelo organizador da participante 23. A ele a adolescente conferiu diversos significados. Concebeu o elemento como uma preocupação, justificando que o mundo e as pessoas são parte de si mesma, o que indica um forte vínculo pessoal e de solidariedade que cinge as demandas individuais e, sobretudo, coletivas. Também afirmou possuir um dever ético com o mundo e sentir-se responsável por promover mudanças, condicionando esse projeto à conclusão da graduação – no que articula esse elemento ao conhecimento - e à sua liberdade financeira – elemento significado como um meio para mudar o mundo e, portanto, recursivamente implicado ele. A esses significados a jovem acrescentou os sentimentos de raiva e tristeza frente ao juízo de que a potencialidade humana no mundo é limitada pelos governantes e, ao ser interrogada sobre sua presença no mundo, afirmou sua crença de que pequenas ações mudam o mundo.

No excerto a seguir é notável a riqueza de significados com que a jovem elabora suas considerações sobre o mundo e como e se mostra implicada a esse elemento de domínio moral:

QPré.5. De verdade com **cenário mundial**, isso me tira várias horas de sono. Porque eu me preocupo com **o mundo**, as pessoas e tudo, pois querendo ou não fazem parte de mim, me compõem de certa forma. Sou utópica e fico triste e com raiva quando vejo nós (humanidade) seres tão incríveis e que podem e

poderiam fazer tanto e muito mais somos incapacitados, pois somos governados por crianças. **QPré.7. O mundo**, porque eu sou jovem e é o meu dever, mas antes de mudar o mundo vou ter que fazer faculdade, criar liberdade financeira. p.s.: parece que estou me contradizendo nesta fala, mas eu tenho tudo planejado. **QPré.9.** Sim, acho que são pequenas ações que mudam **o mundo**.

As *desigualdades* foram um elemento que estabeleceu relação com o mundo, uma vez que a ele atribuiu-se o significado de uma mudança desejada no mundo. Mas, em que pese a adolescente haver afirmado seus deveres e responsabilidades com o mundo e a crença, de tom otimista, de que as pequenas ações mudam o mundo, de modo contraditório expressou pessimismo sobre a mudança dessa problemática.

QPré.10. Eu queria que as **diferenças entre as pessoas** fossem apenas nos gostos e personalidade, que a **discriminação** não existisse e que tivéssemos todos os mesmos **privilégios**. Estou pessimista.

Ainda sobre o elemento desigualdades, se pode inferir sua relação com o elemento conhecimento, dada a continuidade entre seu conteúdo e as contradições sociais a que a jovem se refere quando trata da tomada de consciência sobre “o mal” do mundo.

Por fim, o elemento *coletivo feminista* foi outro conteúdo moral que compareceu no modelo organizador da participante 23 sobre si mesma, tido como uma experiência que promoveu a tomada de consciência sobre o caráter estrutural da desigualdade de gênero e a ressignificação de si mesma nesse contexto. Novamente, vale observar a existência de uma continuidade entre o conteúdo desse elemento e o elemento desigualdades que ela acionou como uma mudança desejada para o mundo.

QPré.6. Participar de um **coletivo feminista** [...] Todas essas situações abriram minha mente, foi como um “clic”, como se a tomada tivesse com mal contato e finalmente endireitada [...] Participar de um **coletivo feminista** me fez ver que o mal está na sociedade e não em mim.

Dessa exposição e análise dos dados podemos depreender a centralidade que valores morais assumem na organização do pensamento da participante 23 sobre si mesma. Seu senso de dever e responsabilidade com o mundo e as suas demandas, junto a seu compromisso com a coerência, são signos eloquentes da importância da moralidade na constituição de sua identidade.

O Quadro 17 sintetiza o modelo organizador elaborado por ela na primeira fase da pesquisa.

Quadro 17 – Modelo organizador do pensamento da participante 23 para a Fase 1**MODELO ORGANIZADOR DO PENSAMENTO DA PARTICIPANTE 23 - FASE 1**

Organização: A insegurança a faz buscar a aprovação das pessoas e é um atributo de sua identidade, assim como a imaginação, que lhe permite a fuga e o refúgio do mundo real e de seus problemas. O conhecimento é algo que ama, que a conecta ao mundo e a faz reconhecer o quão maravilhoso ele é. Também produziu consciência sobre contradições sociais e pessoais e empoderamento. A coerência é um atributo da identidade e uma qualidade desejada para o futuro. Preocupa-se com o mundo e as pessoas, os quais são parte de si, e sente tristeza e raiva pelos limites impostos pelos governantes. Possui um dever ético com o mundo, o que gera responsabilidade em transformá-lo; condiciona esse projeto à conclusão da graduação e à sua liberdade financeira. A participação em um coletivo feminista promoveu a tomada de consciência crítica sobre as desigualdades de gênero e sobre si. As desigualdades são uma mudança desejada para o mundo, mas, apesar de acreditar que pequenas ações podem transformá-lo, sente-se pessimista em relação à transformação dessa problemática.

Fonte: Elaboração própria.

Na segunda fase da pesquisa, o modelo da participante 23 sobre si mesma adquire outra organização. Apesar de conservar alguns elementos e significados, valores morais perdem centralidade e seu modelo passa a ser atravessado por conflitos que ela experiencia consigo mesma, no âmbito de suas relações e também no campo moral. Sua baixa autoestima e a necessidade de recuperar seu bem-estar psicológico também marcam seu novo modelo organizador.

Em sua nova dinâmica de pensamento, a jovem conservou os elementos insegurança, imaginação, conhecimento e mundo, com algumas mudanças de significado, e passou a abstrair os elementos cuidado, bem-estar psicológico, relações interpessoais e intolerância.

A *insegurança* foi novamente abstraída como um atributo de sua identidade, que a faz buscar a aprovação das pessoas. Contudo ela passou a afirmar ser controladora em função de suas inseguranças. O sentimento de fracasso pessoal também é uma novidade, provendo de forte carga emocional esse elemento em seu modelo organizador sobre si mesma.

No excerto a seguir vemos o volume que esse elemento ocupa na resposta à pergunta que a convida a falar sobre o que pensa e sente sobre si mesma:

QPós.1. Sou **muito insegura**, não acredito em mim para muitas questões pessoais, por mais que toda vez que realmente tento consigo o que quero, mas isso fica apenas no material. Quando envolve coisas fora desse plano sou um **fracasso**. Por ser **muito insegura** acabo sendo muito controladora, preciso ter tudo do jeito que eu posso controlar [...] Mas fora de mim tento ser amigável e divertida para todo mundo, talvez porque **preciso que os outros gostem de mim**. **QPós.8.** **Quero ser alguém** divertida **que as pessoas gostem de estar** [...].

O elemento *bem-estar psicológico*, uma novidade em seu modelo organizador, aparece indissociado do elemento insegurança. Apesar de estarem coimplicados, optamos por

diferenciar um do outro a fim de destacar esse novo elemento, que emerge na busca da jovem por um movimento de autorregulação que visa à melhora de seu estado emocional.

O bem-estar psicológico recebeu os significados de uma preocupação em como o problema dos outros a afetam, uma responsabilidade que ela assumiu com vistas a melhorar sua autoestima e uma mudança em sua vida proporcionada pela ida à psicóloga.

QPós.5. Com o problema dos outros mais do que eu gostaria, e como isso **me afeta negativamente** [...]. **QPós.6.** Ir na minha **psicóloga**, eu realmente precisava. **QPós.7.** Meu **bem-estar psicológico e emocional** para não pirar [...] E eu mesma, porque estou em um **projeto de amor próprio** por causa da minha **baixa autoestima**.

O bem-estar psicológico também comparece coordenado ao elemento *imaginação*, que se conserva do modelo organizador da Fase 1. Para esse elemento a jovem conserva os significados de um atributo da identidade e de um valor que lhe permite a fuga da realidade, elegendo novamente a leitura e a música como atividades que lhe proporcionam isso. Porém, acrescenta que a imaginação é uma necessidade para a manutenção de sua sanidade mental.

QPós.2. Se eu não vivesse **questionando tudo** o tempo todo ou **fazendo perguntas sem sentido como “comparativamente falando para uma formiga ir do Chile até o Canadá é como um ser humano ir da Terra até onde?”** [...] **preciso imaginar coisas o tempo todo, sair da realidade.** **QPós.3.** Eu preciso ouvir música, preciso ler coisas que gosto e **preciso sair do meu mundo real e cair em coisas completamente loucas nos meus pensamentos.** **QPós.4.** Cada uma delas se complementam, pois faço cada uma seguida da outra em ciclo sem fim quando tenho tempo para mim, eu realmente preciso desse tempo só para mim, **me desligar de tudo ao redor** e me fechar senão acho eu fico louca.

Pontuamos, há pouco, que um dos significados outorgados pela adolescente ao bem-estar psicológico foi sua preocupação em como o problema dos outros a afetam. O tema das relações interpessoais, pouco presente no modelo da Fase 1, passa, na segunda fase da pesquisa, a dotar-se de importância na organização de seu pensamento por intermédio dos elementos pessoas próximas e pais, os quais, a despeito do último dotar-se de significados específicos, optamos por agrupar em um único elemento de análise, intitulado *relações interpessoais*.

A jovem tece uma rede coesa de relações entre os elementos bem-estar psicológico, inseguranças e relações interpessoais. No que tange à insegurança, as relações formam parte de seus significados, sendo consideradas algo de que necessita aprovação. Junto a isso, as relações se coordenam de modo imbricado ao elemento bem-estar psicológico ao receberem o

significado de um evento importante em sua vida, decorrente da ida à psicóloga. Conforme verifica-se na citação subsequente, ela supõe que essa experiência a fez avaliar os amigos e pais de forma mais negativa.

De modo complementar, a participante 23 afirma sentir-se responsável por seu bem-estar psicológico e por não odiar seus pais pelas decisões erradas que tomaram, acrescentando a esse sentimento o desejo de ser uma boa mãe no futuro, oferecendo o suporte emocional que não recebeu. É digno de nota o movimento autorregulatório que a jovem opera com vistas a um crescimento pessoal, que comparece como uma implicação dessa cadeia de significados.

QPós.6. Ir na minha psicóloga, eu realmente precisava. Vejo as **peessoas** de outra forma, meus **amigos**, meus **pais**, de forma mais negativa eu acho.
QPós.7. Meu bem-estar psicológico e emocional para não pirar; minha tentativa de não odiar meus **pais** por todas as decisões erradas que eles fizeram [tiveram] comigo e como eu odeio isso porque significa crescer, para mim.
QPós.8. Quero ser alguém divertida com que **as pessoas** gostem de estar, quero ser uma boa **mãe** e dar todo suporte emocional que eu nunca tive [...].

Ainda no que concerne às relações interpessoais, nos interessa pontuar sua coordenação a um novo elemento de conteúdo moral: o *cuidado*. Este elemento foi abstraído na segunda questão do protocolo como um dos atributos de sua identidade e, na resposta à questão 7, recebeu o significado de uma responsabilidade decorrente do modo como sua fala afeta as pessoas.

QPós.2. [...] gosto de **cuidar dos outros** [...] **QPós.7.** As coisas que falo, pois isso **afeta as outras pessoas**, eu tenho que ser mais **cuidadosa** ou mais dura.

Outra coordenação que a adolescente estabelece no campo da moralidade é com o elemento *mundo*, que, enquanto elemento, se conserva do modelo anterior, porém tem seus significados substancialmente alterados. No momento em que a jovem versa sobre suas preocupações, afirma, como já assinalamos alhures, preocupar-se em como os problemas dos outros a afetam negativamente – momento em que aciona o elemento bem-estar pessoal. Mas a esse significado ela adiciona a observação de que deixou de preocupar-se com o mundo, pois a percepção de que é incapaz de mudar as pessoas levou-a à conclusão de que não pode mudá-lo. Se no modelo anterior a jovem afirmava preocupar-se com o mundo e as pessoas por serem parte de si mesma e sentir-se responsável em transformá-lo, esse compromisso moral é substituído por descrença e “desempoderamento”, fruto de sua desilusão com as relações interpessoais.

QPós.6. Com problemas dos outros mais do que eu gostaria, e como isso negativamente me afeta, antes eu achava que meus problemas eram eu e o **mundo**, mas agora parece bem menor. O **mundo** parou de ser tão importante quanto. Achei que pudesse mudar o **mundo**, mas não posso mudar nem quem está perto de mim, fico imaginando um compilado de problemas do mesmo jeito e não obrigada, estou cheia. Talvez sinta isso porque acabei de perceber que não tenho poder sobre ninguém, por mais que as minhas intenções sejam boas.

A resposta da adolescente à pergunta que a indagou sobre o que gostaria que fosse diferente no mundo tem o mesmo sentido. Diante dela, a jovem abstrai os elementos *intolerância* e *ignorância* (o qual remete ao elemento conhecimento) e confirma sua concepção de que não possui poder sobre as pessoas, motivo pelo qual não há nada que possa fazer para mudar isso. Também a resposta acerca de sua presença no mundo reflete a desilusão frente às mudanças que, no modelo anterior, ela desejava promover, e traz à baila o conflito que vive em relação ao tema²¹.

QPós.9. Ou vou ser uma super ativista ou mais alguém no mundo, mas que cumpre com as obrigações diárias de um bom convívio social e que desta forma a humanidade possa vir a ter um bom futuro. Ainda não sei qual é o menos hipócrita, quando eu decidir vou seguir o caminho. **QPós.10.** Queria menos **intolerância**, menos **ignorância**. Quanto a mim me informo, procuro saber de outras bolhas sociais que não a minha, mas é impossível alfabetizar todo mundo, as pessoas se sentem confortáveis sendo burras e ignorantes e não tem nada que eu possa fazer para mudar isso, pois não temos poder sobre as pessoas, elas só mudam se querem, as elas não querem.

Acerca desse dado, convém observar que no modelo 1 a adolescente já esboçava pessimismo com a superação das desigualdades, sentimento que despontava como uma contradição frente à sua notável implicação com a transformação do mundo e frente à crença de que pequenas ações pudessem promovê-la. Porém, tratava-se de um traço marginal no sistema de conjunto constitutivo de seu modelo organizador.

Ainda que o elemento mundo tenha se revestido de significados que apontam para o desvinculo e retrocesso em termos do compromisso que outrora a adolescente salientava, uma ponderação mais detida sobre esse dado sugere a importância que o tema ainda possui para ela, porquanto foi selecionado como significativo em sua representação de si, entre tantos conteúdos possíveis. Nos parece que o fato de ter dedicado tantas linhas a discorrer sobre esse tema e de ter como

²¹ Também posemos perceber que a coerência, embora seja um elemento subtraído nesse modelo organizador, aparece nos significados de sua presença no mundo como critério de decisão.

opção tornar-se “uma super ativista” sejam demonstrações de sua relevância, ainda que esse conteúdo moral tenha perdido a centralidade que possuía em seu modelo organizador sobre si mesma.

Nos resta ainda mencionar a presença do elemento *conhecimento*, que se conserva do modelo organizador elaborado na Fase 1. O elemento novamente recebe carga positiva de afeto, mas desta vez com menor densidade, e novamente se coordena ao elemento imaginação. Em seu novo modelo organizador a jovem passa a considerar que o prazer pelo desconhecimento é uma das características centrais de sua identidade.

QPós.2. Se eu não vivesse **questionando tudo** o tempo todo ou fazendo perguntas sem sentido como “comparativamente falando para uma formiga ir do Chile até o Canadá é como um ser humano ir da Terra até onde?” [...] preciso imaginar coisas o tempo todo, sair da realidade. [...] gostar ou sentir bem com a **ignorância** ou **perguntas sem respostas que façam sentido** também não sou eu.

No modelo anterior a adolescente abstraía a tomada de consciência sobre questões sociais como uma experiência transformadora em sua vida. Já no novo modelo, como vimos acima, ao responder à pergunta 10, ela menciona a ignorância, junto à intolerância, como uma mudança desejada para o mundo. Afirma atuar frente a isso buscando conhecimento, porém completa que não há nada que se possa fazer para superar esse problema.

A análise dos dados emitidos pela participante 23 na segunda fase da pesquisa revela uma mudança significativa no padrão geral de organização de seu pensamento sobre si mesma. Os valores morais, nesse contexto, sofrem um deslocamento do centro de seu sistema de representações de si, embora ainda indiquem ser objeto de preocupação por parte da adolescente. O quadro a seguir sintetiza o modelo organizador elaborado pela participante 23 sobre si mesma na segunda fase da pesquisa.

Quadro 18 – Modelo organizador do pensamento da participante 23 para a Fase 2

MODELO ORGANIZADOR DO PENSAMENTO DA PARTICIPANTE 23 - FASE 2

Organização: A insegurança é um atributo de sua identidade. Busca a aprovação das pessoas e preocupa-se com o impacto negativo que seus problemas lhe causam, embora o cuidado com o outro seja um atributo de sua identidade e uma responsabilidade. A imaginação é um atributo de sua identidade que, por meio da leitura e da música, lhe proporciona a fuga da realidade e a manutenção da sanidade mental. Sente-se responsável em melhorar sua autoestima e bem-estar psicológico, assim como em não odiar os pais pelas decisões erradas que tomaram. Junto a isso, deseja futuramente ser uma mãe que dê o suporte emocional que não teve. A ida à psicóloga foi experiência transformadora que a fez ter opinião mais negativa sobre amigos e pais. O prazer pelo conhecimento é atributo de sua identidade e elege a ignorância e a intolerância como mudanças desejadas para o mundo. Porém, apesar de atuar sobre isso, a percepção de que não tem poder em mudar as pessoas a fez deixar de preocupar-se com o mundo e acreditar ser incapaz de mudá-lo. Ser uma “super ativista” ou “mais alguém no mundo” é um conflito.

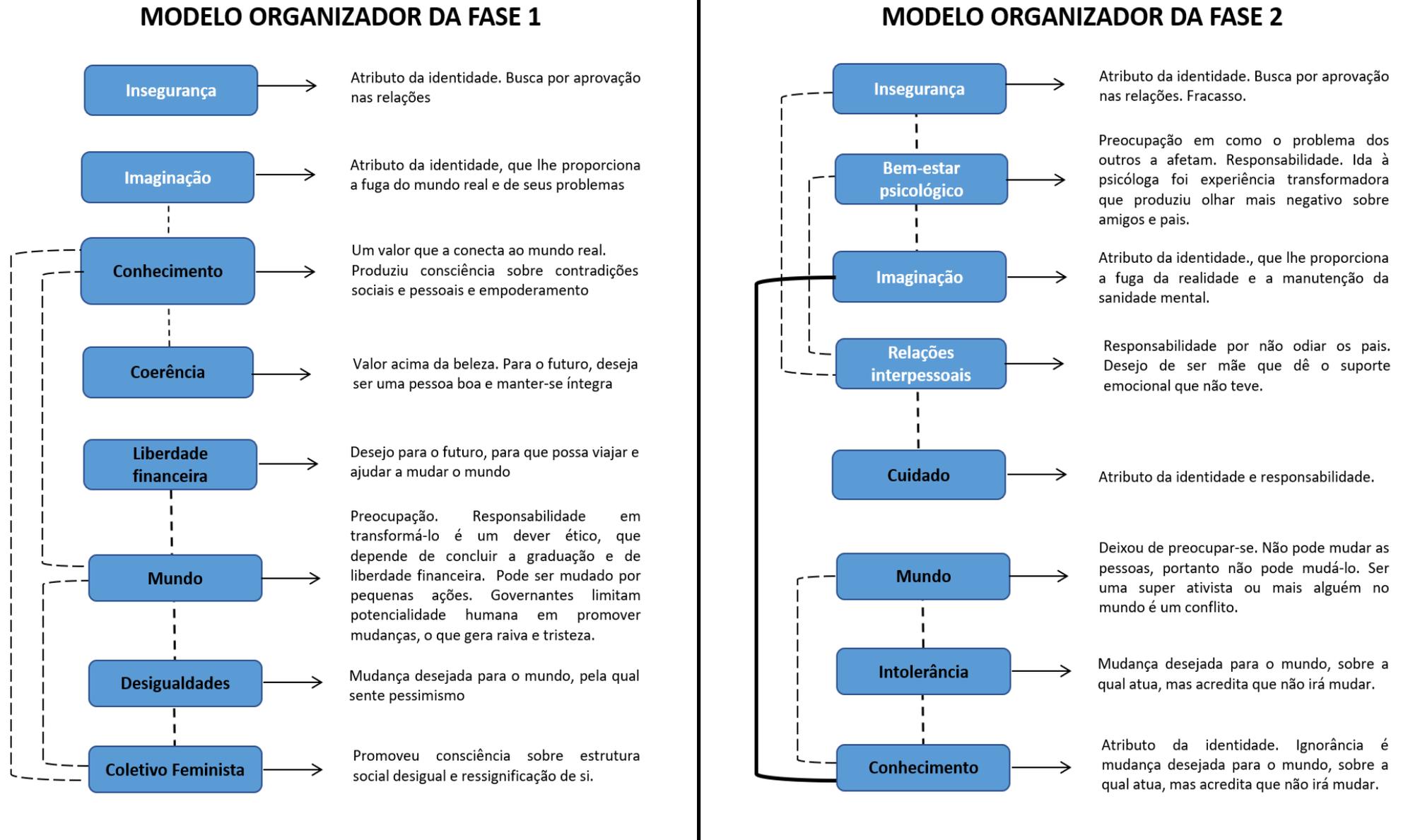
Fonte: Elaboração própria.

A Figura 2 (vide página seguinte) ilustra as conservações e mudanças entre os modelos organizadores do pensamento das Fases 1 e 2, por intermédio dos elementos, significados e relações que os constituem. Nela visualiza-se com clareza a constituição de uma nova dinâmica de organização do modelo da adolescente sobre si mesma na segunda fase da pesquisa.

Se na primeira fase da pesquisa a insegurança era um elemento importante em sua representação de si, mas isolado em seu sistema de conjunto, na segunda fase conserva o significado de um atributo de sua identidade, porém é carregado de valência negativa com o sentimento de fracasso e ganha proeminência na organização geral de seu modelo ao constituir uma rede de relações com os elementos bem-estar psicológico e relações interpessoais. A imaginação é um elemento que também conserva parte de seus significados e passa a compor essa rede de relações, ao ser interpretado como um veículo de manutenção de sua saúde mental. Outro elemento que forma parte dessa rede são as relações interpessoais, uma novidade em seu modelo sobre si mesma. Juntos, insegurança, bem-estar psicológico, imaginação e relações interpessoais se coordenam em um sistema altamente coeso, no qual a baixa autoestima e a instabilidade emocional, relacionadas a conflitos no âmbito das relações, implicam em um movimento ativo de autorregulação na busca por bem-estar psicológico.

Essa dinâmica, marcada por conflitos emocionais, também irá se manifestar no sistema de relações conformado pelos elementos intolerância, mundo e conhecimento. O elemento mundo, a despeito de ter sido conservado do modelo da fase 1, tem uma mudança substancial em seus significados. Como destacamos há pouco, a adolescente deixa de manifestar o compromisso com sua transformação e passa a afirmar seu desengajamento e descrença em relação a essa possibilidade, justificando-os pela percepção da incapacidade de influenciar as pessoas a mudarem. Essa nova concepção da adolescente comparece nos significados atribuídos aos elementos intolerância - que emerge como novidade - e conhecimento - que conserva o significado de um tributo de sua identidade.

Figura 2 – Comparação dos modelos organizadores elaborados pela participante 23 nas Fases 1 e 2



Fonte: Elaboração própria.

Os sentimentos de desilusão, descrença e impotência em sua capacidade de promover transformações no mundo, em decorrência de uma ou mais experiências no âmbito das relações interpessoais, marcam essa mudança em seu modelo organizador. Tal dado evidencia como as experiências sociais e mudanças no estado emocional podem causar mudanças em um modelo organizador (ARANTES, 2002, 2012; MORENO; SASTRE, 2010; SASTRE et al., 2016) e no sistema de valores morais (ARAÚJO, 1999; NISAN, 2004), sejam elas provisórias, em virtude de uma circunstância ou momento da vida específicos, sejam na direção da construção de um novo arranjo do sistema de representações de si e do sistema de valores que o constitui.

Em que pese a mudança no significado que a jovem atribui ao seu engajamento com as demandas do mundo, esse é um elemento que se conserva em seu modelo organizador, conservando também a densidade com que é abordado. Isso demonstra tratar-se de uma questão relevante para ela, porém, que passa a ser tematizada em uma zona de conflito psicológico, o que se reflete claramente em sua dúvida sobre ser uma “super ativista” ou “mais alguém no mundo”. Assim, é preciso considerar que o tema da sua presença e atuação no mundo, que remete ao valor da cidadania, não deixou de ser uma preocupação para a adolescente. Pelo contrário, ela demonstra elaborar ativamente seu conflito na busca de uma resolução.

Outra mudança no modelo organizador da jovem que pertence ao campo moral é a emergência do elemento cuidado, significado como um tributo da identidade e uma responsabilidade. Junto à importância que a jovem ainda confere ao tema de sua presença no mundo, esse elemento corrobora o quanto o domínio moral não é uma questão periférica na identidade da adolescente e parece estar em processo de reelaboração.

Tomando emprestado as categorias de James Marcia sobre a formação da identidade (MARCIA, 1966; MOSHMAN, 2005), parece que a jovem se deslocou de um estado de conquista da identidade, marcado pela assunção de determinados compromissos como centrais para si, para uma crise identitária (ou moratória), caracterizada pelo questionamento e busca em assumir compromissos por meio de um esforço pessoal.

O Quadro 19 traz a comparação dos valores morais abstraídos pela jovem e suas diferentes formas de integração nas duas fases da pesquisa, nos permite examinar nosso objeto sob outro ângulo.

Quadro 19 – Formas de integração de valores morais às representações de si da participante 23 nas fases 1 e 2

FORMA DE INTEGRAÇÃO	CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Atributo da identidade	Coerência F1	Coerência	Atributo da identidade	“[...] não seria eu se achasse que beleza vem antes do caráter”.
	Cuidado F2	Cuidado		“[...] gosto de cuidar dos outros”.
Juízo	Cidadania	Mundo	Pequenas ações mudam o mundo F1	“[...] acho que pequenas ações mudam o mundo”.
			Potencialidade humana é incapacitada por governantes F1 Não tem o poder de mudá-lo F2	“Sou utópica e fico triste e com raiva quando vejo que nós (humanidade) seres tão incríveis [...] somos incapacitados, pois somos governados por crianças”. “Achei que pudesse mudar o mundo, mas não posso mudar nem quem está perto de mim [...]”.
Sentimento	Cidadania F1	Mundo	Preocupação e responsabilidade	“Eu me preocupo com o mundo, as pessoas e tudo”. “O mundo, porque eu sou jovem e é o meu dever [...]”.
		Pessoas	Preocupação F1 Responsabilidade F2	“As coisas que falo, pois isso afeta outras pessoas, eu tenho que ser mais cuidadosa ou dura”.
	Cidadania	Discriminação	Pessimismo	“Eu gostaria que [...] a discriminação não existisse [...]. Estou pessimista”.
		Mundo	Raiva e tristeza F1 Esgotamento F2	“Sou utópica e fico triste e com raiva quando vejo que nós (humanidade) seres tão incríveis [...] somos incapacitados, pois somos governados por crianças”. “[...] fico imaginando um compilado de problemas do mesmo jeito e não obrigada, estou cheia”.
Evento autobiográfico	Justiça F1	Conhecimento Coletivo feminista	Promotor de consciência crítica	“Participar de um coletivo feminista, conversar com a minha tia socióloga e ter aula de sociologia [...] abriam minha mente [...] me fez ver que o

Quadro 19 – Formas de integração de valores morais às representações de si da participante 23 nas fases 1 e 2

FORMA DE INTEGRAÇÃO	CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
				mal está na sociedade [...].
Objetivo de vida	Coerência F1	Caráter	Desejo para o futuro	“Eu gostaria de [...] ser uma boa pessoa e não me distanciar dos meus reais princípios”.
	Cidadania F1	Liberdade financeira	Meio para mudar o mundo no futuro	“[...] antes de mudar o mundo vou ter que fazer faculdade, criar liberdade financeira”.
Ideal de sociedade	Justiça F1	Desigualdades	Mudanças desejadas para o mundo	“Eu gostaria que [...] a discriminação não existisse e que tivéssemos todos os mesmos privilégios”.
	Alteridade F2	Intolerância		“Querida menos intolerância [...]”

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 19, identifica-se que a adolescente deixa de integrar os valores da justiça e da coerência na representação de si da Fase 2. Com isso ela deixa de integrar valores morais na forma de um evento autobiográfico e de um objetivo de vida. Esse último também em decorrência da subtração do valor da cidadania, que deixa de se expressar por meio dos sentimentos de preocupação e responsabilidade, passando a comparecer apenas pelo sentimento de esgotamento. A integração da cidadania na forma de juízo também sofre mudanças, sendo a mais expressiva deixar de acreditar que pequenas ações mudam o mundo para crer na incapacidade de transformá-lo. Acerca de seu ideal de sociedade, a jovem substitui a justiça pela alteridade. Finalmente, o cuidado com o outro que antes figurava como uma preocupação, irrompe como um valor moral que se integra como atributo da identidade e sentimento de responsabilidade.

A perda substancial nas formas de integração de valores morais, somada à mudança de significados atribuídos ao valor da cidadania, é mais um indicador da perda de centralidade desses valores no modelo organizador da adolescente sobre si mesma. Tais valores, que antes estavam distribuídos em diferentes pontos de ancoragem no sistema de representações de si, dão lugar a outros conteúdos.

Sintetizando o que foi exposto ao longo dessa seção, a comparação dos modelos organizadores das Fases 1 e 2 da pesquisa evidencia a menor centralidade outorgada a valores morais na segunda fase. São nítidas as diferenças no que concerne à saliência de valores morais em diferentes representações de si, aos significados a eles outorgados, e à conformação da rede

constitutiva de seu sistema moral. A eminente centralidade de valores morais na dinâmica de funcionamento do modelo da Fase 1 é substituída, na segunda fase da pesquisa, pelos conflitos e instabilidade emocional vividos pela adolescente, que operam uma reorganização de sua representação de si e, conseqüentemente, de seu sistema de valores morais.

Isso denota, consonante postularam Araújo (1999) e Nisan (2004), que o sistema de valores não é um compartimento estanque no *self*, mas um sistema dinâmico e aberto, cujo dinamismo está sujeito a mudanças cognitivas e afetivas, nos juízos e sentimentos, e que estabelece influência recíproca com outros conteúdos da representação de si, podendo alterar e ser alterado por eles.

7.3 Aumento de centralidade na integração de valores morais

O último caso que analisaremos é do participante 38, um adolescente que demonstrou aumento na centralidade com que valores morais foram integrados a seu modelo organizador. De modo inverso ao que ocorreu com a participante 23, o modelo organizador elaborado pelo jovem na primeira fase da pesquisa era fundamentalmente marcado por instabilidade emocional e autoestima baixa, sem haver menção explícita a valores morais. Entretanto, esse quadro se altera significativamente no modelo organizador da segunda fase da pesquisa, caracterizado por um estado emocional mais estável e positivo e pelo aparecimento de valores morais ausentes no modelo anterior, que passam a integrar-se de modo moderado a sua representação de si. Vejamos como se deu essa dinâmica de mudança em seu modelo organizador sobre si mesmo.

Na primeira fase da pesquisa o participante 38 abstraiu com centralidade os elementos ansiedade, relações interpessoais, autoestima e bem-estar, estando eles altamente imbricados um ao outro em uma rede coesa de relações. A ansiedade foi abstraída pelo jovem como uma característica de sua personalidade relacionada ao medo social e como uma preocupação.

QPós.1. Sou uma pessoa [...] com **identidade instável**. **QPós.2. Muito pensamento**, me sinto perdido. **Ansiedade**/medo social. **QPós.5.** Não sentir tanta **ansiedade**, porque é ruim.

Esse elemento esteve intimamente coordenado ao elemento *relações interpessoais*, que recebeu uma pluralidade de significados. O elemento foi selecionado através da baixa sociabilidade que afirmou ter com pessoas com quem não tem proximidade. As relações

interpessoais também figuraram como uma característica de sua personalidade quando o jovem elegeu o medo social como uma de suas principais características, relacionada à ansiedade.

De modo complementar, o elemento recebeu o significado de uma preocupação acerca do julgamento alheio sobre si e esteve presente no relato do jovem sobre um caso de bullying, que lhe gerou ansiedade e medo social, relato este selecionado como uma experiência transformadora em sua vida. Outro significado dado ao elemento relações interpessoais foi a preocupação com a família, cujas relações, na leitura do adolescente, têm se deteriorado.

Se de um lado esses significados aludem a conflitos e à implicação negativa entre as relações interpessoais, sua ansiedade e autoestima (o que revela a sobreposição indissociável entre esses três elementos), o mesmo não ocorreu com o modo como significou sua relação amorosa. O jovem abstraiu esse elemento como uma das coisas mais importantes em sua vida e como uma responsabilidade, e considerou seu primeiro beijo uma experiência que exerceu impacto positivo em sua autoestima. Junto a esses significados atribuídos à relação amorosa, o jovem também considerou que uma das coisas que deseja para a sua vida futura é ter uma boa relação com as pessoas que gosta, o que reafirma a importância desse elemento em seu modelo organizador do pensamento sobre si mesmo.

QPós.1. [...] Tendo a ser uma pessoa **pouco sociável com pessoas não próximas** [...]. **QPós.2.** **Ansiedade/medo social.** **QPós.3.** **A pessoa com quem tenho uma relação.** **QPós. 4.** Eu tenho **uma relação com a [namorada]** desde o ano passado, quando percebemos que nos amávamos muito e queríamos ficar juntos, o que só se intensificou. **QPós.5.** **Minha relação com a minha família,** que tem se deteriorado visto que tenho me afastado de forma extrema dela [...] O que eu falo, porque **as pessoas** podem me julgar. **QPós.6.** Meu **primeiro beijo** foi incrível e me fez repensar se eu seria de fato uma pessoa desagradável e ruim [...] **Sofrer bullying** na infância foi horrível e marcante, apesar de eu não ter certeza como (provavelmente medo social). **QPós.7.** Minha **relação com a [namorada].** **QPós.8.** **Uma boa relação com as pessoas que gosto.**

Além de comparecer, explícita ou implicitamente, como parte dos significados dos elementos supracitados, o elemento *autoestima* foi abstraído em diversos momentos do protocolo, recebendo significados distintos, porém todos eles encadeados de modo coerente. O elemento surgiu pela primeira vez na primeira questão do protocolo por meio do sentimento de ódio a si mesmo. Apesar da forte carga negativa dessa emoção, no momento de eleger as três coisas mais importantes em sua vida e justificá-las (questões 3 e 4), o jovem abstraiu seus próprios sentimentos e afirmou que, mesmo não gostando deles, passou a aceitá-los recentemente. Essa resposta se coaduna com um movimento de aceitação e valoração de si que

o jovem demonstra levar a cabo e que se revela em outros momentos: quando abstrai a confiança em sua capacidade de auto manutenção como uma mudança significativa em sua vida resultante de um acampamento de sobrevivência; quando seleciona a auto aceitação como um desejo para o futuro; e quando afirma que a mudança que deseja para o mundo é a auto aceitação das pessoas, independentemente das convenções sociais, concluindo concretizar isso em si mesmo.

QPós.1. Eu **me odeio profundamente**, apesar de o sentimento de **raiva/ódio** ser instável e nem sempre se manifestar. **QPós.3.** [...] **meus sentimentos** [...]. **QPós.4.** Eu comecei a **valorizar meus sentimentos** recentemente, com mudanças em minha vida. Não realmente gosto deles mas os respeito muito. **QPós.6.** Acampamento de sobrevivência foi estranho e me fez ter muito mais **confiança na minha capacidade de automanutenção**. **QPós.8.** [...] **Gostar de quem eu sou**. **QPós.10.** **Gostaria que as pessoas realmente se aceitassem** e não precisassem de estritos códigos (como boas maneiras) para se comunicarem. Concretizo isso no que sou.

A busca pela superação de suas dificuldades emocionais, de auto aceitação e valoração de si, também se expressou em outros trechos de suas respostas por meio de conteúdos que reunimos no elemento *bem-estar*. Com o significado de um dos atributos de sua identidade, o adolescente abstraiu a “busca pelo seu eu verdadeiro”. Também podemos identificar esse movimento de autorregulação sobre os próprios afetos e sentimentos na resposta emitida à questão 4 (vide excerto anterior), em que o bem-estar se sobrepõe ao elemento autoestima, e nas respostas às questões 5 e 7, momentos em que o jovem evoca, respectivamente, sua preocupação em encontrar o que realmente gosta e sua responsabilidade com o próprio bem-estar.

QPós.2. Busca pelo “eu” verdadeiro. **QPós.5.** Encontrar o que realmente sinto e gosto, pois reprimi isso a vida toda. Não sentir tanta ansiedade, porque é ruim. **QPós.7.** [...] Meu próprio bem-estar.

A análise das constantes funcionais que perfazem as respostas do adolescente revela a centralidade dos elementos ansiedade, relações interpessoais, autoestima e bem-estar na configuração do sistema de conjunto que organiza seu modelo organizador do pensamento sobre si mesmo. Tais elementos predominam em seu modelo organizador, não havendo nenhuma menção direta a valores morais. O que se verifica de mais próximo a isso é a generalização de sua preocupação com a auto aceitação, que se traduz em seu desejo de que todas as pessoas se aceitem. Seu desvinculo com as demandas do mundo é clara e explicitamente ausente, conforme podemos constatar na resposta do jovem sobre sua presença no mundo: “**QPós.9.** Me sinto insignificante, o que é indiferente”.

O quadro a seguir sintetiza o modelo organizador do participante 38 na primeira fase da pesquisa.

Quadro 20 – Modelo organizador do pensamento do participante 38 para a Fase 1

MODELO ORGANIZADOR DO PENSAMENTO DO PARTICIPANTE 38 - FASE 1

Organização: A ansiedade é uma característica de sua personalidade com a qual se preocupa, que se expressa como medo social, sentimento relacionado a experiência de bullying. Possui baixa sociabilidade com pessoas com quem não tem proximidade e sua relação com a família é uma preocupação, pois tem se deteriorado. Odeia a si mesmo, mas outorga a si a responsabilidade pelo próprio bem-estar e tem se movimentado na direção da autoaceitação e valoração de si, sendo a primeira algo que projeta para seu futuro e que deseja para todas as pessoas. Sua relação amorosa exerceu impacto em sua autoestima e é considerada uma responsabilidade. Deseja ter uma boa relação com as pessoas de que gosta no futuro.

Fonte: Elaboração própria.

Na segunda fase da pesquisa, o participante 38 alterou significativamente seu modelo organizador sobre si mesmo. Apesar de conservar os elementos centrais do modelo anterior, as mudanças operadas em seus significados, juntamente com a emergência de novos elementos, significados e relações/implicações, engendraram uma nova dinâmica de organização do sistema de conjunto de seu modelo. Nesse contexto, valores morais passam a ser integrados como conteúdos importantes em sua representação de si, conforme demonstraremos adiante.

O estado de *ansiedade* que o jovem manifestava perde presença em seu modelo organizador e passa a ser substituído pelo sentimento de calma em situações difíceis e de tranquilidade em relação à sua desorganização, sentimentos estes considerados atributos de sua personalidade. Na questão 5, o jovem sinaliza já não sentir mais a ansiedade que tinha antes.

QPós.2. Calma em situações difíceis, **tranquilidade** em relação à minha própria (e grande desorganização). **QPós.5.** Ser saudável e me sentir bem [...] o que muito vem como resposta a alguns anos de profunda depressão, **ansiedade** e dissociação.

A mudança relativa ao elemento ansiedade também se reflete na ausência de qualquer menção a esse sentimento como um significado do elemento *relações interpessoais*. Desta vez, o adolescente passa a vinculá-lo ao sentimento de bem-estar, ao afirmar que gosta de socializar quando essa atividade lhe faz bem, o que ocorre com conversas sinceras e profundas. Junto a essa mudança de afeto no tocante às relações, o participante conserva a carga positiva projetada sobre seu namoro, conferindo-lhe, novamente, o significado de uma experiência que exerceu impacto positivo sobre sua autoestima e acrescentando que como desdobramento passou a gostar mais das pessoas.

QPós.1. Gosto muito de **socializar** com pessoas quando é algo que me faz bem, entretanto sou bastante tímido [...]. **QPós.3.** [...] **comunicação**. **QPós.4.** Percebi recentemente que me sinto bem tendo **conversas sinceras e profundas com pessoas** [...]. **QPós.6.** **Namorar** pela primeira vez: quebrou diversas inseguranças com relação ao amor e meus próprios sentimentos, e me fez gostar mais das **pessoas**.

O elemento *autoestima*, por sua vez, ainda comparece como uma insegurança em relação a si mesmo, porém deixa de receber a carga negativa de que se revestia. Também se conservam a disposição do adolescente em cuidar dessa dimensão de sua vida - porém desta vez pelo significado de responsabilidade – e o desejo de que as pessoas se aceitem como uma mudança almejada para o mundo.

QPós.1. [...] **insegurança**. **QPós.7.** [...] por **lidar com o que eu sinto**, já que só eu posso **me deixar melhor ou pior em relação aos meus sentimentos**. **QPós.5.** Ser saudável e me sentir bem [...] como resposta a alguns anos de profunda **depressão** [...]. **QPós.10.** Gostaria que as pessoas [...] fossem mais **sinceras consigo mesmo** [sic] e fossem **menos rígidas e seguras em relação a sua identidade** e das pessoas a seu redor.

A responsabilidade que o adolescente assume em relação à autoestima reflete a coordenação desse elemento com outro elemento conservado do modelo organizador da fase 1, a saber, o *bem-estar*. No seu novo modelo organizador sobre si mesmo, o jovem deixa de significar a busca pelo bem-estar como um tributo de sua personalidade, mas conserva o significado de uma responsabilidade e de uma preocupação. Entretanto, dessa vez a preocupação é pela manutenção de um estado de saúde e bem-estar e não mais pela superação de conflitos ou problemas emocionais, uma vez que o jovem justifica que a preocupação é uma resposta à depressão e à ansiedade que teve no passado. Junto a isso, o bem-estar passa a ser abstraído como uma das três coisas mais importantes em sua vida na forma do cuidado com o corpo.

QPós.3. [...] **meu próprio corpo**. **QPós.4.** Percebi recentemente que **me sinto bem** [...] **sentindo/cuidando do meu corpo**, este tendo ganho enorme com meu tratamento Ayurveda. **QPós.5.** **Ser saudável e me sentir bem** (o que acredito que são codependentes), o que muito vem como resposta a alguns anos de profunda depressão, ansiedade e dissociação. **QPós.7.** [...] por lidar com o que eu sinto, já que só eu posso **me deixar melhor ou pior em relação a meus sentimentos**; por **cuidar do meu corpo**, pois se eu não cuidar é como se não houvesse ninguém cuidando.

Íntima e indissociavelmente relacionado ao elemento bem-estar está o elemento Ayurveda²², uma novidade em seu modelo organizador. Essa filosofia oriental não apenas comparece como promotora de seu bem-estar físico na questão 4 (vide excerto anterior), mas também foi selecionada como uma das três coisas mais importantes que o adolescente já fez em sua vida, recebendo, nesse contexto, o significado de promotora de fé na espiritualidade e de uma visão holística sobre si e sobre o mundo.

QPós.6. Fazer terapia **Ayurveda**: indiretamente me deu fé na espiritualidade, e me “chamou” a uma visão mais holística de mim e do mundo.

Este último significado remete ao elemento *conhecimento*, outra novidade no modelo organizador elaborado pelo participante 38 na segunda fase da pesquisa. O adolescente afirmou que o prazer pelo aprendizado e a procura em expandir suas visões sobre o mundo são atributos de sua identidade. Nota-se que o significado de ampliação da visão de mundo é compartilhado pelos elementos Ayurveda e conhecimento, o que revela a coordenação entre eles.

Além desse significado, o conhecimento foi selecionado na figura de um curso realizado pelo jovem. O curso de Permacultura²³ foi significado como uma experiência transformadora em sua vida porque o ajudou a estabelecer seus objetivos e valores, pessoais e sociais. Porquanto a Permacultura é uma filosofia e um sistema de práticas pautadas em valores como a sustentabilidade ecológica, a solidariedade e a justiça social, tal elemento integra consigo valores morais ao novo modelo organizador do jovem sobre si mesmo.

QPós.1. Adoro **aprender** e me conectar, e procuro sempre **expandir minhas visões sobre o mundo**. **QPós.6.** PDC (**curso de Permacultura**): me ajudou a estabelecer meus objetivos e valores pessoais e sociais.

Conforme antecipamos anteriormente, a moralidade compareceu em outros elementos abstraídos pelo adolescente ao representar a si mesmo. Tal é o caso do *cuidado*, que foi acionado como uma preocupação com o bem-estar de pessoas e entidades da natureza, e da *empatia*, cujos significados sugerem sua coordenação àquele elemento. À empatia o jovem arrogou os significados de um desejo, para seu futuro, de conexão com as necessidades das pessoas com quem convive e

²² Segundo a Associação Brasileira de Ayurveda, a Ayurveda é uma filosofia médica oriental que propõe uma vida saudável em harmonia com as leis da natureza. Inclui o trabalho com óleos vegetais, massagens, Yoga e meditação. (Disponível em: <https://ayurveda.org.br/a-abra/o-que-e-ayurveda/>. Acesso em: 8 out. 2019).

²³ A Permacultura é um conjunto de princípios e práticas que visam à criação de comunidades humanas sustentáveis, pautadas em três princípios éticos: cuidar da terra; cuidar das pessoas; e cuidar do futuro, incentivando limites ao crescimento e ao consumo e a partilha justa dos bens de produção (MORROW, ANO).

de uma mudança desejada para o mundo, tanto entre as pessoas como para com a natureza. Podemos inferir a relação desses dois elementos com o elemento conhecimento, uma vez que o bem-estar e os direitos do outro, incluindo a natureza, são valores que constituem o alicerce da Permacultura.

Outros elementos de conteúdo moral significados como mudanças desejadas para o mundo foram o *diálogo* e a *aceitação do outro*. Este último estabelece nítida relação com o elemento autoestima, pois a aceitação de si e do outro são partes de um mesmo significado.

QPós.5. Também me preocupo que **as pessoas, seres e entidades metafísicas** (ex.: o fluxo da água) **se sintam bem**. **QPós.8.** Quero ter **uma vida conectada** às minhas **necessidades** e às **das pessoas com quem convivo** [...]. **QPós.10.** Gostaria **que as pessoas se ouvissem mais**, fossem mais **empáticas entre si e com a natureza**, fossem mais sinceras consigo mesmo [sic] e fossem **menos rígidas e seguras em relação** a sua **identidade** e **das pessoas a seu redor**.

Por fim, a mudança nos significados outorgados pelo participante 38 à sua *presença no mundo* também revela outro grau de implicação dele com questões morais. O jovem passou a conceber sua presença e ações no mundo como uma responsabilidade pessoal e a afirmar, como uma das coisas que deseja para seu futuro, não estar alienado do mundo. Passou também a condicionar o sentido de sua atuação no mundo a atitudes sinceras e intenções reais, dizendo que, não obstante sejam pequenas, farão diferença para si próprio.

QPós.7. Por **minhas ações no mundo**, pois elas vêm de desejos e vontades minhas no final. **QPós.8.** [...] quero me alienar o mínimo possível do **mundo** [...]. **QPós.9.** Sinto que minha **atuação no mundo** só faz sentido/diferença se é marcada por atitudes sinceras de qualquer ordem. Se tenho intenções reais, o que faço pode ser pequeno mas no mínimo fará diferença em/para mim.

Feita essa exposição e análise sobre o modelo organizador da segunda fase da pesquisa, evidencia-se que, apesar de o jovem conservar o sistema formado pelos elementos ansiedade, relações interpessoais, autoestima e bem-estar, seu modelo organizador adquire uma nova organização em virtude da irrupção de novos conteúdos, significados, relações e implicações. Nesse contexto, valores morais emergem tecendo relações entre si e coordenados com elementos não morais, demonstrando possuir importância na representação de si do adolescente. O Quadro 21 contém um resumo dessa nova organização do pensamento do participante 38 sobre si mesmo.

Quadro 21 – Modelo organizador do pensamento do participante 38 para a Fase 2

MODELO ORGANIZADOR DO PENSAMENTO DO PARTICIPANTE 38 - FASE 2

Organização: A calma e a tranquilidade são atributos de sua personalidade. Gosta de socializar quando essa atividade lhe faz bem, o que ocorre com conversas sinceras e profundas. Seu namoro exerceu impacto positivo sobre sua autoestima e, como consequência, passou a gostar mais das pessoas. Sente-se inseguro consigo mesmo

e também preocupado e responsável pelos próprios sentimentos e bem-estar, devido a um passado de depressão e ansiedade. A importância do cuidado com o corpo advém do tratamento Ayurveda, que, além disso, promoveu fé na espiritualidade e uma visão holística sobre si e sobre o mundo. Já a Permacultura o fez estabelecer seus objetivos e valores, que se manifestam na preocupação com o bem-estar das pessoas e com a natureza e também na empatia que deseja ter com pessoas próximas no futuro. Sente-se responsável por suas ações no mundo, que devem ser reais e sinceras. A empatia, o diálogo e aceitação de si e do outro são mudanças desejadas para o mundo, do qual não quer estar alienado futuramente.

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 3 expõe os modelos organizadores das Fases 1 e 2, com seus elementos, uma síntese de seus significados e suas relações. Nela destacamos, além dos elementos centrais, aqueles que pertencem ao domínio moral - como é o caso da presença no mundo no modelo da fase 1. Novamente, as relações que se conservaram do modelo da primeira fase foram indicadas por linhas contínuas, ao passo que as novas relações são representadas por linhas pontilhadas.

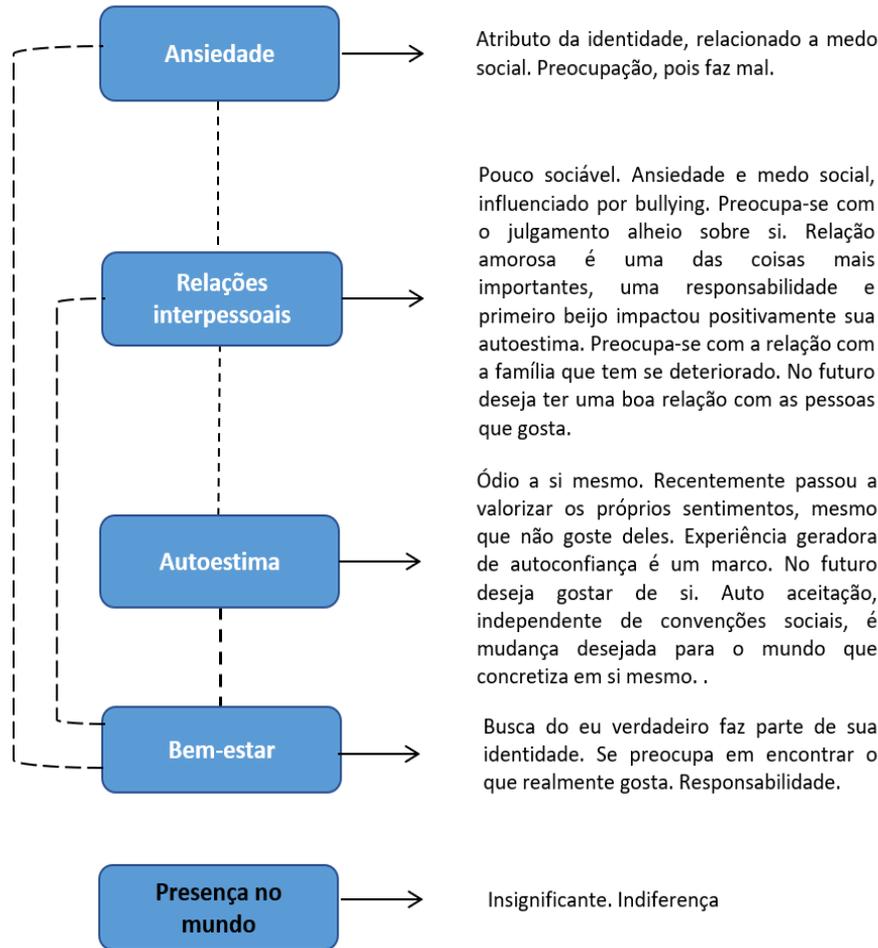
A análise comparativa dos modelos organizadores das duas fases da pesquisa revela que o jovem conservou os elementos ansiedade, relações interpessoais, autoestima e bem-estar, que permanecem articulados uns aos outros conformando um sistema coerente. A insegurança em relação a si, junto à preocupação, à responsabilidade e à busca pelo próprio bem-estar, se conserva. Todavia, a forte carga de instabilidade emocional e baixa autoestima, que assumiam um papel protagônico na organização de seu modelo na Fase 1, articulando um elemento ao outro, deixa de comparecer, dando lugar um novo estado emocional, marcado por maior tranquilidade e pela superação de “anos de profunda depressão, ansiedade e dissociação”.

É interessante notar que no modelo da Fase 1 o adolescente já revelava um movimento de autorregulação sobre seu estado emocional, expresso, por exemplo, na valorização dos próprios sentimentos e na assunção de responsabilidade e busca pelo próprio bem-estar. Cerca de nove meses depois, ao responder novamente ao protocolo, esse padrão de cuidado consigo mesmo se mantém, mas agora junto a uma mudança em seu estado emocional, que indica ser uma consequência dos esforços empreendidos por ele. A menção à Ayurveda, que o adolescente abstrai como uma mudança transformadora em sua vida, relacionada à promoção de seu bem-estar e de uma nova visão sobre si e sobre o mundo, é um dado que respalda essa suposição.

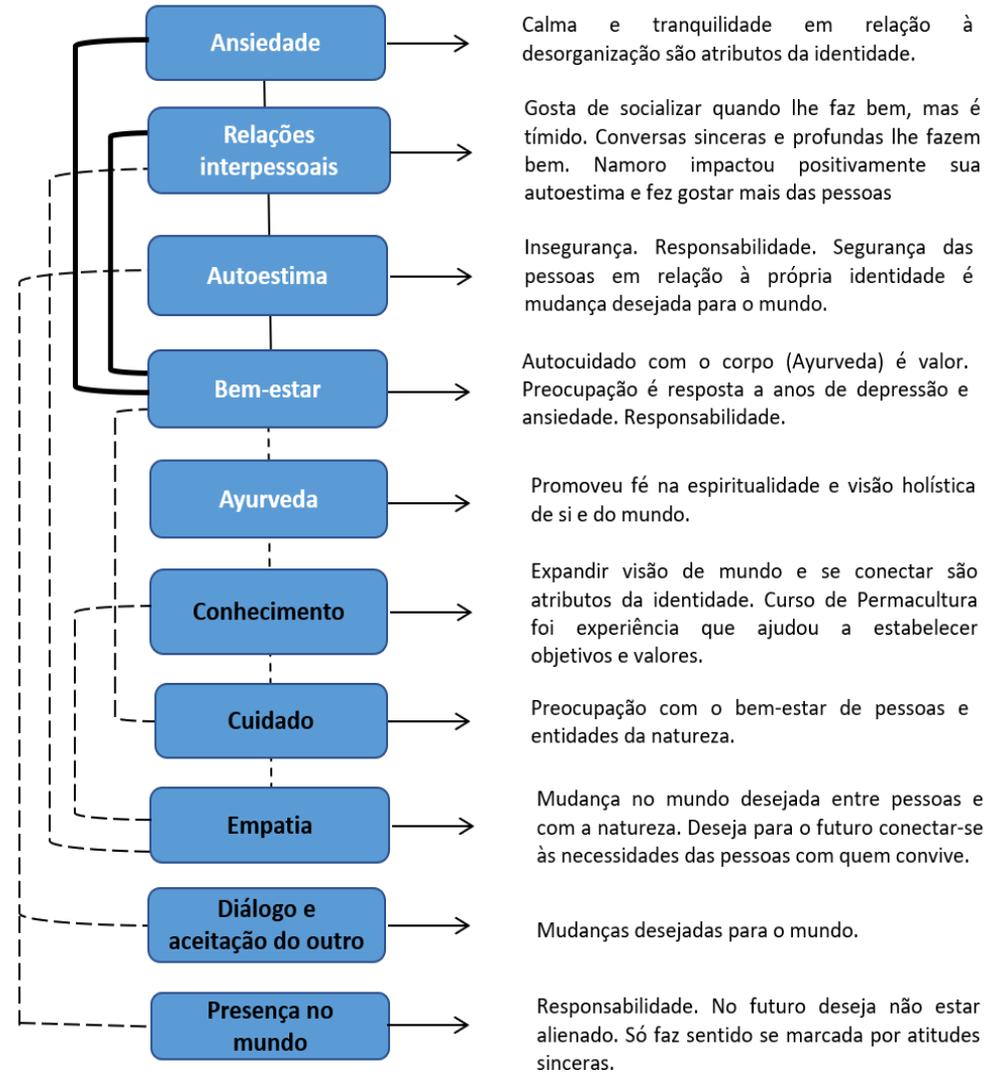
Outro dado digno de nota, no que diz respeito ao sistema formado por esses elementos que se conservaram do modelo da Fase 1, é a mudança em parte dos significados atribuídos às relações interpessoais. Destaca-se, nesse caso, a substituição do medo de socializar e da ansiedade pelo prazer em socializar quando essa atividade lhe faz bem.

Figura 3 – Comparação dos modelos organizadores elaborados pela participante 38 nas Fases 1 e 2

MODELO ORGANIZADOR DA FASE 1



MODELO ORGANIZADOR DA FASE 2



Fonte: Elaboração própria.

Junto à mudança no estado emocional do adolescente verifica-se a irrupção de valores morais, que passam a ser integrados ao novo modelo organizador do adolescente sobre si mesmo. Neste tocante, o primeiro dado que nos interessa destacar é a mudança em sua interpretação sobre a própria presença no mundo. Embora o adolescente ainda não demonstre se engajar em ações concretas, a indiferença que antes assinalava é convertida no sentimento de responsabilidade. Em consonância com essa mudança, o adolescente, que antes apontava a auto aceitação das pessoas como uma mudança desejada para o mundo - uma extensão de suas preocupações consigo mesmo -, adiciona a esse dado a aceitação do outro e o diálogo.

Tal dado, juntamente com a abstração dos elementos cuidado e empatia, revela que *o outro* passa a ter lugar em seu modelo organizador sobre si mesmo. Podemos inferir que essa mudança se deve, ao menos em parte, à mudança em seu estado emocional. Se antes sua ansiedade e baixa autoestima concentravam toda a atenção do jovem, resultando em uma representação de si autocentrada, a superação, ainda que possa ser parcial, desse quadro emocional parece dar lugar à abstração de outros conteúdos.

Outro fator que propiciou a integração de valores morais ao modelo organizador da segunda fase da pesquisa foi o curso de Permacultura, o qual, segundo o jovem, o auxiliou a estabelecer seus objetivos e valores pessoais e sociais. Considerando, conforme já assinalamos, que a Permacultura preconiza a construção de uma sociedade pautada por valores de justiça, solidariedade e sustentabilidade ecológica, que tenha o cuidado com as pessoas e com a natureza em seu cerne, podemos daí deduzir a integração de alguns desses valores à representação de si do jovem. Ademais, se considerarmos que os elementos cuidado e empatia receberam significados que aludem não só ao bem-estar e necessidade das pessoas, mas também da natureza, conteúdos esses que se coordenam ao elemento Permacultura, é plausível supor a influência dessa experiência na abstração daqueles valores morais.

A mudança significativa que o adolescente apresenta no que concerne à sua implicação a valores morais se revela igualmente em suas diferentes formas de integração. Conforme é possível verificar no Quadro 22, da ausência explícita de integração de valores morais no modelo organizador da primeira fase da pesquisa, o adolescente passa a integrá-los em diferentes representações de si, de diferentes formas, o que aponta para sua importância no sistema de representações de si do adolescente na segunda fase da pesquisa.

Quadro 22 – Formas de integração de valores morais às representações de si do participante 38 nas Fases 1 e 2

FORMA DE INTEGRAÇÃO	CATEGORIA DE VALOR MORAL	ELEMENTO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Sentimento F2	Cuidado	Cuidado	Preocupação	“Também me preocupo que as pessoas, seres e entidades metafísicas [...] se sintam bem”. “Por minhas ações no mundo [...]”
	Cidadania	Presença no mundo	Responsabilidade	
Evento autobiográfico F2	Justiça/ Preservação Ambiental	Conhecimento	Ajudou a estabelecer objetivos e valores	“PDC (curso de permacultura): me ajudou a estabelecer meus objetivos e valores pessoais e sociais”.
Objetivo de vida F2	Cuidado	Cuidado	Desejo para o futuro	“Quero ter uma vida conectada às minhas necessidades e às das pessoas com quem convivo”.
Ideal de sociedade F2	Alteridade	Diálogo e aceitação	Mudança desejada para o mundo	“Gostaria que as pessoas se ouvissem mais, fossem mais empáticas entre si e com a natureza [...] e fossem menos rígidas e seguras em relação a sua identidade e das pessoas a seu redor”.
	Empatia	Empatia		

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 22 demonstra que o participante 38 passa a integrar o valor do cuidado na forma do sentimento de preocupação e como um desejo para o futuro. Já a cidadania é integrada como uma responsabilidade, ao passo que a justiça e a preservação ambiental, inferidas do curso de Permacultura, se expressam por meio de um evento autobiográfico transformador em sua vida. A alteridade e a empatia, por seu turno, são integradas na forma de um ideal de sociedade. Assim, na representação de si da segunda fase da pesquisa valores morais se integram como sentimentos, eventos autobiográficos, como um objetivo de vida e ideal de sociedade, revelando a importância que a dimensão moral passa a ter para o jovem.

Chegando ao final dessa seção, podemos sintetizar que a mudança no sistema de conjunto que forma o modelo organizador do participante 38 sobre si mesmo resultou da mudança operada em sua autoestima e estado emocional e também do advento de valores morais. Mesmo que o adolescente tenha conservado os elementos centrais do modelo da Fase 1, na segunda fase estes adquiriram novos significados, implicando em uma mudança na organização geral de seu modelo no que diz respeito ao modo como ele sente e interpreta a si mesmo e o mundo exterior. Os valores morais, por sua vez, também imprimem um novo dinamismo ao modelo organizador do adolescente, uma vez que passam a se expressar em

diferentes representações de si e conformam uma rede de relações que ocupa um papel importante em seu modelo organizador.

7.4 Epílogo

A análise das três dinâmicas de funcionamento psicológico feita ao longo desse capítulo evidenciou que um modelo organizador do pensamento é um sistema complexo, aberto e dinâmico, que pode operar mudanças em sua organização geral, convertendo-se em um novo modelo sobre um mesmo fenômeno (caso dos participantes 23 e 38), ou apenas mudanças em sua dinâmica interna (caso do participante 1) (MORENO et al., 1999; MORENO; SASTRE, 2010; SASTRE et al., 2016; DANZA, 2019). Sendo o modelo organizador sobre si mesmo uma representação de si que adotamos como unidade de análise, essa constatação deve ser igualmente considerada para esse constructo psicossocial.

Os dados oriundos dos três casos examinados revelaram mudanças no conteúdo e na forma de integração de valores morais à representação de si dos participantes em corte longitudinal. No caso do participante 38, esse fenômeno se manifestou pela integração de valores morais como uma novidade, porquanto isso não havia ocorrido em seu modelo organizador da primeira fase. Já nos demais, observamos a emergência de alguns valores e a subtração de outros, além de mudanças nos significados atribuídos a valores presentes no modelo organizador da primeira fase, o que acarretou em mudanças na forma como haviam sido integrados. Isso ocorreu não somente no caso da participante 23, que mudou significativamente seu modelo organizador, mas também no caso do participante 1, que conservou a organização geral de seu modelo, o que inclui a centralidade com que valores morais foram integrados. As mudanças nos conteúdos e nas formas de integração de valores morais se mostraram uma regularidade quando da análise dos dados de todos os adolescentes que participaram da pesquisa, mesmo nos casos em que não houve mudança de modelo organizador (que constitui a maioria).

No tocante à centralidade dos valores morais, identificamos três dinâmicas: conservação, perda de centralidade e aumento de centralidade. No primeiro caso, o participante 1 conservou a organização de uma identidade moral, caracterizada pela notável centralidade com que integrou valores morais à sua representação de si (DAMON; COLBY, 1992; BLASI, 1995; 2004; HARDY; CARLO, 2010), muito embora, convém lembrar, a abstração de novos

elementos morais engendrou a ampliação do sistema de relações tecidas entre valores morais e desses com outros elementos centrais.

Já no caso da participante 23, seu vínculo e compromisso com valores morais foi, em grande medida, substituído por descrença e conflito, o que acarretou na diminuição da centralidade com que haviam sido integrados na primeira fase da pesquisa. Essa mudança relaciona-se diretamente a uma mudança expressiva em seu estado emocional, que, marcado por inseguranças e conflitos em relação a si mesma e às relações interpessoais, alterou a organização geral de seu modelo sobre si mesma.

Dinâmica semelhante ocorre com o participante 38, porém pela via inversa. Se na primeira fase o jovem elaborou um modelo em que sua instabilidade emocional, baixa autoestima e busca pelo próprio bem-estar predominaram, a tal ponto que nenhum valor moral foi integrado, a mudança em seu estado emocional, somada a experiências formativas, deram ensejo à integração de valores morais, que passaram a ocupar um lugar de importância em sua representação de si.

A análise desses três casos denotam que o sistema moral, ainda que possa conservar sua organização geral e seus conteúdos, não é uma estrutura estática, mas um sistema dinâmico e aberto, que pode ser modificado em maior ou menor grau em virtude das múltiplas interações que o sujeito pode estabelecer com o meio e também como um desdobramento de mudanças cognitivo-afetivas (NISAN, 1993; ARAÚJO, 1999, 2007; JENNINGS; MITCHEL; HANNAH, 2015).

A visita à ocupação de sem-teto, no caso do participante 1, e o curso de Permacultura, no caso do participante 38, são exemplos de experiências formativas que exerceram clara influência em seus sistemas morais, não apenas por integrar novos valores, de diferentes formas, às representações de si, mas também por suscitarem novos significados e forjarem novas relações no âmbito desses sistemas, conferindo a eles maior complexidade e consistência. De modo complementar, mas com direção contrária, a desilusão da participante 23 sobre sua capacidade de ajudar e mudar as pessoas promoveu uma mudança em sua concepção sobre sua presença no mundo e sobre a capacidade de transformá-lo, o que se desdobrou na menor centralidade outorgada a valores morais.

Apesar da dinâmica de mudança dos participantes 23 e 38 em relação à centralidade de valores morais ter operado de forma inversa, ambos coincidiram para a revelação do papel das emoções na mudança de um modelo organizador em geral (ARANTES, 2002, 2012; SASTRE et al., 2016) e da integração de valores morais em particular. Nos dois casos é nítida a influência que a mudança no estado emocional exerceu na reorganização do modelo que outrora haviam elaborado sobre si mesmos e também na abstração, significação e organização de conteúdos

morais. Tal dado lança luz sobre a relevância das emoções e sentimentos no funcionamento cognitivo, na constituição do *self* e do *self* moral (ARAÚJO, 1999; DAMÁSIO, 2009; 2013; KRISTJÁNSSON, 2009). Também nos adverte sobre a interrelação entre o sistema moral e outras instâncias do *self* (ARAÚJO, 1999; DAMON, COLBY, 2015), o que inclui emoções e sentimentos não morais, assim como a autoestima.

Muito embora não seja parte de nosso escopo deter-nos em uma análise sobre a distribuição dessas três dinâmicas de conservação e mudança da centralidade de valores morais no conjunto da população, nos interessa fazer breves apontamentos a respeito. A maior parte dos participantes da pesquisa (45,2%) apresentou uma dinâmica de conservação da centralidade de valores morais, seguida do aumento de centralidade (31%) e da perda de centralidade (23,8%).

Das categorias de integração que abordamos no capítulo precedente, os jovens que integraram valores morais com maior centralidade – identidade moral e integração central – foram aqueles que mais conservaram a centralidade (78% e 82%, respectivamente), o que confirma a proposição de diversos autores sobre a tendência de estabilidade e menor flutuação no *self* moral de indivíduos para os quais valores morais são centrais (BLASI, 1995; LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; FRIMER et al., 2011; DAMON; COLBY, 2015).

Em contraposição, as mudanças no grau de integração de valores morais apresentadas pela maior parte da população do estudo se concentraram nas categorias de integração moderada e periférica, tendo aquela aumentado em 73,5% e essa diminuído em 58,5% entre a primeira e a segunda fases da pesquisa. Entre os fatores que mais contribuíram para a perda de centralidade na integração de valores morais nos chamou a atenção a substituição de conteúdos morais por preocupações ligadas à inserção no mundo adulto, particularmente aquelas relativas ao ingresso na universidade e às incertezas da carreira profissional.

A predominância de dinâmicas em que a integração de valores morais ganhou ou perdeu centralidade pode ser explicada, entre outros fatores: I) pelo caráter dinâmico e aberto do sistema de valores, que está sujeito à construção e reconstrução; II) pela menor integração à identidade - portanto, pela menor consistência e maior suscetibilidade às variações circunstanciais; e III) pelo período etário da população estudada. De acordo com diversos estudiosos, a adolescência é um período em que a identidade e a integração de valores morais ao *self* estão em processo ativo de construção e experimentação (INHELDER; PIAGET, 1976; MARCIA, 1976; ERICKSON, 1977; DAMON; HART, 1988; BLASI; MILTON, 1991). Ainda que seja nessa fase que o sujeito passe a dar contornos mais definidos à sua identidade e a integrar sistemática e conscientemente valores, esses processos tornar-se-ão mais estáveis,

consistentes e melhor definidas apenas no início da idade adulta (BLASI; GLODIS, 1995; HARTER, 2012; MCADAMS, 2001).

Chegando ao final desse capítulo, consideramos que a TMOP se mostrou um instrumento teórico-metodológico valioso para investigar as dinâmicas de conservação e mudanças na integração de valores morais à representação de si em sua microgênese, nos permitindo examinar as conservações e mudanças operadas nos conteúdos e na organização das representações de si dos participantes de modo metuculoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa originou-se no interesse em aportar contribuições para a compreensão do fenômeno de integração de valores morais ao *self*. Tendo em vista a predileção por estudos quantitativos e em corte transversal nesse campo de investigação, buscamos empreender uma pesquisa longitudinal com a profundidade e o refinamento qualitativo necessários para dar visibilidade à complexidade, às minúcias e ao dinamismo do funcionamento psicológico referente a esse fenômeno. Por reconhecermos a necessidade de ampliação do conhecimento acerca de quais e de como valores morais são integrados ao *self*, bem como de seu dinamismo, circunscrevemos esta tese em torno do seguinte problema:

Como ocorre a dinâmica de conservações e mudanças na integração de valores morais à representação de si no que diz respeito aos tipos de valores morais, a suas formas de integração e à centralidade com que se integram?

A formulação do problema e a análise dos resultados fundamentaram-se em um marco teórico articulado por três eixos. O primeiro deles consistiu na definição dos conceitos de *self* e identidade e na elucidação dos processos psicossociais que os constituem. Nesse momento elegemos a representação de si como unidade de análise do *self* (MARKUS; WURF, 1987; MEAD, 1991; DAMON; HART, 1988; HARTER, 2012) e a definimos como um sistema dinâmico e coordenado composto por múltiplas representações de si, alicerçada sobre uma base biológica, mas que se constitui e se complexifica ao longo do desenvolvimento em virtude de construções cognitivas e afetivas que o sujeito realiza em sua interação com o meio físico e social (PIAGET, 1975; MARKUS; WURF, 1987; DAMON; HART, 1988; BLASI; GLODIS, 1995; BRUNER, 2004; MOSHMAN, 2005; HARTER, 2012; DAMÁSIO, 2013; entre outros). A identidade, por sua vez, foi definida como o conjunto de conteúdos que compõem o núcleo do *self* (BLASI; GLODIS, 1995; MOSHMAN, 2005).

No segundo eixo passamos a explorar a integração de valores morais ao *self*, dimensão fundamental do funcionamento moral que passa a ocorrer de modo consciente e sistemático a partir da adolescência (DAMON; HART, 1984; BLASI, 1993). Destacamos que a centralidade de valores pode variar de um sujeito para o outro e que o sistema de valores é aberto e dinâmico, podendo sofrer rearranjos, em um mesmo sujeito, no âmbito de seus conteúdos e organização, em virtude de mudanças de contexto, da aquisição de conhecimentos, em suas condições emocionais,

entre outros fatores (NISAN, 1993; TURIEL, 1996; ARAÚJO, 1999, 2007; JENNINGS; MITCHEL; HANNAH, 2015; entre outros). Não obstante, advertimos que quanto maior for a centralidade de valores tanto menor é sua suscetibilidade às variações temporais e circunstanciais (BLASI, 1995; LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; FRIMER et al., 2011; DAMON; COLBY, 2015). Defendemos, ainda, que a integração de valores morais pode se expressar não apenas como um traço da identidade social (AQUINO; REED, 2002), mas também por intermédio dos objetivos e projetos de vida (COLBY; DAMON, 1992; FRIMER; WALKER, 2009), de protótipos de conduta e *scripts* de ação moral (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004), de emoções morais (ARAÚJO, 1999; KRISTJÁNSSON, 2009; LA TAILLE, 2009), entre outras formas.

Essas considerações nos possibilitaram delimitar cinco proposições que serviram de parâmetro de análise: I) há diferentes tipos de valores morais, II) que se integram de diferentes formas e III) com variados graus de centralidade à representação de si; IV) a maior ou menor centralidade com que se dá essa integração pode ser identificada por meio de três indicadores (a saliência, os significados e a coordenação com outros conteúdos) e V) o conteúdo, a forma e a centralidade dos valores morais na representação de si podem se conservar ou mudar em perspectiva longitudinal.

Para que pudéssemos realizar o exame dos conteúdos, da organização e do dinamismo das representações de si, filiamo-nos ao referencial teórico-metodológico da TMOP (MORENO et al., 1999; ARANTES, 2012), porquanto fornece rigoroso aporte para a análise funcional das representações que o sujeito elabora sobre o mundo exterior e sobre si mesmo mediante a identificação dos elementos abstraídos, dos significados que lhes atribui e do modo como os organiza em um sistema de conjunto.

O recurso à TMOP nos ofertou subsídios para a análise dos dados visando atender aos três objetivos específicos. De agora em diante, enfocaremos nos principais resultados e considerações relativos a cada um desses objetivos, os quais, conjugados, permitem responder ao problema de pesquisa.

Objetivo 1: *Identificar os tipos de valores morais nas representações de si dos adolescentes, bem como suas diferentes formas de integração.*

Para responder a esse objetivo, lançamos mão de um procedimento de análise de conteúdo inspirado na TMOP (MORENO et al., 1999). Mediante a identificação dos elementos

abstraídos pelos sujeitos em suas representações de si e dos significados outorgados, foi possível identificar uma pluralidade de conteúdos morais e de formas de significação.

A despeito da diversidade e especificidade dos conteúdos morais mobilizados, foi possível organizá-los em categorias de valor moral mais abrangentes, sendo elas: honestidade, empatia, altruísmo, justiça, alteridade, cuidado com o próximo, solidariedade, respeito, cidadania, lealdade, preservação ambiental, bem-estar animal, benevolência, coerência e paz. Ainda que soubéssemos que alguns desses valores podem se sobrepor, optamos por visibilizar a variedade de valores que podem ser assimilados da cultura com suas especificidades semânticas.

Ao mesmo tempo que a análise possibilitou generalizar os conteúdos morais em categorias, o exame refinado dos elementos e significados lançou luz sobre a diversidade e especificidade de conteúdos morais e significações que cada sujeito pode integrar em sua representação de si. À guisa de exemplificação, o valor justiça compareceu por meio dos seguintes conteúdos: justiça, desigualdade social, igualdade de gênero, coletivo feminista, direito das minorias (mulheres, negros e comunidade LGBT), comunismo, visita à ocupação sem-teto, manifestações políticas, luta da classe trabalhadora, entre outros. Embora todos esses conteúdos remetam ao valor da justiça, guardam suas particularidades: há aqueles que aludem à igualdade de classe ao passo que outros à igualdade de gênero e étnico-racial.

A análise dos dados também revelou diferenças entre os valores no tocante à inserção nas esferas pública e privada (BENHABIB, 1992; ARENDT, 2010). Se, em alguns casos, o conteúdo em si clarificou sua definição, como é o caso da justiça social (esfera pública) e da lealdade (esfera privada), em outros essa distinção esteve condicionada ao significado que o sujeito atribuiu a um conteúdo moral que possibilitava dupla interpretação. Identificamos, ademais, a referência ao valor coerência (BLASI, 1984; COMTE-SPONVILLE, 1995), que difere da distinção referida por atuar eminentemente como um regulador intrapessoal.

Além das diferenças relativas aos valores morais que foram abstraídos pelos participantes da pesquisa, a análise dos significados atribuídos a elementos de conteúdo moral nos permitiu identificar que valores morais podem ser integrados de diferentes formas às representações de si, quais sejam: atributo da identidade; ação; juízo; eventos autobiográficos em que o sujeito foi agente, objeto ou espectador de ação moral ou imoral; objetivo de vida; protótipo de conduta; ideologia política; sentimento; e projeto de sociedade.

Esse resultado desvela que a integração de valores morais à representação de si é um fenômeno complexo, que pode se expressar de distintas formas por intermédio de diferentes representações de si, o que indica a limitação das pesquisas que se atêm restritivamente a uma ou outra forma de integração, como é o caso do instrumento desenvolvido por Aquino e Reed

(2002), largamente utilizado nesse campo de investigação (HERTZ; KRETTENAUER, 2016), que elege os traços pessoais como expressão privilegiada da identidade moral.

A diversidade e especificidade de valores morais identificados, bem como a variedade de formas com que podem ser integrados à representação de si, demonstram a relevância da análise qualitativa e do procedimento que empregamos para a apreensão da riqueza de conteúdos que podem constituir o *self* moral. Revelam, igualmente, que os conceitos de *self* e identidade moral não podem ser pensados como categorias totalizantes, mas devem ser considerados como constructos psicossociais diversos, com diferentes matizes no que concerne aos tipos de valores morais, a suas formas de integração e, também, como discutiremos mais adiante, à sua organização.

Se, de um lado, as pesquisas que recorrem a instrumentos fechados e abarcam um grande número de participantes possuem o mérito do rigor estatístico e da capacidade de generalização dos resultados, de outro, ao apresentarem uma lista fechada de valores, podem não contemplar aqueles que são tidos como de maior relevância pelo sujeito, além de não permitirem identificar o significado atribuído a cada valor e, com isso, suas variadas formas de integração. Consequentemente, impossibilitam a apreensão das especificidades do funcionamento moral (HARDY; CARLO, 2011; JENNINGS; MITCHELL; HANNAH, 2015; HERTZ; KRETTENAUER, 2016).

Objetivo 2: *Analisar as variações na centralidade com que valores morais podem ser integrados nos modelos organizadores dos adolescentes sobre si mesmos.*

A fim de responder a esse objetivo, empregamos o procedimento de análise multidimensional da TMOP (ARANTES, 2012) sobre os protocolos, adotando como critérios de centralidade a saliência, os significados e a coordenação entre valores morais e entre esses e outros conteúdos da representação de si. Tais indicadores foram contemplados mediante a análise das constantes do funcionamento cognitivo propostas pela TMOP (MORENO et al. 1999).

Por meio desse procedimento, identificamos quatro categorias de centralidade de valores morais na representação de si dos participantes da pesquisa: identidade moral; integração central de valores morais; integração moderada de valores morais; e integração periférica de valores morais. Em posse desse resultado, elegemos quatro participantes como exemplos prototípicos de cada categoria para realizar uma análise em profundidade, adotando, portanto, os modelos organizadores individuais como unidade de análise.

A análise refinada dos quatro modelos organizadores denotou diferenças na centralidade da integração de valores morais à representação de si pela frequência na abstração de valores morais, pela elaboração de seus significados e pela conformação (ou não) de um sistema moral derivado das relações tecidas entre conteúdos morais e conteúdos pertencentes a outros domínios. Nesse sentido, a participante 10, exemplo de identidade moral, abstraiu valores morais em diferentes dimensões do protocolo e atribuiu a eles significados reveladores de forte compromisso pessoal e com investimento afetivo, além de coordenar esses valores entre si e com conteúdos não morais, conformando um sistema moral altamente coeso. Esse funcionamento foi se modificando substancialmente na direção do participante que integrou valores morais de forma periférica e abstraiu o valor do cuidado em apenas uma questão do protocolo, estando ele subordinado ao valor conferido ao elemento central relações interpessoais.

As diferenças na centralidade de valores morais também puderam ser constatadas pela maior ou menor variedade de formas de integração de valores. Nesse sentido, nos modelos organizadores de identidade moral e de centralidade moral, a pluralidade de formas de integração de diferentes valores morais traduziram a diversidade e riqueza de significados com conteúdos morais, que se manifestaram em diferentes representações de si, o que indica a irradiação dos valores morais em diferentes pontos de ancoragem, de modo a conformar um sistema moral abrangente e consistente.

A coordenação entre conteúdos morais e entre esses e conteúdos não morais também foi uma diferença notória entre os modelos. Naqueles com maior grau de integração de valores morais, observamos não apenas maior quantidade de coordenações, mas também a formação de um sistema moral com alto grau de imbricamento entre valores morais. Esse resultado corrobora a asserção de Blasi (1995, 2004), segundo a qual o grau de integração de um elemento no *self* depende de sua coordenação a outros elementos ou subsistemas do *self*.

Objetivo 3: *Analisar as dinâmicas de conservação e mudanças na integração de valores morais.*

A comparação dos modelos organizadores elaborados pelos participantes nas duas fases da pesquisa resultou na identificação de três variações relativas às dinâmicas de conservações e mudanças na centralidade de valores morais: conservação da centralidade de valores morais; diminuição da centralidade de valores morais; e aumento da centralidade de valores morais.

Três casos prototípicos de cada uma dessas dinâmicas foram escolhidos para efeito de uma análise pormenorizada.

A conservação da centralidade de valores morais revelou-se pela conservação de elementos, de significados e da organização geral entre os modelos elaborados nas Fases 1 e 2. No caso do participante 1, a extraordinária centralidade de valores morais na organização do modelo da Fase 1 manteve-se no modelo da Fase 2. Não obstante a conservação do padrão geral do modelo organizador desse adolescente, observamos a subtração e a abstração de elementos morais, sendo que a emergência de novos elementos engendrou a ampliação do sistema de relações tecidas entre valores morais e desses com outros elementos centrais. Também verificamos, a despeito da conservação do modelo, mudanças nos tipos de valores e em suas formas de integração.

As mudanças observadas na integração de valores morais nos casos dos participantes 23 e 38, em que houve, respectivamente, diminuição e aumento de centralidade, demonstraram relação direta com mudanças no estado emocional. Como vimos, as inseguranças e os conflitos sentidos pela participante 23 em relação a si mesma e às relações interpessoais acarretaram na diminuição expressiva de seu vínculo e compromisso com valores morais, que passaram a ser substituídos por descrença e conflito. Já no caso do participante 38, a mudança em seu estado emocional, marcado por instabilidade e baixa autoestima na primeira fase, veio acompanhada da integração moderada de valores morais, fato ausente no modelo anterior. Em ambos os casos, a mudança no estado emocional exerceu influência direta na abstração, significação e organização de conteúdos morais na conformação do modelo organizador sobre si mesmo.

Tal resultado confirma o papel que as emoções e sentimentos podem exercer na mudança de um modelo organizador (ARANTES, 2002, 2012; SASTRE et al., 2016), no *self* e no funcionamento moral (ARAÚJO, 1999; DAMÁSIO, 2009; 2013; KRISTJÁNSSON, 2009). Ademais, aponta para a interrelação entre o sistema moral e outras dimensões do *self*, o que inclui emoções e sentimentos não morais, bem como a autoestima (ARAÚJO, 1999; DAMON, COLBY, 2015).

Além do estado emocional, os resultados indicaram que algumas mudanças na integração de valores morais foram operadas em decorrência de experiências formativas. Tal é o caso da visita à ocupação de sem-teto, para o participante 1, e do curso de Permacultura, para o participante 38. Essas experiências demonstraram incidir sobre os sistemas morais dos participantes não somente ao integrar novos valores, de diferentes formas, às representações de si, mas também por engendrar novos significados e novas coordenações entre conteúdos morais e não morais, outorgando maior complexidade e consistência a eles. Outro exemplo é o da participante 23, cuja experiência de desilusão acerca de sua capacidade de ajudar e mudar as

pessoas alterou sua concepção sobre sua presença no mundo e sobre a capacidade de transformá-lo, o que acarretou na perda de centralidade atribuída a valores morais.

Desses resultados podemos deduzir que o sistema de valores integrados à representação de si, ainda que possa conservar sua organização geral e seus conteúdos, não é uma estrutura estática, mas um sistema dinâmico e aberto, que pode ser modificado em maior ou menor grau em decorrência das múltiplas interações que o sujeito estabelece com o meio e de mudanças cognitivo-afetivas (NISAN, 1993; ARAÚJO, 1999, 2007; JENNINGS; MITCHEL; HANNAH, 2015).

O mesmo pode ser considerado em relação aos modelos organizadores do pensamento e, logo, às representações de si. Com efeito, a análise da dinâmica do funcionamento psicológico confirmou que um modelo organizador sobre si mesmo – ou, dito de outra forma, uma representação de si – é um sistema complexo, aberto e dinâmico (MORENO et al., 1999; MORENO; SASTRE, 2010; SASTRE et al., 2016; DANZA, 2019), que pode tanto operar mudanças em sua organização geral, convertendo-se em um novo modelo – como nos casos dos participantes 23 e 38 –, quanto sofrer alterações em menor escala, no âmbito de sua dinâmica interna, mas sem que isso modifique o sistema de conjunto que o organiza – tal como evidenciado pelo participante 1.

Cumpram ainda registrar que, mediante a análise da dinâmica de funcionamento psicológico de todos os participantes, a conservação da centralidade mostrou ser uma tendência nos modelos em que valores morais foram integrados com maior centralidade (identidade moral e integração central), ao passo que nos modelos em que valores morais foram integrados de forma moderada ou periférica observamos uma maior flutuação entre o aumento e a diminuição da centralidade. Esses dados corroboram a proposição de que indivíduos para os quais valores morais são centrais tendem a conservar essa organização do *self* com maior estabilidade e menor suscetibilidade a flutuações circunstanciais (BLASI, 1995; LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; FRIMER et al., 2011; DAMON; COLBY, 2015).

Em sentido complementar, constatamos, quando da análise de toda a população da pesquisa, a predominância de dinâmicas de mudança na integração de valores morais, seja pela via do ganho ou da perda de centralidade. Esse achado pode ser explicado, entre outros fatores: I) pelo caráter dinâmico e aberto do sistema de valores, sujeito a constantes construções e reconstruções; II) pela menor integração de valores morais à identidade, o que significa uma menor consistência e maior suscetibilidade às mudanças circunstanciais; e III) pelo período etário da população estudada, caracterizado por diversos autores como uma fase em que a formação da identidade e a integração de valores morais ao *self* são processos ativos de

construção e experimentação (INHELDER; PIAGET, 1976; MARCIA, 1976; ERICKSON, 1977; DAMON; HART, 1988; BLASI; MILTON, 1991).

Diante das considerações feitas nos dois últimos parágrafos, relativas às conservações e às mudanças no conjunto da população, é imperioso assinalar a necessidade de novas pesquisas que possam se dedicar a averiguar as conjecturas abertas pela presente tese, seja no sentido de confirmá-las ou refutá-las, uma vez que não nos detivemos à explicação desses fenômenos e que a abordagem metodológica adotada limita o alcance de generalizações. Nesse sentido, recomendamos estudos com maior abrangência populacional, que contemplem diferentes contextos socioculturais e que combinem à análise qualitativa o tratamento estatístico dos dados.

O recurso à TMOP (MORENO et al., 1999; ARANTES, 2012; SASTRE, 2018) como referencial teórico-metodológico proporcionou a análise funcional da dinâmica de conservações e mudanças na integração de valores morais à representação de si, contemplando os tipos de valores, suas formas de integração e graus de centralidade. Por se tratar de um instrumento voltado ao estudo do sujeito psicológico, atém-se à microgênese do funcionamento psicológico (INHELDER; CELÉRIER, 1992), possibilitando a apreensão das representações e dos procedimentos cognitivos, com seus conteúdos, significados e modos particulares de organização, passíveis de sofrerem mudanças no curso do tempo e diante de diferentes contextos. Contempla, pois, o funcionamento moral de um sujeito concreto, encarnado, com seus conhecimentos sociais e pessoais, com suas crenças, seus desejos, sentimentos e valores. Ademais, ao constituir um método de análise do procedimento cognitivo, permite explorar o dinamismo do *self* moral, suas construções, conservações e mudanças ao longo do tempo, além de possibilitar, junto a isso, identificar, descrever e explicar os fatores pessoais e sociais, cognitivos e afetivos, que operam mudanças na organização do pensamento em geral e no funcionamento moral em particular, atendendo, assim, a uma importante demanda apontada por Jennings, Mitchel e Hannah (2015) para o campo de investigações sobre *self* e identidade moral.

Nesse sentido, a TMOP permite o estudo do funcionamento moral para além do desenvolvimento de estruturas cognitivas de juízo moral no qual se centra a tradição kohlberguiana (1989), estruturas essas caracterizadas pela capacidade de conservação e generalização independentemente da variação de conteúdos e contextos.

Sob inspiração dos pressupostos da TMOP, o exame minucioso dos conteúdos e significados mobilizados espontaneamente pelos sujeitos possibilitou a identificação dos tipos de valores morais e formas de integração que constituem suas representações de si. A

centralidade de valores morais, por seu turno, foi identificada pela frequência com que elementos de conteúdo moral foram abstraídos, pela elaboração cognitiva e afetiva de seus significados e pelas coordenações estabelecidas com outros conteúdos (morais ou não). Esse procedimento permitiu contemplar os três indicadores que preconizamos para o estudo da centralidade de valores na representação de si.

A opção pela abordagem qualitativa em corte longitudinal e pelo Estudo de Caso proporcionou o exame refinado e em profundidade das conservações e das mudanças na integração de valores morais à representação de si, no que concerne aos tipos de valores, suas formas de integração e centralidade. Em que pesem as contribuições desta tese no sentido de apontar caminhos para o estudo qualitativo desse fenômeno do funcionamento moral, por seu caráter exploratório, limita a proposição de generalizações, o que sinaliza para a necessidade de que novas pesquisas sejam desenvolvidas com vistas a ampliar a compreensão sobre esse objeto.

Implicações pedagógicas do presente estudo

Aprender a se inserir e a intervir em um mundo compartilhado é uma tarefa que supõe o imperativo moral de definir a vida que iremos levar, deliberar sobre nossas ações e arcar com suas consequências nos marcos de relações sociais em que o *eu* e o *outro* devem ser considerados em sua dignidade, necessidades e direitos. Não há como subtrairmos a dimensão moral que constitui nossa presença no mundo. Ao mesmo tempo, não nascemos programados para lidar com os complexos conflitos e demandas que perfazem as relações sociomorais.

Por essa razão, educar as crianças e os jovens para conviver e realizar-se em um mundo comum é um compromisso que deve ser assumido pelo conjunto da sociedade, o que exige da instituição escolar dedicar-se à organização de uma cultura e currículo orientados à formação de sujeitos dotados de conhecimentos e competências que lhes capacitem a atuar de modo crítico e empático diante de controvérsias morais e, além disso, que se sintam comprometidos com a garantia e ampliação da dignidade e dos direitos humanos, adotando como parâmetro de suas ações valores como o bem comum, a justiça social, a solidariedade, a liberdade e a democracia. Em suma, trata-se de posicionar a educação em valores e para a cidadania no centro dos objetivos pedagógicos e adotar a construção de identidades morais como parte fundamental de seu horizonte formativo.

Muito embora reconheçamos que a Educação em Valores e para a Cidadania (ou Educação Moral) tenha como parte de seu escopo a formação de uma série de conhecimentos e

competências morais²⁴ (PUIG, 1995, 1998a, 2007; SILVA, 2015), o conceito de identidade moral sintetiza o ideal de um indivíduo para quem valores morais dirigem sua forma de interpretar, sentir e agir sobre o mundo.

Tendo isso em vista, faremos alguns apontamentos relativos às implicações dos resultados desta pesquisa com o campo da educação, tencionando aportar contribuições para a conformação de práticas orientadas à construção de identidades morais.

Conforme preconizamos em trabalhos anteriores (SILVA, 2015, 2016), a formação moral ocorre sempre no interior de meios de experiência moral (PUIG, 1998a), isto é, de contextos que proporcionam a vivência ou tematização de conflitos, problemas ou práticas de caráter moral, que fomentarão a aquisição de conhecimentos e competências morais e a integração de valores ao *self*.

Nesse sentido, pensar a formação de identidades morais supõe proporcionar experiências morais diversificadas pautadas por diferentes tipos de valores morais, tanto aqueles que concernem à esfera pública como à esfera privada. O objetivo é que os educandos conheçam e compreendam a importância desses valores, mas também que se sintam vinculados a eles e sejam capazes de coordená-los entre si, de modo a abarcar um sistema de valores morais diversos, que se complementam e regulam, conferindo coerência e consistência às condutas morais diante das variações circunstanciais.

As diferentes formas pelas quais valores morais podem ser integrados à representação de si reveladas nesta pesquisa lançam luz sobre o caráter multifacetado do *self* moral e apontam para a importância de que a Educação em Valores e para a Cidadania faça uso de múltiplas estratégias de aprendizagem, que possibilitem aos sujeitos a integração de valores em suas mais variadas expressões: atributo da identidade, juízo, sentimento, objetivo de vida, protótipo de conduta, ações, etc.

Para tanto, não basta que a Educação em Valores e para a Cidadania seja feita por meio de atividades pontuais ou se restrinja ao currículo oculto. É necessário que a instituição de ensino a incorpore como parte de seu projeto político pedagógico; que, portanto, disponha de um conjunto de práticas morais intencionais e sistemáticas nos níveis das relações interpessoais, dos eventos escolares, da participação e da deliberação sobre assuntos que concernem à comunidade escolar, e das atividades e dos projetos curriculares, de modo a conformar uma cultura moral (PUIG et al., 2012) capaz de proporcionar a quantidade e a qualidade de

²⁴ Algumas dessas capacidades morais seriam: o juízo moral, a autorregulação, a empatia e a adoção de perspectivas sociais, a compreensão crítica, a sensibilidade moral, as habilidades dialógicas e a participação cidadã (PUIG, 1998a, 1998b; SILVA, 2015).

experiências de educação em valores necessárias para a construção de identidades morais. Junto a isso, é crucial a realização de práticas que propiciem o vínculo afetivo dos educandos com valores morais (BLASI, 1995; ARAÚJO, 1999) e o reconhecimento de sua importância como um regulador da vida social que visa à garantia da dignidade, do bem-estar e dos direitos humanos.

Entre as variadas estratégias que podem ser levadas a cabo visando à formação de identidades morais, interessa-nos destacar o potencial formativo daquelas em que os educandos atuam como protagonistas de práticas morais, como é o caso das assembleias de classe (ARAÚJO, 2015), dos grupos de ajuda mútua (PUIG et al., 2012) e dos projetos de aprendizagem-serviço (PUIG et al., 2009). De acordo com Puig (2004), uma prática moral constitui-se por um conjunto de ações orientadas para uma finalidade moral determinada e realizadas com certa continuidade temporal, que possibilitarão o exercício sistemático de valores e sua vivência concreta. Segundo o autor:

As práticas não separam nem isolam capacidades morais, não desvinculam o pensamento da ação e dos sentimentos, não distanciam os fins e os valores da aprendizagem dos atos que os incorporam, não diferenciam a aprendizagem da paixão pelo que se aprende: as práticas são a vida em toda a sua complexidade, e, portanto, são um sistema vivencial de aquisição dos diversos componentes da personalidade moral em sua globalidade. (PUIG, 2004, p. 78)

Quando consideramos as diversas formas de integração de valores identificadas nesta pesquisa, uma prática moral como os grupos de ajuda mútua, em que os educandos assumem tarefas de assistência a colegas nos âmbitos acadêmico e da sociabilidade, requer e mobiliza valores morais de diferentes formas: juízos, sentimentos, ações, protótipos e *scripts* de conduta, etc. Uma vez que o educando é um participante ativo, pessoalmente vinculado a essa prática, os valores morais nela inscritos podem vincular-se por uma ou todas essas vias à identidade. Já a aprendizagem-serviço (PUIG et al., 2009), no que lhe concerne, ao implicar os educandos a realizarem intervenções sobre problemas sociomorais, cria condições não apenas para a construção do juízo crítico e para a sensibilização com a problemática a ser enfrentada, mas para que valorizem ações morais das quais são protagonistas e reconheçam a si mesmos como agentes morais de valor. Conforme evidenciado por esta pesquisa, a realização de ações morais como o voluntariado e o ativismo político foi relatada por vários sujeitos como experiências que promoveram transformações pessoais. Um projeto de aprendizagem-serviço, pois, ao delegar aos educandos a responsabilidade de enfrentar problemas sociomorais reais e

complexos, articulando dialeticamente ação e reflexão, propicia uma experiência moral que favorece a integração de valores morais de múltiplas e variadas formas.

Uma última consideração relevante sobre as implicações desta tese com o campo da Educação em Valores e para a Cidadania diz respeito ao potencial da TMOP como instrumento pedagógico. Apostamos que a teoria constitui valiosa ferramenta para o diagnóstico de como e de quais valores estão integrados à representação de si dos jovens e, conseqüentemente, para a elaboração de práticas pedagógicas que intervenham de modo consciente no processo de construção de identidades morais, fomentando: I) o estabelecimento de vínculo afetivo dos educandos com determinados conteúdos morais; II) a atribuição de significados cognitivos e afetivos a esses conteúdos, relacionando-os a diferentes instâncias da representação de si – atributo da identidade, objetivo de vida, compromissos e responsabilidades pessoais, etc.; e III) a coordenação entre valores morais e entre esses e outros conteúdos da representação de si, sobretudo aqueles que já possuem centralidade para o sujeito, de modo a configurar ou ampliar a rede onde se integram esses valores. Ao constituir-se como um referencial teórico-metodológico para o estudo do funcionamento moral, a TMOP pode subsidiar intervenções e avaliações pedagógicas que tenham como horizonte contribuir com a construção de identidades morais.

Por fim, desejamos que os aportes ofertados por esta tese sobre a constituição e o funcionamento do *self* moral possam inspirar novos estudos e pesquisas, que avancem sobre a compreensão desse fenômeno e nos permitam configurar intervenções pedagógicas cada vez mais capazes de contribuir com a formação de indivíduos que adotem valores morais como parâmetro central de suas ações no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, K. et al. Testing a social-cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 97, n. 1, p. 123–141, 2009.

_____; MCFERRAN, B.; LAVEN, M. Moral identity and the experience of moral elevation in response to acts of uncommon goodness. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 100, n. 4, p. 703-718, 2011.

_____; REED, A. The self-importance of moral identity. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 86, n. 6, p. 1423-1440, 2002.

ARANTES, V. A. **Estados de ânimo e os Modelos Organizadores do Pensamento: Um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais**. 2000. Tese (Doutorado) – Facultat de Psicologia da Universitat de Barcelona, Barcelona, 2000.

_____. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: _____ (Org.). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 109-128.

_____. **Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico: Estudos de Psicologia e Educação**. 2012. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARANTES, V. A.; SASTRE, G. Moralidad, Sentimientos y Educación. **Educación**, v. 31, p. 47-66, 2003.

_____; _____; GONZALEZ, A. Violência contra a mulher e representações mentais: um estudo sobre pensamentos morais e sentimentos de adolescentes. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 109-120, 2010.

ARAÚJO, U. F. **Conto de Escola: a vergonha como regulador moral**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. A Construção Social e Psicológica dos Valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.

_____. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo: Summus, 2015.

_____.; SASTRE, G. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ATKINS, R.; HART, D.; DONNELLY, T. M. Moral Identity Development and School Attachment. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (Ed.) **Moral development, self, and identity**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. cap. 4, p. 65-81.

BANDURA, A. Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, v. 3, n. 3, p. 193-209, 1999.

BENHABIB, S. The Generalized and the Concrete Other. In: _____. **Situating the Self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics**. New York: Routledge, 1992.

BERGMAN, R. Identity as motivation: toward a theory of moral self. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (Ed.) **Moral development, self, and identity**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 335-347.

BERNACKI, M. L.; JAEGER, E. Exploring the Impact of Service-Learning on Moral Development and Moral Orientation. **Michigan Journal of Community Service Learning**, p. 5-15, *spring*, 2008.

BLASI, A. Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. **Developmental Review**, p. 178-210, 1983.

_____. The development of identity: some implications for moral functioning. In: NOAM, G.; WREN, T. (Orgs.). **The moral self**. Cambridge: The MIT press, 1993. p. 99-122.

_____. Moral understanding and moral personality: the process of moral integration. In: KURTINES, W. (Org.). **Moral development: an introduction**. London: Allyn and Bacon, 1995. p. 229-254.

_____. Moral functioning: moral understanding and personality. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (Ed.). **Moral development, self, and identity**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. cap. 14, p. 335-347.

_____; GLODIS, K. The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. **Development Review**, 1995. p. 404-433.

_____; MILTON, K. The development of the sense of self in adolescence. **Journal of Personality**, v. 15, n. 2, p. 217-241, 1991.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUNER, J. Life as Narrative. **Social Research**, v. 71, n. 3, p. 691-709, 2004.

COLBY, A.; DAMON, W. **Some do care: contemporary lives of moral commitment**. New York: The Free Press, 1992.

COX, K; MCADAMS, D. P. The transforming self: Service narratives and identity change in emerging adulthood. **Journal of Adolescent Research**, v. 27, n. 1, p. 18-43, 2012.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **O sentimento de si: corpo emoção e consciência.** Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2013.

DAMON, W. Self-understanding and Moral development from childhood to adolescence. In: KURTINES, W. M; GEWIRTZ, J. L. (Org.). **Morality, moral behavior and moral development.** New York: Willey, 1984. p. 109-27.

_____. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

_____.; HART, D. **Self-understanding in childhood and adolescence.** Cambridge University Press, 1988.

_____. COLBY, A. **The power of ideals.** New York: Oxford University Press, 2009.

DANZA, H. C. **Projetos de vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.** 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores.** 2019. 245 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

EISENBERG, N. **Altruistic emotion, cognition, and behavior.** Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.

ERICKSON. **Identidade: juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FRANZI, J. **Relações afetivo-amorosas na juventude: uma análise a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.** 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Penguin, 2011.

FRIMER, J. A.; WALKER, L. J. Reconciling the self and morality: an empirical model of moral centrality development. **Developmental Psychology**, n. 45, p. 1669-1681, 2009.

FRIMER, J. A. et al. The Integration of Agency and Communion in Moral Personality: Evidence of Enlightened Self-Interest. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 101, n. 1, p. 149-163, 2011.

GILLIGAN, C. **La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino.** México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

HABERMAS, J. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 4-19, Sept./Dec., 1989.

Haidt, J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. **Psychological Review**, v. 108, n. 4, p. 814-824, 2001.

HARDY, S. Identity, Reasoning, and Emotion: An Empirical Comparison of Three Sources of Moral Motivation. **Motiv Emot**, 30, p. 207-2015, 2006.

_____; CARLO, G. Identity as a Source of Moral Motivation. **Human Development**, v. 48, p. 232-256, 2005.

_____; _____. Moral Identity. In: SCHWARTZ, S. J. et al. (Eds.). **Handbook of Identity Theory and Research**, 2010.

_____; _____. Moral Identity: what is it, how does it develop, and is it linked to moral action? **Child Development Perspectives**, v. 5, n. 3, p. 212-218, 2011.

HARDY, S. et al. Moral Identity as Moral Ideal Self: Links to Adolescent Outcomes. **American Psychological Association**, p. 1-13, 2013.

HART, D.; FEGLEY, S. Prosocial behavior and caring in adolescence: relations to self-understanding and social judgment. **Child Development**, v. 66, p. 1346-1359, 1995.

HARTER, S. **The construction of the self: developmental and sociocultural foundations**. Guilford Publications, 2012.

HERTZ, S. G; KRETTENAUER, T. Does Moral Identity Effectively Predict Moral Behavior?: A Meta-Analysis. **Review of General Psychology**, 20(2), p. 129-140, 2015.

HOFFMAN, M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgment. In: EISENBERG, N.; STRAYER, J. **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 47-79.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1976.

_____; CELLÉRIER, G. **O percurso das descobertas da criança: pesquisa sobre as microgêneses cognitivas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

_____; DE CAPRONA, D. Em direção ao construtivismo psicológico: estruturas? Procedimentos? Os dois são indissociáveis. In: INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. **O percurso das descobertas da criança: pesquisa sobre as microgêneses cognitivas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 254-294.

JAMES, W. **Psychology: the briefer course**. New York: Harper e Row, 1961.

JENNINGS, P. L.; MITCHELL, M. S.; HANNAH, S. T. The moral self: A review and integration of the literature. **Journal of Organizational Behavior**, 36, p. 104-168, 2015.

JOHNSON-LAIRD, P. M. **Mental Models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness**. New York: Cambridge University Press, 1983.

KANT, I. **A metafísica dos costumes**. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2008.

KOHLBERG, L. Estádios Morales y Moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, L.; LINAZA, J. (Orgs.). **El Mundo Social en la Mente Infantil**. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1989.

_____; CANDEE, D. The relationship of moral judgment to moral action. In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. (Eds.). **Morality, moral behavior and moral development**. New York: Wiley, 1984, p. 52-73.

KRETTENAUER, T. The Dual Moral Self: Moral Centrality and Internal Moral Motivation. **The Journal of Genetic Psychology**, 172:4, p. 309-328, 2011.

KRISTJÁNSSON, K. Putting emotion into the self: a response to the 2008 Journal of Moral Education Special Issue on moral functioning. **Journal of Moral Education**, v. 38, n. 3, 2009, pp. 255-270.

LA TAILLE, I. O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2002.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAPSLEY, D. K. Moral agency, Identity and Narrative in Moral Development. **Human Development**, v. 53, p. 87-97, 2010.

_____.; NARVAEZ, D. A Social-Cognitive Approach to the Moral Personality. In: _____. (Ed.). **Moral development, self, and identity**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. cap. 8, p. 189-212.

_____. HILL, P. L. The development of the moral personality. In: NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D. K. (Eds.). **Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 185-213.

_____.; STAY, P. Moral self-identity as the aim of education. In: NUCCI, L.; NARVAEZ, D. (Eds.). **Handbook of Moral and Character Education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2014.

LEME, I. S. L. A construção do si mesmo cultural. In: SOUZA, M. T. C. C. (Org.). **Os sentidos de construção: o si mesmo no mundo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 103-122.

LEMOS-DE-SOUZA, L. **Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MALLIN, H.; BALLARD, P. J.; DAMON, W. Civic Purpose: An Integrated Construct for Understanding Civic Development in Adolescence. **Human Development**. v. 58, p. 103-130, 2015.

MARCIA, J. Development and validation of ego identity status. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 3, n. 5, p. 551-558, 1966.

MARTÍN, X.; RUBIO, L. Presentación. In: _____; RUBIO, L. (Coord.). **Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio**. Ministério de Educación, 2010.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARKUS, H.; WURF, E. The dynamic self-concept: A psychological perspective. **Annual Review of Psychology**, 38, p. 299-337, 1987.

MCADAMS, D. P. The Psychology of Life Stories. **Review on General Psychology**, v. 5, n. 2, p. 100-122, 2001.

_____. The Moral Personality. In: NARVAEZ, D; LAPSLEY, D. K. (Ed.). **Personality, Identity and Character: explorations in moral psychology**. New York: Cambridge University Press, 2009. cap. 1, p. 11-29.

MEAD, G. H. La génesis del self y el control social. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 55, p. 165-186, 1991.

METZ, E. et al. Types of Voluntary Service and Adolescents' Civic Development. **Journal of Adolescent Research**, v. 18, n. 2, p. 188-203, march, 2003.

METZGER, A; SMETANA, J. G. Adolescent Civic and Political Engagement: Associations Between Domain-Specific Judgments and Behavior. **Child Development**, v. 80, n. 2, p. 433-441, March/April, 2009.

MORENO, M. et al. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____; SASTRE, G. **Cómo construimos universos: amor, cooperación y conflicto**. Barcelona: Gedisa, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSHMAN, D. **Adolescent rationality and development: cognition, morality, and identity**. 3. ed. Taylor and Francis Group, 2011.

NISAN, M. Balanced Identity: Morality and Other Identity Values. In: NOAM, G.; WREN, T. (Orgs.). **The moral self**. Cambridge: The MIT Press, 1993. p. 239-266.

_____. Judgment and choice in moral functioning. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (Ed.). **Moral development, self, and identity**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 133-160.

NUCCI, L. Morality and the personal sphere of action. In: REED, E. S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (Ed.). **Values and Knowledge**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. cap. 3, p. 41-60.

_____. Reflections on the Moral Self Construct. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (Ed.) **Moral development, self, and identity**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. cap. 6, p. 111-132.

_____.; LEE, J. Morality and Personal Autonomy. In: NOAM, G.; WREN, T. (Orgs.). **The moral self**. Cambridge: The MIT Press, 1993. cap. 7, p. 123-141.

PÁTARO, C. S. O. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAYÁ, M. El proceso de construcción de valores. In: PUIG, J. M. (Coord.). **Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía**. Barcelona: Horsori Editorial, 2010. cap. 2, p. 33-46.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. Publicado originalmente em 1953.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PINHEIRO, V. P. G. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

PORTER, T. J.; Moral and political identity and civic involvement in adolescents. **Journal of Moral Education**, v. 42, n. 2, p. 239-244, 2013.

PRATT, M. W. et al. A Longitudinal Analysis of Personal Values Socialization: Correlates of a Moral Self-Ideal in Late Adolescence. **Social Development**, v. 12, n. 4, p. 563-585, 2003.

PRATT, M. W.; ARNOLD, M. L.; LAWFORD, H. Growing towards care: a narrative approach to prosocial moral identity and generativity of personality in emerging adulthood. In: NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D. K. (Eds.). **Personality, identity, and character: explorations in moral psychology**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 295-315.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998a.

_____. **Ética e Valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

_____. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral.** São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Aprender a viver. In: ARANTES, V.A. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2007.

_____. et al. **Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico.** Barcelona: Graó, 2009.

_____. et al. **Cultura Moral y Educación.** Barcelona: Graó, 2012.

REED, A. et al. I don't want the money, I just want your time: How moral identity overcomes the aversion to giving time to prosocial causes. **Journal of Personality and Social Psychology**, 110(3), p. 435-457, 2016.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SASTRE, G. Encrucijadas sociales y educación del pensamiento. **Revista Catalana de Pedagogia**, v. 14, p. 47-66, 2018.

_____ et al. **Amor, educación y cambio.** Barcelona: Icària, 2016.

SASTRE, G.; MORENO, M.; PAVÓN, T. Cultura de género y diversidad en el desarrollo moral. **Educación**, 22-23, p. 141-153, 2001.

SILVA, M. A. M. **Educação Ambiental para a cidadania e a construção de valores morais: diálogos entre pesquisa e intervenção.** 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____; ARAÚJO, U. F. A metodologia da problematização como estratégia para a educação moral. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, jan./jun., 2016.

SCHWARTZ, S. H. Basic human values: Their content and structure across countries. In: TAMAYO, A; PORTO, J. B. (Eds.). **Valores e comportamento nas organizações.** Petrópolis: Vozes, 2005. pp. 21-55.

TAPPAN, M. B. Authoring a Moral Self: a dialogical perspective. **Journal of Constructivist Psychology**, p. 117-131, 1999.

TAYLOR, C. **As Fontes do Self: a construção da identidade moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

THOMPSON, R. Early foundations: Conscience and the development of moral character. In: NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D. K. (Eds.). **Personality, identity and character: Explorations in moral psychology.** New York: Cambridge University Press, 2009. p. 159-184.

TREVISOL, M. T. C. **A construção do conhecimento social: um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos.** 2002. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TUGENDHAT, E. **Autoconsciencia y Autodeterminación**. Una interpretación lingüístico-analítica. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.

TURIEL, E. Dominios y Categorías en el Desarrollo Cognitivo y Social. In: TURIEL, E.; ARANA, L.; IGLESIAS, J. (Coord.). **El mundo social en la mente infantil**. España: Alianza editorial, 1989. cap. 2, p. 37-70.

_____. Equality and Hierarchy: conflict in values. In: REED, E. S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (Ed.). **Values and Knowledge**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. cap. 5, p. 75-101.

VALLES, M. S. **Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional**. Barcelona: Editorial Síntesis Sociologia Ltda, 1999. cap. 2, p. 33-51.

VASCONCELOS, M. S. et al. Juízos e valores morais: a perspectiva de investigação dos modelos organizadores do pensamento. **Paidéia**, 20(46), p. 207-217, 2010.

VASCONCELOS, M. S.; BELLOTTO, M. E.; ENDO, K. H. **Modelos organizadores do pensamento**: um estudo a partir da indisciplina no contexto escolar. 2007. (Relatório de Pesquisa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERPLANKEN, B.; HOLLAND, R.W. Motivated decision making: Effects of activation and selfcentrality of values on choices and behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 82, n. 3, p. 434-447, 2002.

WALKER, L. J. Gus in the Gap: Bridging the Judgment-Action Gap in Moral Functioning. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (Eds.). **Moral development, self, and identity**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. p. 1-20.

YOUNISS, J.; YATES. M. A developmental perspective on Community Service in Adolescence. **Social Development**, v. 5, n. 1, p. 85-111, 1999.

_____. Civic Education: What Schools Can Do to Encourage Civic Identity and Action. **Applied Developmental Science**, 15(2), p. 98-103, 2011.