

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

**AUTONOMIA MORAL EM CRIANÇAS QUE FREQUENTAM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO ENSINO BÁSICO:
DIFERENÇAS ENTRE GÉNERO**

Luís Manuel Martins Formas

Dissertação orientada por Professora Cecília Mota Aguiar

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em: Psicologia Clínica

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Cecília Mota Aguiar, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para a obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES, nº19673 / 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

São devidos e sentidos os meus agradecimentos à professora Cecília Aguiar, nossa orientadora, que demonstrou no decorrer das aulas, uma grande eficiência e profissionalismo, quer na orientação, quer na voz crítica aos nossos trabalhos.

Quero aqui também expressar os meus agradecimentos aos colegas de dissertação de mestrado e em particular à minha colega Vera, que leu e corrigiu a parte inicial do texto.

Não posso deixar mencionar a importância de todos os colegas que ao longo do curso comigo partilharam os seus desejos, expectativas e receios no decorrer destes longos mas rápidos cinco anos, com particular carinho à Vera Amaral, Cátia lima e Marisa Toledo.

Por último, mesmo não estando directamente relacionados com a realização deste trabalho deixo os meus mais que merecidos agradecimentos à minha mãe, irmã e namorada pela compreensão demonstrada, que de outra forma não tornaria possível a concretização dos meus objectivos.

Qualquer erro ou falta de clareza são, contudo, da exclusiva responsabilidade do autor.

Resumo

Neste trabalho, analisa-se a influência do gênero sobre a autonomia moral, tendo como principais influências as teorias de Piaget e Kohlberg. Para o efeito, é utilizada uma amostra constituída por 34 crianças de ambos os gêneros, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, que frequentam uma escola pública do ensino básico. Como instrumento de avaliação utilizou-se a escala de Kurtines e Pimm (1983), que foi adaptada à população portuguesa (Fonseca, 1987). De acordo com os resultados obtidos, a diferença esperada entre gêneros no tipo de respostas não se verificou nas três primeiras histórias, ou seja, o tipo de resposta moral não diferiu significativamente em função do gênero. No entanto, a quarta história não se enquadrou nestes resultados; nela foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os gêneros e entre as diferentes idades. Surpreendentemente, a quarta história demonstrou influenciar significativamente o tipo de resposta.

Palavras-chave: Autonomia Moral, Moral, Autonomia, Heteronomia, juízo moral.

In this work, we examine the influence of gender on moral autonomy, within the influence of the theories of Piaget and Kohlberg. To that end, participated in this study 34 children of both genders, aged between 6 and 9 years, who attend public schools of elementary education. The scale of Kurtines and Pimm (1983), adapted to the Portuguese population (Fonseca, 1987) was used. According to the results, the expected difference between genders in first three stories was not observed; the kind of response did not differ significantly. However, the fourth story does not fit in these results: there were statistically significant differences between the sexes and between different ages. Surprisingly, the fourth story has a significant influence in the type of response.

Key Words: Moral Autonomy, Moral, Autonomy, Heteronomy, Moral Judgement.

Índice

Introdução	1
Método	19
Participantes	19
Instrumento.....	20
Procedimento	21
Resultados	23
Discussão	32
Referências bibliográficas	36

Índice de Anexos

Anexo A (Pesquisa bibliográfica)	39
Anexo B (Construtos em estudo)	40
Anexo C (Quadro de investigação sobre autonomia moral)	41
Anexo D (Quadro da teoria de desenvolvimento de Kohlberg)	42
Anexo E (Carta de pedido de autorização)	43
Anexo F (Quadro do instrumento sobre autonomia moral)	44
Anexo G/O (Histórias e cotação do instrumento)	45

Tabelas em anexo

Tabela 1: Respostas por história, em função da etnia.	59
Tabela 2: Valor de significância para a diferença de proporções entre géneros na história 1 (teste do rácio da verosimilhança).	60
Tabela 3: Valor de significância (para a diferença de proporções entre géneros na história 2 (teste do rácio da verosimilhança).	60
Tabela 4: Valor de significância para a diferença de proporções entre géneros na história 3 (teste do rácio da verosimilhança).	61
Tabela 5: Valor de significância para a diferença de proporções entre géneros na história 4 (teste do rácio da verosimilhança).	61
Tabela 6: Valor de significância para a diferença de proporções entre idades na história 1 (teste do rácio da verosimilhança).	62
Tabela 7: Valor de significância para a diferença de proporções entre idades na história 2 (teste do rácio da verosimilhança).	62
Tabela 8: Valor de significância para a diferença de proporções entre idades na história 3 (teste do rácio da verosimilhança).	63
Tabela 9: Valor de significância para a diferença de proporções entre idades na história 4 (teste do rácio da verosimilhança).	63
Tabela 10: Valor de significância para a diferença de proporções (heterónomas vs autónomas) entre os 4 tipos de histórias (teste de Q-Cochran).	64

Introdução

O desenvolvimento moral de uma criança passa por uma estruturação física e psíquica que influenciará o seu futuro, enquanto ser humano. No decorrer do seu processo maturativo, existem etapas sem as quais se tornaria mais difícil a sua estruturação psíquica e, por consequência, a sua estruturação física, ou será o contrário?

Procurando vislumbrar nesta evolução maturativa variáveis que o podem influenciar, centramos o tema desta investigação no conceito de autonomia moral, particularmente a autonomia moral em crianças que frequentam o primeiro ciclo; idade em que diversos autores afirmam existir diferenças entre géneros no que diz respeito à autonomia moral. Contudo, procuramos realizar uma investigação que abrangesse outro tipo de variáveis.

Neste sentido, consideramos importante encontrar e demonstrar a relevância dos autores utilizados para fundamentar a realização deste trabalho. Não nos fazia muito sentido tentar demonstrar a relevância da nossa investigação sem a enquadrar com uma análise aprofundada que demonstrasse, como e onde, poderíamos identificar o objecto de investigação e a sua pertinência na nossa amostra.

No decurso da pesquisa efectuada para o tema abordado (anexo A), surgiram constructos e conceitos que remetem para uma necessidade de justificar e explicar as relações e/ou implicações, encontradas por diversos autores (ver anexo B e C) para as diferenças entre os géneros, no que diz respeito a um tipo de resposta heterónimo ou autónomo; assim como a fase de desenvolvimento em que se encontram, no que diz respeito à utilização da autonomia moral infantil.

Orientamos também a nossa pesquisa para conteúdos que transportassem evidências da possível importância do contexto cultural onde se realiza determinado estudo e as diferenças que daí podem resultar para o desenvolvimento moral. Numa perspectiva mais globalizante, a dimensão cultural encontra-se contextualizada no

espaço e no tempo, provocando uma reestruturação permanente da sua definição enquanto portadora de valores morais.

Aos olhos de Baek (2002), a dimensão cultural demonstra que nunca podemos estudar um conceito ou colocar em prática um estudo, sem ter em conta as características de determinada população. As mudanças globais resultantes destas e de outras formas de pressão (económica, política e cultural) reflectem-se nos nossos actos de escolha e tomada de decisão. Por gerarem um contexto contraditório, podem potencializar a emergência de problemas mas também soluções; dependências, mas também desenvolvimentos; limites e possibilidades, que se repercutem na nossa forma de analisar a relação entre globalização e autonomia.

Partindo do princípio de que, sob uma óptica dialéctica, a globalização pode favorecer e ampliar o exercício da autonomia dos indivíduos pós-modernos, assim como pode também dificultar, limitar ou impossibilitar esse mesmo exercício, destacamos estas duas questões que filosoficamente têm vindo a ser divididas ao longo dos séculos e que parecem interagir entre si como a teoria e a realização prática da mesma coisa: Ética e Moral.

Enquanto a Ética se preocupa não só como os homens são, mas como devem ser, a Moral é entendida filosoficamente como o conjunto de valores que uma dada sociedade foi formando ao longo dos tempos e que os indivíduos tendem a sentir como uma obrigação que lhes é exterior. Se alguém manifestar um comportamento diverso daquele que julgamos adequado, à luz dos ideais que seguimos, afirmamos que não agiu correctamente, que não tem valores, princípios ou mesmo moral (Kant, 1998).

Sabe-se que uma pessoa está a agir com “autonomia moral” quando ela já tem consciência das regras e normas da sociedade onde vive, seguindo-as. As suas acções são por iniciativa própria sem a influência de outrem e/ou por necessidade de alguém as mandar fazer, tendo liberdade de escolha entre as acções, seja para fazer alguma coisa, pensar ou utilizar os seus juízos morais.

A sociedade considera que uma pessoa está nessa etapa almejada, quando ela desenvolveu o autocontrolo, autocrítica (não absorve passivamente as informações, mas transforma-as), tem consciência do certo e do errado, tomando decisões acerca do comportamento a assumir. Quando uma pessoa age com “autonomia”, ela está a demonstrar que interiorizou os valores morais do seu meio ambiente, é fiel a eles, tem atitudes baseadas neles, que não age por ter receio de sanções externas.

Quando age com “autonomia” está a utilizar a sua razão, conforme dizia o filósofo alemão prussiano Immanuel Kant, ou está a utilizar os seus próprios juízos morais e de valor, construídos através do relacionamento com as outras pessoas, conforme pensava o pedagogo suíço Jean Piaget (Kant, 1998; Piaget, 1932).

Em 1932, Piaget trouxe a público a sua monografia em que nos fala aprofundadamente sobre a sua teoria da Moralidade: *O Juízo Moral na Criança*. O trabalho de Piaget consistia em descobrir como se desenvolvia o juízo moral e o respeito pelas regras morais, desde a infância até à adolescência. A metodologia consistia no interrogatório minucioso de cada criança ou no método clínico que Piaget havia explorado em trabalhos anteriores (Piaget, 1926).

Piaget apresenta aspectos inovadores em relação a estudos anteriores. Define a moralidade como sendo um sistema de regras e, conseqüentemente, a essência da moralidade é equacionada como o respeito que o indivíduo adquire em relação a essas mesmas regras. Os indivíduos são classificados em diferentes tipos

de moralidade, quantitativamente distintos, representando diferentes estádios de desenvolvimento.

A moralidade é situada na dependência do desenvolvimento intelectual da criança, como resultado do tipo de relações interpessoais que a criança mantém com outras crianças e adultos. A teorização sobre as regras é considerada como uma tomada de consciência do indivíduo em relação à sua própria prática das regras (Piaget, 1932/Piaget & Inhelder, 1993).

Piaget conclui pela existência de três tipos de regras: *motoras*, que correspondem à inteligência sensorial motora pré-verbal, independente das relações sociais; *coercivas*, relacionadas com o unilateral; *racionais*, oriundas do respeito mútuo (Piaget, 1932; Piaget & Inhelder, 1993).

Estas regras fazem parte de fases distintas do desenvolvimento da criança. Na primeira fase, predomina a moral da coacção ou da heteronomia, imposta do exterior, desenvolvida a partir do respeito unilateral pela autoridade do adulto. Na segunda fase, predomina a moral da cooperação ou da autonomia, baseada na solidariedade entre os indivíduos, desenvolvida a partir do respeito mútuo entre crianças e as crianças e adultos. Para Piaget, a criança inicia-se numa fase denominada *Anomia* que se caracteriza por ser uma fase de pensamento egocêntrico. As crianças nessa fase interessam-se pelo jogo enquanto exercício.

A obediência às regras não é possível porque as crianças as desconhecem, participam nos jogos para satisfazer os seus interesses e não tanto para participarem de uma actividade colectiva. É uma fase denominada de pré-moral, caracterizada por uma desobediência natural (Piaget, 1932).

Heteronomia segundo Piaget

-Heteronomia e respeito unilateral

A criança conduz-se por uma moral da coacção ou da obediência pura e simples, também conhecida por heteronomia. O poder das ordens para proceder de certa forma está ligado à presença física da autoridade que as deu. Na sua ausência, a lei perde a força e a sua violação provoca um mal-estar momentâneo. Este sentimento de respeito unilateral que liga um indivíduo de menor estatuto (criança) a um de maior estatuto (adulto) conduz a uma certa interiorização da lei através de assimilação sistemática, provocando uma ambivalência para com as figuras de autoridade.

Do ponto de vista do juízo moral, a heteronomia aparece ligada ao realismo moral, segundo o qual as obrigações e os valores são determinados pela lei em si mesma, sem considerar o contexto em que estão inseridas e as relações. Este estágio é caracterizado pela incapacidade de se abstrair do próprio ponto de vista e atingir o ponto de vista dos outros.

A criança depende do adulto para sinalizar as condutas e regras, as quais já consegue obedecer (e praticar) sem, contudo, compreender. Já adquiriu uma noção de certo e errado, embora imposta pelos adultos, pelos quais sente um misto de respeito e medo. As regras são concebidas não como um acordo entre jogadores mas sim como leis sagradas e imutáveis impostas pela tradição ou pela autoridade. Daí Piaget considerar o conceito de heteronomia como condição de quem recebe de alguém a lei a que se deve submeter (Piaget 1932).

Autonomia segundo Piaget

-Autonomia e respeito mútuo

Os progressos da cooperação social entre crianças e o desenvolvimento das estruturas mentais operatórias, além do exercício dos factores presentes na heteronomia, levam ao aparecimento gradual da moral da cooperação ou autonomia. Na base do desenvolvimento da autonomia encontram-se as relações sociais de

respeito mútuo, que são relações recíprocas de igualdade, desenvolvidas especialmente entre as crianças e os seus iguais. São características da interiorização pessoal da lei, a consciência das consequências dos actos, a intencionalidade e a responsabilidade subjectiva.

Na autonomia, as regras deixam de ser consideradas sagradas, intangíveis e de origem transcendente e passam a ser olhadas como produto de um ajustamento entre contemporâneos, admitindo-se que possam ser modificadas por consenso entre pessoas intervenientes.

No aspecto intelectual, este estágio de desenvolvimento é acompanhado pela descentração intelectual, isto é, pela capacidade de se abstrair do próprio ponto de vista e atingir a perspectiva dos outros.

Em relação directa com a autonomia e com as relações de respeito mútuo e de reciprocidade, surge o sentimento de justiça, que a partir dos sete ou oito anos passa a ser considerado mais importante do que a obediência. Este sentimento é frequentemente desenvolvido a expensas dos adultos que cometeram qualquer injustiça involuntária e, assim, contribuíram para minar o respeito unilateral.

O sentimento de justiça torna-se a norma central da esfera afectiva, com uma função equivalente à função exercida pela norma da coerência interna na esfera das operações cognitivas. Surge assim, no domínio da cooperação e do respeito mútuo, um paralelismo entre as operações cognitivas e a estruturação dos valores morais.

Piaget (1932) utilizou vários tipos de histórias para estudar o realismo moral e a responsabilidade objectiva. O primeiro tipo de histórias tenta relacionar os danos causados e as diferentes intencionalidades. Num primeiro caso, os danos mais graves são causados por um indivíduo fortuitamente, sem intencionalidade ou por uma acção bem-intencionada. No segundo caso, os danos menos graves são causados através de uma acção mal intencionada.

Em 1932, Piaget na terceira secção da sua obra procura investigar especialmente o sentimento de justiça, questionando a criança acerca da natureza e da justificação das sanções. O sentimento de justiça, embora possa ser reforçado pelos preceitos e exemplos do adulto aparece independentemente dessa influência.

“É frequentemente à custa do adulto e não por causa do adulto que a noção do justo e injusto se impõem à consciência da criança” (Piaget, 1932, pp. 157-159).

A regra da justiça é uma espécie de condição imanente das relações sociais ou lei que governa o seu equilíbrio. A solidariedade entre as crianças é vista (no seu crescendo) como um motor para a emergência da noção de justiça em estado de quase autonomia.

Piaget (1932) estuda os seguintes problemas:

- a) Concepções da punição e da justiça retributiva;
- b) Concepções da responsabilidade colectiva;
- c) Concepções da justiça imanente;
- d) Conflitos da justiça retributiva e da justiça distributiva;
- e) Relações entre justiça distributiva e autoridade;
- f) Justiça entre crianças;
- g) Relação entre justiça e cooperação.

Há um sentido de justiça ligado à noção de igualdade e outro ligado ao conceito de sanção. Estudando este segundo sentido de justiça e reconhecendo a dificuldade de o analisar na criança, Piaget recorre a histórias imaginárias (como anteriormente) para investigar o pensamento da criança acerca do tipo de punição adequado e da justificação da punição perante determinadas faltas.

A criança é interrogada sobre a justiça e a eficácia das punições. Eficácia é aqui utilizada como conceito de supressão do comportamento não desejado, a criança de acordo com um determinado tipo punição tenderá a não realizar esse mesmo comportamento.

Apresentam-se dois tipos de reacção no que se refere à justiça retributiva: um ligado à noção de expiação e outro ligado à noção de reciprocidade. De início, aparece a concepção da sanção expiatória que constitui a verdadeira sanção para os que crêem no primado da justiça distributiva.

A sanção aparece como sistematicamente justa e necessária. Quando mais severa, mais justa. A sanção expiatória é mais frequente nas crianças mais novas, mas pode também aparecer em adultos, se for favorecida nos valores familiares e nas relações sociais. Esta sanção expiatória acompanha a coação e as regras de autoridade. Tende a arrastar o indivíduo para os seus deveres e a convencê-lo da sua culpa através da força e do sofrimento. Esta concepção de justiça retributiva aparece ligada à moral da heteronomia e do dever puro (Piaget, 1932).

Segundo Kohlberg (1976), as pesquisas psicológicas no campo do desenvolvimento do raciocínio moral orientam-se em três direcções. A primeira seria a conformidade ou resistência à tentação. As decisões tomadas pelo indivíduo, em situações específicas, determinam o seu comportamento moral e, por outro lado, o carácter moral depende de normas culturais. A segunda baseia-se nas noções de “culpa”, “ansiedade” e de outras reacções à transgressão. A terceira refere-se à capacidade de se fazerem juízos e raciocínios morais.

É baseando-se nestas noções de “culpa” e “ansiedade” que Erikson (1981) pressupõe a existência de um “superego”, que vai anular (neutralizar) os sentimentos de culpa e de ansiedade, a partir do confronto entre as forças instintivas e adquiridas.

Em Piaget (1932/1994), o desenvolvimento do raciocínio moral abrange a passagem do respeito unilateral pelo adulto, ao respeito pelos membros de um grupo ou, ainda, a passagem de uma moral autoritária para uma ética democrática.

Esta concepção não foi confirmada pelas investigações realizadas pelos autores Kohlberg e Johnson, (1994) tendo estes referido que os estudos realizados por Piaget estavam limitados pela população que este utilizava.

Kohlberg (1976), num primeiro estudo, seguindo a metodologia de entrevista clínica piagetiana, investigou as reacções de vários sujeitos a dez dilemas hipotéticos, onde eram expostas situações em que a obediência à autoridade e regras sociais entravam em conflito com as necessidades ou aspirações do indivíduo. Posteriormente, num estudo longitudinal, o autor definiu três níveis de desenvolvimento do raciocínio moral, baseando-se nas respostas e justificações dos sujeitos. Cada nível comporta dois estádios. O primeiro nível que englobaria as crianças com menos de 9 anos, alguns adolescentes e adultos propensos a ter atritos com a justiça e reflectiria a moralidade da pessoa para quem as regras e expectativas sociais permanecem exteriores ao *self*, foi classificado pelo autor como pré-convencional. Os dois estádios deste nível são: (a) moral heterónoma em que a orientação é determinada pelo castigo e subordinação passiva à autoridade, (b) individualismo, propósito instrumental, em que a acção dita correcta é aquela que satisfaz as necessidades do indivíduo e, algumas vezes, as dos outros.

O segundo nível é classificado como convencional e, reúne, em qualquer sociedade adultos e adolescentes, cujo *self* se identifica com as regras e expectativas dos outros, especialmente dos que representam o poder e a autoridade. Os estádios correspondentes são: (a) expectativas mútuas interpessoais, relações e conformidade interpessoal - a pessoa que agrada é aquela que ajuda os outros, que procura a aprovação dos outros, para que estes a considerem uma pessoa "simpática"; (b) refere-se ao sistema social e à consciência. É a autoridade quem define a orientação do juízo moral, por regras fixas e pela manutenção da

ordem social, sentimento de ter cumprido o seu dever quando tem um comportamento dito correcto.

O terceiro e último nível é o pós-convencional. Inclui uma minoria de adultos, que diferenciaram o seu *self* das regras e expectativas dos outros, apresentando princípios e valores próprios. Os estádios correspondentes são: (a) contrato social e direitos individuais; definido por conotações legais e utilitárias - uma acção definida em termos de padrão como correcta, de direitos gerais e aprovada por toda a sociedade; é atribuído ênfase ao ponto de vista legal; (b) princípios éticos universais; a orientação é determinada pela consciência pessoal e seus valores éticos (sentido de universalidade); são princípios abstractos e éticos, princípios de justiça, dignidade e de igualdade dos direitos construtores de uma educação moral (ver anexo D).

A educação moral em Durkheim (1973) consiste na obediência do sujeito ao conjunto de regras vigentes na sociedade. O autor aponta três elementos como pertencentes à educação moral, dos quais o espírito de disciplina é um deles, que fortalece na criança a obediência às regras e cujas regras têm como característica a regulação e autoridade.

A liberdade é, para Durkheim, uma perversão que expressa o medo da regulação social e que somente as regras sociais dotadas de regularidade e autoridade, são capazes de superar esse medo e corrigir a perversão. São os grupos que educam os sujeitos moralmente, assegurando a acção moral dos seus membros e protegendo-os contra a liberdade caótica. A autonomia da criança não está na sua acção prática, mas sim na educação moral em que esta atinge um estado de consciência depois de sua integração no grupo.

Essa liberdade a que Durkheim se refere consiste, segundo o autor, na aceitação das regras como dever, de uma forma passiva, obedecendo a todas as regras pelo simples factor de serem sociais. É uma submissão consciente. O espírito

de disciplina que as regras sociais incutem nos sujeitos transforma a sua natureza egoísta em altruísta (Durkheim, 1973).

Kohlberg, (1976) assenta a sua teoria nos conflitos gerados entre as necessidades ou aspirações do sujeito e as regras sociais e obediência à autoridade. A autonomia do sujeito está condicionada pelas normas culturais e a sua construção baseia-se nas suas experiências e no que é moralmente aceite. Os sujeitos autónomos são capazes de questionar as regras e decidirem pelo que consideram ser no seu próprio ponto de vista, mais correcto.

Por outro lado, os sujeitos que agem de forma heterónoma não são capazes de fugir a estas regras morais, pelo que se subordinam passivamente à autoridade pelo medo de serem castigados. Agir autonomamente implica ter consciência da relevância dos conceitos éticos e morais para cada sujeito.

No caso do género feminino, as teorias de desenvolvimento moral nem sempre são congruentes pelo facto de apresentarem sempre uma visão de acordo com o padrão do género masculino. Nos testes de Kohlberg existe uma história que colocava um dilema moral: o esposo Heinz necessita de um remédio para administrar a sua esposa moribunda para salvar a sua vida, ao pedir ao farmacêutico este apresenta um valor astronómico, que Heinz não tem como pagar, apresentando-se a possibilidade de o roubar. Enquanto os rapazes tendem a referir que ele deveria roubar para salvar a esposa pois ela não deve morrer, não apresentando qualquer alternativa; as raparigas tendem a referir que não deveria roubar pelo facto de, em caso de conseguir salvar a esposa, poder vir a ser preso. Como tal, a esposa ficaria sozinha na sua convalescença e poderia sempre piorar. Apresentam alternativas como pedir um empréstimo ou outro processo para ajudar a esposa, mas roubar não seria o caminho (Kohlberg, 1976).

Alguns críticos defendem que cada género apresenta o seu processo de moralidade pelo facto de viverem diferentes situações que os distinguem, como a

gravidez, o aborto, direitos iguais, etc. Estas situações são vividas pelo género feminino em exclusivo. Até a própria educação que é dada a cada criança, influencia de maneira decisiva a construção por cada género da sua moralidade.

Uma das vozes críticas neste sentido foi Gilligan (1997) que defendeu que os testes de Kohlberg eram enviesados no que diz respeito ao desempenho feminino uma vez que apresentavam situações usuais no e para o género masculino. Com o decorrer do tempo, Gilligan começou a reparar que existiam duas formas diferentes de descrever a relação entre o “eu” e o “outro”, entre homens e mulheres, ou seja, estes têm diferentes abordagens. O momento para esta observação surgiu quando a autora procedeu à selecção de uma amostra de mulheres para a pesquisa da relação entre o julgamento e a acção em situações de conflito moral e social (Gilligan, 1997).

Gilligan defende que esta ligação não é absoluta, o contraste entre as vozes femininas e masculinas é utilizado para evidenciar e realçar as diferenças entre duas formas de pensamento, realçar um problema de interpretação mais do que representar uma generalização sobre qualquer dos sexos (Gilligan, 1997).

Segundo Gilligan (cit. por Lima, 2004), inocentemente ou não, muitos dos psicólogos caíram no erro de aceitarem implicitamente a vida masculina como a norma e tentar aplicá-la à mulher. A tendência dos teóricos do desenvolvimento para protegerem a imagem masculina vem de há muito tempo. Contudo, esta teoria não a dominou. A autora seleccionou algumas figuras que demonstram situações de realização e afiliação a fim de comprovar que o modelo masculino não é a norma e que o medo manifestado pelas mulheres em situações de competição e disputas pelo sucesso não está ligado à sua incapacidade de resolver ou enfrentar o problema mas sim com a preocupação com os relacionamentos e a sua condição após a afiliação (Lima, 2004; Gilligan, 1997).

Demonstrou assim que os homens, em situação de intimidade, projectam mais violência do que as mulheres porque vêem na intimidade uma ameaça pessoal e uma perda de liberdade (Lima, 2004; Gilligan, 1997).

Segundo Lima, (2004) Gilligan disse: “*A masculinidade define-se através da separação enquanto a feminilidade se define através do apego; a identidade de género masculina é ameaçada pela intimidade, ao passo que a identidade de género feminina é ameaçada pela separação.*”

Para Gilligan (1997), a voz *diferente* que as mulheres possuem é a voz do *cuidado*, em contraposição à voz dos homens que é a voz *da justiça*. Dizendo que essa voz de cuidado também está presente nos homens, o que temos é uma predominância nas mulheres. Os estudos de Gilligan sobre o desenvolvimento da mulher demonstram que o caminho do desenvolvimento moral e o conceito de moralidade são os mesmos na mulher e no homem e que em ambos os géneros existe moralidade, não sendo nenhum mais importante ou evoluído que o outro. São simplesmente abordados de maneira diferente.

A abordagem masculina à moralidade é que o indivíduo possui certos direitos básicos tendo que respeitar os direitos do outro, pelo que a moralidade impõe restrições no que cada um pode fazer, enquanto a abordagem feminina à moralidade se caracteriza pela noção de que as pessoas têm responsabilidades para com os outros, sendo a moralidade um imperativo para cuidar dos outros (Lima, 2004; Gilligan, 1997).

Ângelo Papacchini relatou, num estudo efectuado em 2000, essa mesma relação; a necessidade da transmissão acertada e atempada de valores aos futuros homens e mulheres do nosso mundo:

MacIntyre destaca el fracaso de la Modernidad en el plano moral: el legado de la ilustración sería la confusión del lenguaje moral, la falta de fundamentos de los preceptos éticos y la incapacidad de resolver los innumerrables debates acerca de cuestiones controvertidas como la moralidad de la guerra, el aborto o la eutanasia (Papacchini, p 2000).

Araújo (2001) refere a importância do desenvolvimento do juízo moral num ambiente cooperativo em contexto escolar. Na sua dissertação de mestrado, investigou crianças num contexto escolar em que tinham um papel activo na construção da sua autonomia e das regras colectivas, constatando que o tipo de relações influencia o tipo de desenvolvimento moral. Não encontrou, contudo, diferenças entre os diferentes estratos sociais.

A homogeneidade leva facilmente à discriminação e ao preconceito. Um professor que estabelece valores rígidos que definem o que é um bom ou mau estudante baseando-se nos seus próprios valores, está próximo de estabelecer discriminações e matizar preconceitos contra determinados tipos de alunos e de acções realizadas por eles (Araújo, 2001).

A visível alteração dos contextos socioculturais remete para uma imperiosa actualização do indivíduo enquanto pessoa singular, mas também como pertencente a um vasto universo que está em constante mutação.

Categorizações obtidas hoje não implicam uma aceitação cega e despreocupada, mas sim um olhar crítico. Dada a estrutura familiar que temos no ocidente e, em particular, em Portugal, tudo aponta para que a educação masculina seja replicada no feminino como sendo a acertada, ou seja, valores e princípios transmitidos ao género masculino condicionam o desenvolvimento do género feminino. As respostas autónomas verificam-se em maior número nas crianças do

género masculino embora esta diferença possa ser atenuada com a idade (Araújo, 2001).

A literatura infantil tem muito presente a diferenciação entre o bem e o mal, o agir para o bem dos outros, sendo vista como um bom instrumento de passagem de valores morais, podendo ajudar a incrementar uma maior justiça nos juízos efectuados por crianças (Clare, 1996).

Nesta linha de pensamento, Binnendy e Reich (2002), tendo por base os livros de Harry Potter, sustentam que a identificação com as personagens facilita as opções que tem de tomar entre o bem e o mal, o agir pela sua vontade avaliando valores fundamentais para uma acção justa - Possibilita igualmente um bom desenvolvimento moral, ou seja, na relação directa com os seus pares, com base nos valores instituídos, as crianças tendem a agir de acordo com esses mesmos valores.

As histórias de Harry Potter, podem ser usadas para promover o desenvolvimento moral em crianças pré-adolescentes, porque muitas destas personagens exibem características que se enquadram nos estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg (Binnendy & Reich, 2002).

Também aqui, nestes livros, como no nosso dia-a-dia, a objectividade da situação (dilema real a resolver) é potencialmente um melhor preditor do estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança. O seu envolvimento na tentativa de encontrar um caminho mais justo para a resolução do dilema, leva-a a enquadrar e enquadrar-se, quer nos valores utilizados, quer nas consequências que daí advêm, assim como aos seus pares (Binnendy & Reich, 2002).

Walker, Hennig e Krettenaner (2000) realçam que, tendencialmente, a relação entre pares está directamente ligada ao tipo de juízo moral por eles utilizada, mais do que a relação estabelecida com os seus pais. Os pais são mais uma fonte

operacional e representativa enquanto os pares (amigos) são mais uma fonte informativa e de interferência nas suas acções.

Podendo existir vários tipos de relações entre pais e filhos ou entre filhos e os seus pares (amigos), a simetria existente entre pares potencia uma elaboração relacional promotora de igualdade nas relações estabelecidas; contudo o tipo de relação existente entre pais e filhos é igualmente portadora de elementos estruturais para o desenvolvimento moral, embora noutro grau, complementando-se entre si (Walker, Hennig, & Krettenaner, 2000).

Ambos os tipos de relação têm um elevado significado nas vidas das crianças que frequentemente incluem preocupações morais (Walker, Hennig & Krettenaner, 2000).

Hye-Jeong Baek (2002) realizou um estudo onde comparou crianças coreanas e inglesas com idades compreendidas entre os sete e os 16 anos, com o intuito de verificar a universalidade do conceito de autonomia. Verificou que não existem diferenças quando se analisa o conceito em si, demonstrando que se enquadram ambas as culturas nos estádios de desenvolvimento acima apresentados (Piaget & Kohlberg). Encontrou, contudo, elementos que revelam que as crianças coreanas utilizam mais a avaliação moral tendo em conta uma orientação para a justiça, emergindo com o aumento das idades um esbatimento nesta diferença; quanto mais idade têm as crianças, maior é a tendência para utilizarem uma orientação para a justiça, deixando de lado uma orientação egoísta (Baek, 2002).

Baek (2002) confirma ainda que, em ambos os grupos de crianças, as diferenças entre género existem e alteram-se com o evoluir da idade, ou seja, os rapazes inicialmente tem respostas mais autónomas, mas essa diferença desaparece com a idade.

Bonenberger e Schneider (2001) destacam a importância do castigo na aplicação de uma avaliação moral: crianças que têm pais mais castigadores têm um nível menor de desenvolvimento moral, isto mesmo em jovens adultos que se centram mais nas consequências que podem ter do que nas consequências que podem provocar.

Por sua vez, Okin e Reich (1999) estabelecem que o tipo de família e o tipo de escola que as crianças têm, são preditores do seu desenvolvimento moral. A aculturação dos papéis que cada gênero desempenha e o seu grau de formação potenciam uma maior ou menor diferenciação no desenvolvimento moral. A criança tende a identificar-se com o parente do mesmo gênero.

Famílias que partilham as tarefas, proporcionam um maior desenvolvimento moral, funcionam como modelo. No entanto, para as crianças que passam a maioria do seu tempo na escola, uma escola virada para uma moral educacional (justeza, empatia e virtudes cívicas) produz também ela um maior desenvolvimento moral (Okin & Reich 1999).

Gutmann (cit. por Okin & Reich, 1999) refere que a protecção exercida pelas famílias sobre os seus filhos no que diz respeito a outras culturas, funciona como elemento distanciador de outras formas de vida que não a sua. A troca cultural e a oposição de outras crenças e valores potenciam o seu desenvolvimento. Os pais podem criar os seus filhos a uma única só voz, mas a escola possibilita a diversidade cultural e moral.

Okin e Reich (1999) afirmam que as escolas devem reflectir a diversidade cultural da sociedade, trabalhando com a multiculturalidade dos estudantes e desenvolvendo as suas capacidades, possibilitando um melhor desenvolvimento moral.

Pastor e Delgado (2003) defendem e confirmam que, em adolescentes e jovens adultos, a diferença entre géneros no que diz respeito ao desenvolvimento moral não existe, se os factores tidos como mais influentes (sexo, educação e situação económica) forem controlados, não aparecem diferenças significativas.

Um estudo realizado por Lima, Formas, Toledo e Amaral (2005), com crianças de idades compreendidas entre os cinco e os oito anos, revelou que as crianças de menor idade tinham diferenças significativas no número de respostas autónomas. As crianças do género feminino tiveram um menor número de respostas autónomas em relação aos rapazes, ou seja, nesta faixa etária, os resultados sugerem que as crianças do género masculino proferem um maior número de respostas autónomas, que indicam um estágio de desenvolvimento moral mais elaborado.

Nas crianças que tinham oito anos, essa diferença esbateu-se, confirmando assim que essa diferença se encurta com o evoluir da idade, permanecendo um maior número de respostas autónomas nos rapazes. Encontramos também uma diferença significativa na forma como abordavam a solução do castigo: as crianças do género feminino demonstraram utilizar mais o argumento “é mais justo” ou “não é justo” enquanto as do género masculino utilizavam uma visão egocêntrica.

Por sua vez, Kurtines e Pimm (1983) verificaram que as crianças começam a fazer a transição de uma heteronomia moral para uma autonomia moral a partir dos sete anos e que a completam por volta dos doze anos. Contudo, não encontraram diferenças significativas quando comparam o tipo de resposta e o género da criança a partir do início da adolescência.

Tendo em conta os estudos e teorias dos autores citados, optamos por direccionar o presente trabalho para a mais primitiva diferenciação existente entre os homens: as diferenças entre géneros. Como principal objectivo, propusemo-nos identificar as diferenças existentes entre géneros no que diz respeito à autonomia moral.

Selecionamos uma população que, dadas as suas características específicas, culturalmente diferentes e economicamente distantes, proporciona a obtenção de resultados que só podem ser alvo de interpretação se nos apropriarmos dessas mesmas características.

Foi tendo presente o que acima foi referido, no sentido de que algumas destas variáveis podem ser potenciadoras da diminuição destas diferenças ou potenciadoras do aumento das diferenças, que perscrutámos as possíveis diferenças entre géneros não descurando outras variáveis que recolhemos na investigação.

Esperamos que o género masculino obtenha um maior número de respostas autónomas em comparação com o género feminino.

Método

Partimos da premissa que o delineamento assenta num estudo comparativo, em que não existe uma verdadeira variável independente. Pretende-se verificar se a variável género poderá influenciar o tipo de resposta (heterónoma ou autónoma) em crianças de idade escolar (6 aos 9 anos).

Tivemos em consideração o contexto socioeconómico das famílias das crianças em questão na escolha da amostra. Dada a sua localização, a escola que frequentam abrange uma diversidade social e étnica que proporcionou uma recolha de dados suplementar.

Não excluimos qualquer criança para a qual tenha sido autorizada a sua participação, independentemente do seu contexto socioeconómico e étnico, bem como não excluimos qualquer criança que tivesse um apoio diferenciado ou rendimento referido como insuficiente. Pretendíamos assim, compreender a diferenciação no tipo de respostas devido ao género e o tipo de raciocínio associado.

Participantes

A amostra em estudo foi constituída por 34 crianças, com idades compreendidas entre os 6 a 9 anos, com uma média de 7.09 anos, que frequentam uma escola pública do ensino básico (no concelho do Seixal) no ano lectivo 2007/2008. Participaram 9 crianças com seis anos de idade (26,5% da amostra), 15 com sete anos (44,1% da amostra), 8 com oito anos (23,5% da amostra) e 2 com nove anos (5,9% da amostra).

Quanto ao género, a amostra é constituída por 14 crianças do género masculino (41,2%) e 20 do género feminino (58,8%). Pertencem primordialmente a um estatuto socioeconómico baixo e médio-baixo (de acordo com a caracterização

feita pela escola). No que diz respeito à sua origem étnica, 18 são caucasianos (52,9% da amostra) e 16 são afro-portugueses (47,1% da amostra).

A escolaridade dos pais distribui-se da seguinte forma: em relação ao pai, 5 têm o primeiro ciclo, 4 têm o segundo ciclo, 7 têm o terceiro ciclo, 6 têm o ensino secundário e 3 têm o ensino superior, não havendo dados relativos à escolaridade de 9 pais. Em relação à mãe, 5 têm o primeiro ciclo, 4 têm o segundo ciclo, 9 têm o terceiro ciclo, 8 têm o ensino secundário e 6 têm o ensino superior. Não havendo dados relativos à escolaridade de 2 mães.

O contacto foi efectuado inicialmente com a instituição, que posteriormente nos remeteu para o conselho executivo do agrupamento. Antes de qualquer contacto com os participantes, foi entregue um pedido de autorização (ver anexo E) à escola contendo toda a informação sobre o trabalho a efectuar e o material a utilizar.

Acordou-se que seria a escola, por intermédio dos professores de cada sala de aula, a efectuar o contacto com os pais das crianças para obter o seu consentimento (foi fornecido aos professores um total de 65 envelopes que perfazia o número de alunos existentes nas três turmas, contendo a respectiva carta de Autorização e um questionário onde se solicitou alguns dados referentes ao agregado familiar).

A amostra utilizada resulta do total de envelopes devolvidos aos professores com um parecer favorável por parte dos pais (tendo sido recepcionadas algumas totalmente preenchidas mas sem a autorização de participação da criança).

Instrumento

Na elaboração deste trabalho, foi utilizada a escala de Kurtines e Pimm (1983), adaptada à população portuguesa (Fonseca, 1987) (ver anexo F). A experiência consta de quatro histórias (em que as três primeiras estão divididas em

duas sub-histórias que correspondem a uma resposta autónoma ou heterónoma) ilustradas pictoricamente, em 7 cartões desenhados a preto e branco (ver anexos G e H). Pretende avaliar diferentes aspectos relativos aos conceitos de heteronomia e autonomia moral.

Procedimento

As crianças foram questionadas individualmente numa sala paralela à sala de aula, tendo sido chamadas por ordem alfabética (solução encontrada para facilitar o normal funcionamento da aula). Esta sala possuía uma boa iluminação e mobiliário ergonómicamente adaptado às crianças. Cada entrevista demorou entre 8 a 12 minutos.

Antes de iniciar os trabalhos, procuramos, em conjunto com os professores, inserir-nos no contexto a que as crianças pertencem para minimizar o impacto que poderia causar a nossa presença como elementos estranhos no seu dia-a-dia.

Cada entrevista começou com a apresentação do experimentador (foram dois os experimentadores, um do género feminino e o outro do género masculino) à criança e uma pequena apresentação do estudo que se iria realizar. Foi dito a cada criança que se iria ler quatro histórias acompanhadas por cartões com imagens, para facilitar a percepção, e posteriormente foram colocadas algumas questões sobre a sua opinião em relação às situações apresentadas.

As histórias foram lidas acompanhadas dos respectivos desenhos e só depois foram feitas as perguntas às crianças. A ordem pela qual as histórias foram contadas foi sempre a mesma, não se alterando de criança para criança.

No que diz respeito à anotação das respostas, utilizou-se a folha da escala que possui espaços próprios em cada história para a sua anotação (esta foi efectuada após cada leitura da história e da respectiva resposta).

Seguem-se exemplos de algumas perguntas utilizadas:

1a. O João estava a brincar no seu quarto quando a mãe o chamou para jantar. Quando chegou à sala não sabia que estava uma mesa atrás da porta. Abriu e bateu sem querer com a porta na mesa. Quinze chávenas caíram e partiram-se.

1b. Um dia quando a mãe do Henrique não estava em casa ele decidiu comer alguns biscoitos, mesmo sabendo que a mãe não queria que ele os comesse. Enquanto estava a tirar os biscoitos deixou cair uma chávena que se partiu.

Qual destes meninos se comportou pior? Porquê?

Resultados

Nesta secção iremos apresentar os resultados obtidos, contemplando a discriminação história a história.

Os resultados obtidos na primeira história mostram uma forte tendência para as crianças darem um maior número de respostas heterónomas. Tendo em conta que se pretende avaliar, nesta primeira história, o sentido de responsabilidade, faz algum sentido referir que, mesmo assim, optaram por dar respostas cotadas como responsabilidade orientada para a consequência e não para a intenção da acção.

As crianças deram, em maior número, respostas que relegaram para segundo plano a desobediência à autoridade, optando por dar maior relevância às possíveis consequências que resultaram da sua acção. A figura representativa da autoridade nesta história é a figura materna, que contextualizada no padrão familiar maioritário é, muitas vezes, confrontada com dificuldades de afirmação.

Obtiveram-se 21 respostas heterónomas (61,8%), 2 respostas intermédias (5,9%) e 11 respostas autónomas (32,4%). As respostas heterónomas atingiram aproximadamente o dobro das respostas heterónomas. As respostas intermédias dadas pelas crianças obtiveram nesta história a sua maior expressão comparativamente com as restantes.

Na segunda história, os resultados obtidos demonstram a mesma tendência da história 1, ou seja, o número de respostas heterónomas permanece superior ao

número de respostas autônomas. Obtivemos 28 respostas heterônomas (82,4%) e 6 respostas autônomas (17,6%).

Esta história obteve o maior número de respostas heterônomas entre as quatro e também o menor número de respostas autônomas. As crianças, como revelam os resultados, deram poucas respostas intermédias, o que neste caso significa mesmo a não obtenção de qualquer resposta intermédia.

Os resultados obtidos também demonstram a maior discrepância encontrada entre os dois tipos de resposta. É de salientar que o que se pretende avaliar na história dois é a capacidade de distinguir entre um castigo destinado a provocar arrependimento e um destinado a corrigir as coisas e que mesmo podendo optar por uma solução que seria a de arranjar os brinquedos, as crianças optam pelo castigo de ficarem sem brincar muito tempo.

Na terceira história, obtivemos 19 respostas heterônomas (55,9%) e 15 respostas autônomas (44,1%). A história três foi onde se verificou uma maior aproximação entre os dois tipos de resposta; no entanto, predominam as respostas do tipo heterônoma. As crianças, nesta história, não deram nenhuma resposta intermédia.

As crianças parecem demonstrar, de acordo com os resultados, que a punição física continua a ter maior impacto, mas, por sua vez, a avaliação da situação tende a incorporar uma componente de juízo moral. O intervalo entre os dois tipos de resposta é menor comparativamente às histórias anteriores.

A quarta história obteve 8 respostas heterônomas (23,5%) e 26 respostas autônomas (76,5%). Encontramos aqui uma inversão dos resultados obtidos nas histórias anteriores: a frequência de respostas autônomas supera a frequência de respostas heterônomas.

O que era pretendido avaliar nesta história remeteu as crianças, de acordo com os resultados obtidos, para uma avaliação da situação tendo em conta um sentimento de justiça (não encontrado nas histórias anteriores). Colocadas em desigualdade de tratamento, as crianças parecem socorrer-se de elementos de juízo moral que até aqui as outras histórias não lhes tinham possibilitado.

A obediência por si só à autoridade não teve a relevância que indicava ter nas histórias anteriores, utilizando a criança os seus recursos internos para avaliar a situação. A igualdade de deveres é realçada com frases do tipo; “não é justo”, “temos de fazer os dois” ou “o pai deve mandar os dois”.

No total, as respostas heterónomas foram 76 (52,38%), as respostas intermédias foram 2 (1,58%) e as respostas autónomas foram 58 (46,03%).

Na generalidade, os resultados mais elevados encontram-se nas respostas heterónomas, embora a diferença seja pequena. A quarta história isoladamente revelou-se diferenciadora nos resultados obtidos, podendo ter contribuído para essa diferença o seu conteúdo específico. Quanto às respostas intermédias atingiram valores muito pouco relevantes, o que parece indicar uma clara dicotomia entre o tipo de respostas.

Neste processo de indagação científica, colocamos também em análise estatística dados recolhidos relativos à etnia de cada criança. A natureza da amostra evidenciou uma diversidade étnica com a qual foi possível recolher outros elementos potencialmente relevantes. Mesmo não os tendo submetido a uma análise aprofundada, optamos por os colocar em anexo para uma possível consulta (Tabela 1).

Passamos agora a reproduzir os resultados obtidos, também em cada história, mas relativos ao género, o nosso verdadeiro objectivo em estudo. Todos os dados obtidos com esta amostra representam características dessa mesma amostra que só se podem analisar neste enquadramento, dado que, como diz Baek (2002), o

género é potencialmente diferenciador do tipo de juízo moral dependendo da idade e contexto social em que as crianças se encontram inseridas.

Para proceder à comparação utilizamos para as quatro histórias o teste do Rácio da Máxima Verosimilhança (*likelihood ratio*), que é um teste mais potente que o Qui-quadrado, adequado para comparar proporções e verificar se existem diferenças significativas entre si.

A primeira história obteve 10 respostas heterónomas (29,41%), 1 intermédia (2,9%) e 3 autónomas (8,82%), isto no género masculino. No género feminino, obtivemos 11 respostas heterónomas (32,35%), 1 intermédia (2,9%) e 8 autónomas (23,52%). De acordo com os resultados obtidos ($L\chi^2(2) = 1.34, p = .51$), não existem diferenças estatisticamente significativas no tipo de resposta tendo em conta o género. Os ficheiros de resultados relativos a esta análise encontram-se em anexo (Tabela 2).

Os resultados demonstram que o sentido de responsabilidade e obediência estão de mãos dadas: se, por um lado, temos respostas do tipo “porque partiu mais “ também temos “porque desobedeceu”, embora estas se encontrem em maior número nas crianças do género feminino. O conteúdo das histórias pareceu ser, por si só, um factor explicativo do tipo de resposta.

A segunda história obteve 10 respostas heterónomas (33,3%), 4 autónomas (11,7%), isto no género masculino. No género feminino, obtivemos 18 respostas heterónomas (52,9%) e 2 autónomas (5,8%), sendo que neste caso, o número de respostas heterónomas aumentou comparativamente à história anterior.

De acordo com os resultados obtidos ($L\chi^2(1) = 1,93, p = .164$), não existem diferenças estatisticamente significativas no tipo de resposta, tendo em conta o género. Os ficheiros de resultados relativos a esta análise encontram-se em anexo (Tabela 3).

Nesta história, obtivemos a maior diferença entre os dois tipos de respostas, continuando também a prevalecer nas crianças do género feminino um maior número de respostas heterónomas.

Este aumento no número de respostas heterónomas nas crianças do género feminino tende a encaixar-se no padrão relacional que o conteúdo da história transporta: é a figura paterna que aplica o castigo. Como defende Araújo (2001), o tipo de relação parental tende a ser reproduzido pela criança. A sanção de reciprocidade encontra-se dissociada do sentido de justiça. O seu conteúdo tende a repercutir-se no tipo de resposta, o texto literário e o aspecto gráfico parecem ter tendência a infligir uma conotação não neutra, ao que pelas crianças, é percebido. Uma obediência pura e simples à figura da autoridade, direccionando o tipo de resposta.

A terceira história obteve 8 respostas heterónomas (23,5%), 6 autónomas (17,6%), isto no género masculino. No género feminino, obtivemos 11 respostas heterónomas (32,3%), 9 autónomas (26,4%). Em ambos os casos, o intervalo entre os dois tipos de resposta foi muito menor que nas histórias anteriores, mas mantendo-se em maior número as respostas heterónomas.

De acordo com os resultados obtidos ($L\chi^2(1) = .015, p = .901$), não existem diferenças estatisticamente significativas no tipo de resposta, tendo em conta o género. Os ficheiros de resultados relativos a esta análise encontram-se em anexo (Tabela 4).

Estes resultados parecem ser um retrato fiel dos resultados globais. Mais uma vez, a figura que é apresentada como representativa do poder é a figura paterna; a criança experiencia a sanção física como algo só atribuído ao pai. Se por um lado, Bonenberger e Schneider (2001) realçam a importância do castigo na aplicação de uma avaliação moral (crianças que têm pais mais castigadores tem um nível menor de desenvolvimento moral), por outro, Piaget (1932) diz que a criança aceita a acção como algo definitivo e inquestionável.

O poder das ordens para proceder de certa forma está ligado à presença física da autoridade que as deu. Na sua ausência, a lei perde a força e a sua violação provoca um mal-estar momentâneo. É esta ausência física que está patente pela primeira vez nas quatro histórias, o que pode levar ao distanciamento entre o sentimento de respeito unilateral que liga um indivíduo de menor estatuto (criança) a um de maior estatuto (adulto), provocando uma ambivalência para com as figuras de autoridade.

A quarta história obteve 1 resposta heterónoma (2,9%), 13 autónomas (38,2%), isto no género masculino. No género feminino, obtivemos 7 respostas heterónomas (20,5%), 1 intermédia (2,9%) e 13 autónomas (38,2%).

De acordo com os resultados obtidos ($L\chi^2(1) = 3.998, p = .46$), existem diferenças estatisticamente significativas no tipo de resposta tendo em conta o género. Os ficheiros de resultados relativos a esta análise encontram-se em anexo (Tabela 5). A frequência de respostas heterónomas no género feminino é inferior à frequência de respostas heterónomas no género masculino.

A quarta história alterou a tendência das anteriores uma vez que os resultados obtidos proporcionam uma leitura contrastante com os resultados obtidos até então. As crianças do género masculino obtiveram resultados proporcionalmente superiores aos resultados obtidos pelas crianças do género feminino no que diz respeito às respostas autónomas.

O confronto com a figura de autoridade e a justeza da sua acção no género masculino parece ir ao encontro do que por Araújo (2001) é defendido: valores e princípios transmitidos ao género masculino podem levar ao condicionamento do desenvolvimento do género feminino, ou como Piaget (1932) diz, o poder das ordens para proceder de certa forma está ligado à presença física da autoridade que as deu.

A contestação das regras é potenciada pelo tipo de educação transmitido, a figura masculina é o padrão referencial para a avaliação de uma acção e esta é tida

como a acertada. As crianças do género feminino poderão estar condicionadas pela sociedade, ao não questionarem poderá estar implícita a aceitação da delegação de autoridade. Nos géneros femininos encontram-se respostas do tipo “o pai é que mandou” ou “está certo” ou “o pai é que manda”. Nesta história, a presença da figura masculina poderá ter funcionado como um factor inibidor.

Abrangendo a nossa amostra a faixa etária dos seis aos nove anos, e uma vez que Piaget (1932) afirma que a idade é reveladora de diferenças no tipo de resposta, achamos pertinente documentar os efeitos relacionados com esta variável.

Para proceder à comparação dos diferentes grupos etários, utilizamos para as quatro histórias o teste do Rácio da Máxima Verosimilhança (*likelihood ratio*).

Os dados relativos à idade foram analisados história a história. No entanto, retiramos as duas crianças de nove anos por não terem relevância estatística, obtendo-se os resultados que passamos a descrever.

A primeira história obteve 7 respostas heterónomas (21,7%), 0 intermédias (0%) e 2 autónomas (6,25%), isto nas crianças de seis anos. Nas crianças de sete anos, obtivemos 12 respostas heterónomas (37.5%), 0 intermédias e 3 autónomas (9.37%). Para as crianças de oito anos, obtivemos 2 respostas heterónomas (6.25%), 1 intermédia (3.12%) e 5 autónomas (15.62%).

De acordo com os resultados obtidos ($L\chi^2(4) = 8.935, p = .063$), não existem diferenças estatisticamente significativas na primeira história, em função da idade. Os ficheiros de resultados relativos a esta análise encontram-se em anexo (Tabela 6).

As respostas intermédias permanecem sem qualquer relevância, o que dita uma dicotomia no tipo de resposta, já encontrada nos resultados anteriores. Nesta história, em que a figura de autoridade é representada pela mãe, o sentido de

responsabilidade da criança tem em conta uma possibilidade de sanção, mas não uma sanção física.

Existe uma responsabilidade centrada nas consequências da acção, quando a quantidade de chávenas partidas sem intenção é a resposta escolhida e uma responsabilidade centrada na intenção quando a chávina partida resultante de uma desobediência à figura da autoridade é a resposta escolhida.

A segunda história obteve 8 respostas heterónomas (25%), 0 respostas intermédias e 1 autónoma (3,12%) nas crianças de seis anos. Nas crianças de sete anos, obtivemos 12 respostas heterónomas (37,5%), 0 intermédias e 3 autónomas (9,37%). Por último, nas crianças de oito anos, obtivemos 6 respostas heterónomas (18,75%), 0 intermédias e 2 autónomas (6,25%). As respostas intermédias não tiveram qualquer expressão nos resultados obtidos (mais uma vez a dicotomia de resposta foi encontrada).

De acordo com os resultados obtidos ($L\chi^2(2) = .597, p = .742$), não existem diferenças estatisticamente significativas na segunda história, em função da idade. Os ficheiros de resultados relativos a esta análise encontram-se em anexo (Tabela 7).

A figura da autoridade representada pelo pai proporciona a presença de uma entidade reparadora, quando escolheram a resposta do castigo pequeno e uma entidade repressora, quando escolheram a resposta do castigo grande. Ao destruir o brinquedo, a criança não tem o seu irmão presente. Neste desenho, a figura do irmão não é representada pictoricamente, a acção aparece destituída de reciprocidade ou desprovida de arrependimento.

Na terceira história, as crianças de seis anos deram 5 respostas heterónomas (15.62%), 0 intermédias e 4 autónomas (12.5%). Nas crianças de sete anos, obtivemos 8 respostas heterónomas (25%), 0 intermédias e 7 autónomas (21.87%).

Por último, na terceira história, as crianças de oito anos deram 5 respostas heterónomas (15.62%), 0 intermédia e 3 autónomas (9.37%).

De acordo com os resultados obtidos ($L\chi^2(2) = .182, p = .913$), não existem diferenças estatisticamente significativas na terceira história, em função da idade das crianças. Os ficheiros de resultados relativos a esta análise encontram-se em anexo (Tabela 8).

Nesta história, surgiu uma ligeira tendência para o número de respostas autónomas aumentar em relação às anteriores. As crianças continuaram a não dar qualquer resposta intermédia, enquadrando-se assim no padrão mais representativo dos resultados anteriores.

As escolhas que as crianças tiveram de realizar implicavam a presença de uma figura de autoridade representada pelo pai, que aplicava ambas as possibilidades de castigo.

Na quarta história, obtivemos 2 respostas heterónomas (6.25%), 0 intermédias e 7 autónomas (21.87%) nas crianças de seis anos. Nas crianças de sete anos, obtivemos 6 respostas heterónomas (18.75%), 0 intermédias e 9 respostas autónomas (28.12%). Nas crianças de oito anos, obtivemos 0 respostas heterónomas, 0 intermédias e 8 autónomas (25%).

Nesta história, o número de respostas autónomas é superior em comparação com as restantes. As crianças de oito anos inverteram totalmente a tendência das idades anteriores, ao não darem qualquer resposta heterónoma ou intermédia. As crianças de seis e sete anos obtiveram nesta história o seu maior número de respostas autónomas.

De acordo com os resultados obtidos ($L\chi^2(2) = 6.264, p = .044$), existem diferenças estatisticamente significativas na quarta história, em função da idade das crianças. Os ficheiros de resultados relativos a esta análise encontram-se em anexo (Tabela 9). A idade das crianças parece influenciar o tipo de respostas.

Depois de concluirmos a nossa análise tendo em conta as variáveis referidas anteriormente, optamos também por analisar a possível relação entre o tipo de respostas e o tipo de história, dado que o seu conteúdo aborda juízos morais diferentes.

Na história um, obtivemos 21 respostas heterónomas (65.62%), 0 intermédias e 11 autónomas (34.37%); na história dois, obtivemos 26 respostas heterónomas (81.25%), 0 intermédias e 6 autónomas (18.75%); na história três, obtivemos 17 respostas heterónomas (53.12%), 0 intermédias e 15 autónomas (46.87%); na quarta e última história, obtivemos 8 respostas heterónomas (25%), 0 intermédias e 24 autónomas (75%).

A história quatro obteve um maior número de respostas autónomas, invertendo totalmente a tendência das histórias anteriores. O maior número de respostas heterónomas foi encontrado na história dois.

As histórias diferem no seu conteúdo literário, no seu conteúdo gráfico e nas figuras de autoridade que representam. Da história um para a história quatro, os valores obtidos para as respostas autónomas mostraram uma tendência gradual para aumentarem, parecendo acompanhar a complexidade das mesmas.

Para proceder à comparação de proporções emparelhadas, utilizamos o teste Q-Cochran onde obtivemos o valor de 0.000, o que revela a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de histórias e o tipo de respostas. Os ficheiros de resultados relativos a esta análise encontram-se em anexo (Tabela 10).

Estes foram os resultados obtidos em todas as vertentes que nos propusemos analisar. Identificamos alguns resultados que nos pareceram relevantes, os quais discutimos na secção seguinte.

Discussão

Tendo em conta os resultados obtidos, a nossa hipótese no geral não se confirmou. No total das respostas dadas, nesta amostra, não existem diferenças significativas entre géneros nesta faixa etária, ao contrário do que defendem Piaget (1932) e Kohlberg (1976).

É certo que os resultados obtidos não têm qualquer poder extrapolativo dado que a dimensão da amostra assim não o permite, mas não podemos deixar de realçar que, segundo Okin e Reich (1999), a interculturalidade tende a contribuir significativamente para o esbatimento de diferenças entre etnias e géneros. Na nossa amostra, essa interculturalidade poderá ter algo a ver com estes resultados. A convivência desde cedo com outras formas de cultura e, por sua vez, com outras formas de pensar, poderá e levará mesmo a que essas diferenças referidas por Piaget e Kohlberg sejam esbatidas muito mais cedo?

As carências sociais atribuídas a uma parte da amostra, fazem com que estas crianças fiquem em casa sem os pais e com a responsabilidade de cuidar da casa e dos irmãos mais novos. Estas crianças fazem as tarefas diárias de uma casa; dão banho aos irmãos, vestem os irmãos, fazem comida, arrumam a casa, além de na sua grande maioria se deslocarem para a escola a pé e sozinhas. Será que esta responsabilidade precoce pode torná-las mais competentes na fase de desenvolvimento em que se encontram? São meras questões que emergem à luz dos resultados obtidos nesta amostra específica mas que possibilitam outras linhas de reflexão.

Okin e Reich (1999) também o defendem: somos o resultado do tipo de aculturação que nos é propiciado, de acordo com o modelo educacional e parental, evoluímos para um ser humano adulto que será o produto da sua internalização.

Particularizando os resultados história a história e no que diz respeito às diferenças entre géneros, na história quatro as diferenças são estatisticamente significativas. Podem estes resultados encontrados na história quatro demonstrar algo? Será que esta amostra tem um comportamento diferenciado perante o seu conteúdo? Ou o género faz a diferença?

Como Araújo (2001) nos diz, ter uma estrutura familiar centrada numa educação masculina que é replicada para o feminino como sendo a acertada, levamos a transmitir valores e princípios ao género masculino que condicionam o desenvolvimento do género feminino. O género feminino deve cuidar, submeter-se e acatar as ordens, mesmo que, como na história quatro, se coloque em causa o sentimento de justiça e igualdade.

Na história quatro procura-se: *“O sentido de justiça, mais propriamente se este é baseado no princípio da igualdade de tratamento...”*. Pode o devir intercultural tornar mais voláteis as diferenças apregoadas entre géneros e idade no que diz respeito ao tipo de respostas heterónomas ou autónomas?

Correndo um risco, afirmamos que, nesta amostra, essa possibilidade pode tornar-se real, a igualdade tão enunciada nos nossos tempos parece ter aqui algum sentido, a disseminação precoce de diferentes valores e realidades tende a potenciar o princípio da igualdade de tratamento. Pelo que nos é transmitido, o conteúdo manifesto e o conteúdo latente da história quatro tende a esbater a dicotomia de tratamento entre géneros e ambos os géneros inverteram o seu sentido de resposta. Passaram de um tipo de resposta maioritariamente heterónoma para um tipo resposta maioritariamente autónomo.

Contudo, o género masculino obteve também aqui uma maior proporção de respostas autónomas, o que parece demonstrar o enorme peso cultural que a nossa sociedade carrega, resultado de uma democracia muito jovem e de uma ditadura muito prolongada, ou será de uma uniformidade de comportamentos a nível global que tende a proporcionar ao género masculino outras condições? Contudo, poderá ser este um aspecto a explorar em futuras investigações

Esta possível relação entre valores socioculturais e o tipo de resposta dado por cada género fez-nos olhar para o instrumento utilizado, que data de 1983. Sabendo nós que em tudo existe uma constante e premente actualização de conhecimentos, valores e igualdades, que relevância terá para os dados

encontrados o peso temporal que possuem as histórias? Será que este instrumento se encontra actualizado para os nossos dias? Será representativo da estrutura familiar existente e funções desempenhadas?

A figura materna associada à lida da casa, no caso da história um, remete-nos para um quotidiano longínquo em que essa função era atribuída exclusivamente à mulher. A figura paterna sempre associada ao castigo físico ou ao sentido de justiça remete-nos também ela para um tempo longínquo mas com um maior peso na sociedade actual. Tende a verificar-se uma maior aceitação destes comportamentos na sociedade se estes forem verificados na figura masculina. A igualdade entre géneros parece estar mais disseminada nos nossos dias do que no tempo da construção deste instrumento.

Ao questionarmos o seu conteúdo, não podemos deixar de referir que a sua construção foi efectuada num país dito mais desenvolvido e que essa condição poderá esbater a sua possível desactualização. Esta reflexão não se encontrará desprovida de sentido e poderá fundamentar a realização de um futuro estudo sobre essa mesma possibilidade.

Partindo deste pressuposto, e nunca perdendo de vista o pouco peso estatístico da nossa amostra, parece pertinente focalizar um futuro estudo sobre a influência do conteúdo específico de cada história, ou seja, que idiossincrasias possui que possam por si só alterar o tipo de resposta das crianças, sem que sejam o género ou a idade a influenciar os resultados.

Pensamos que ao realizarmos este trabalho colocamos a nu aspectos de extrema importância quando se pensa em realizar uma investigação. A actualização do instrumento utilizado foi o aspecto que nos suscitou maior interesse, que carga social transporta e que valores sociais transmite, mas também que tipos de infância têm as crianças e que influência tem no seu desenvolvimento moral. Deste modo entendemos que a continuada actualização e integração exigida aos indivíduos se pode transportar para os elementos constituintes de uma investigação.

Referências Bibliográficas

Araújo, U.F. (2001). *O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal*. Campinas Rev. Online Bibl,12, 1-12.
Consultado em 1 de Março de 2007 através de:
<http://www.sagepublications.com>

- Baek, J.H. (2002). *Comparative study of moral development of Korean and British children. Journal of Moral Education, 31 (4) 18, 373-391.*
Consultado em 1 de Maio de 2008 através de:
<http://www.ispa.pt/ISPA/vPT/Publico/CentroDeDocumentação/BibliotecaDigital>
- Binnendyk, L. & Reichl, K. (2002). Harry Potter moral development in pre-adolescent children. *Journal of Moral Education, 31 (2) 6, 195-201.*
Consultado em 1 de Janeiro de 2008 através de:
<http://www.ispa.pt/ISPA/vPT/Publico/CentroDeDocumentação/BibliotecaDigital>
- Bonenberger, J. L., & Schneider, H.G. (2001). Parental disciplinary history, current levels of empathy, and moral reasoning in young adults. *North American Journal of Psychology, 1, 193-204.*
Consultado em 1 de Janeiro de 2008 através de:
<http://www.ispa.pt/ISPA/vPT/Publico/CentroDeDocumentação/BibliotecaDigital>
- Durkheim, E. (1973). *Moral education.* Free Press: New York.
- Erikson, F. (1981). *Children's oral communication skills.* New York: Academic Press.
- Fonseca, C. (1987). Um estudo sobre o desenvolvimento da moral da criança. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 2, 503-522.*
- Gilligan, C. (1997). *Teoria psicologia e desenvolvimento da mulher.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, V. A. (2004). *De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes.*
Consultado em 1 de Maio de 2008 através de:
<http://scielo.bvs-psi.org.br>
- Lima, C., Formas, L., Toledo, M., Amaral, V. (2005). Autonomia moral: Diferenças entre géneros.
- Okin, S.M., Reich, R. (1999). *Families and schools as compensating agents in moral development for a multicultural society. Journal of Moral Education, 28 (3) 16, 283-298.*
- Kant, I. (1998). *Critica da faculdade do juízo.* Lisboa: I.N.C.M.
- Kohlberg, L. (1976) *Moral development and behavior, theory, research and social issues.* London: Holt, Rinehart and Winston.
- Kurtines, W. & Pimm, J. (1983). The moral development scale: A Piagetian measure of moral judgement. *Educational and Psychological Measurement, 43, 89-105.*
Consultado em 1 de Março de 2007 através de:
<http://www.sagepublications.com>
- Pastor, A., & Delgado, E. (2003). Influencia de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento moral de adolescentes y jóvenes. *Psicología Educativa, 9, 33-56.*
- Papacchini, A. (2000). El porvenir de la ética: La autonomía moral, un valor imprescindible para nuestro tiempo. *Revista de Estudios Sociales, Language*
Consultado em 1 de Maio de 2007 através de:
<http://www.ispa.pt/ISPA/vPT/Publico/CentroDeDocumentação/BibliotecaDigital/>

- Piaget, J. (1926). *La representation dum ode chez L'enfant*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança*. Paris: Summs editorial.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *Psicologia da criança*. Porto. ASA
- Walker, L., Hennig, K., & Krettenaver, T. (2000). Parent and contexts for children's moral reasonig development. *Child Development*, 71 (4), 1033-1048.

Anexos

Anexo

A

Pesquisa do tema: Autonomia moral: diferenças entre géneros. A pesquisa efectuada para encontrar um artigo que contemplasse esta temática foi realizada na base de dados do ISPA (da EBSCO) com a palavra-chave “ Autonomia Moral” seleccionando as várias bases através de pesquisas avançadas assim como o motor de busca Google, com a palavra-chave “Autonomia Moral” e “Juízo Moral” respectivamente. A pesquisa bibliográfica decorreu na sua maioria com uma pesquisa manual nas estantes da biblioteca do ISPA.

Anexo

B

Autonomia, do grego auto e monos, significa a actividade e o poder de dar a si um regramento, definindo os próprios interesses e relações. Autonomia é, portanto, poder exercido com absoluta independência pelo sujeito. As regras que as pessoas escolhem para disciplinar seus interesses nas relações recíprocas, ou seja, o auto-regramento, consistem no que se denomina de autonomia privada. O que põe em evidência a questão da autonomia é a vontade, que na visão Kantiana, é autónoma por se determinar em razão da própria essência. Daí a ligação entre vontade e autonomia. Trata-se, aqui, da esfera jurídica do sujeito, da liberdade, gozo e exercício de direitos subjectivos, exercício de poder e de cumprimento de deveres em face de outros sujeitos. O pressuposto da liberdade de escolha:

A vontade e a capacidade não são suficientes para o pleno exercício da autonomia. Para a ordem jurídica, a informação é o pressuposto para que o indivíduo realize as suas escolhas no contexto de uma coexistência equilibrada em sociedade. A autonomia é um dos sustentáculos dos direitos fundamentais do homem e, especificamente, dos seus direitos de personalidade, previstos nas Cartas Magnas nacionais que consagram o exercício da cidadania.

Heteronomia, o conceito consiste na falta de independência no seu poder de decisão, uma vez que são influenciados pela pressão social que o grupo a que pertencem, exerce sobre eles.

Embora conhecendo as regras e normas que devem seguir, estão ainda dependentes dos outros, e aguardam que alguém decida por elas, ficando a espera que os outros digam o que elas devem fazer.

Neste sentido, muitas pessoas agem como se estivessem nessa fase que inicialmente ocorre no desenvolvimento, preferindo utilizar passivamente as informações que recebem dos outros.

Anexo

C

Quadro de investigação sobre Autonomia Moral

Autor, data e objectivo	Participantes	Método	Resultados
<p>Rev. Online Bibl.Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n. , p. 1-12, fev. 2001</p>	<p>Crianças de 6/7 anos de uma escola pública Brasileira que acolhia crianças de baixo nível socioeconómico.</p>	<p>Observação directa das actividades exercidas pelas crianças no decorrer do horário escolar em interacção com os colegas e técnicos de educação. Dando às crianças maior autonomia nas seus trabalhos como na gestão de sala de aula.</p> <p>Aplicação das escalas de Piaget adaptadas á realidade das crianças Brasileiras.</p>	<p>Quanto maior era a cooperação entre as crianças maior era a sua autonomia nas tarefas efectuadas.</p> <p>O nível socioeconómico não é factor determinante para o desenvolvimento do Juízo moral na criança. O tipo de relações sociais presentes no contexto escolar afecta em maior número o desenvolvimento da criança, Cooperativo ou autoritário.</p>

<p>Papacchini, Ângelo. El porvenir de la ética: La Autonomia moral, um valor imprescindible para nuestro tiempo.(2000)</p> <p>Revisão de literatura e actualidade</p>			<p>La autonomía, valor básico del proyecto emancipatorio de la ilustración, sigue constituyendo un punto de referencia obligado para el debate ético contemporáneo. De esta forma la autonomía se transforma de hecho en el valor último. Lo relativamente novedoso frente a la tradición Kantiana es el énfasis en el carácter originariamente individual de la decisión autónoma.</p>
---	--	--	---

Anexo

D

Quadro da teoria de desenvolvimento de Kohlberg (1976)

Nível	Estádio	Orientação
<p>Pré-convencional</p> <p>(+/- até aos 9 anos)</p> <p>Valores colocados no externo</p>	<p>1</p>	<p>Obediência e castigo</p> <p>Evitando o castigo</p>
	<p>2</p>	<p>Individualismo, Instrumentalismo e Troca</p> <p>Obtendo o que se quer através da troca</p>
<p>Convencional</p> <p>(+/- dos 9 aos 20)</p>	<p>3</p>	<p>“Bom rapaz / Boa rapariga”</p> <p>Correspondendo às expectativas dos outros, obtendo aprovação e evitando desaprovação</p>

Agindo segundo "O correcto"	4	Lei e Ordem Cumprindo deveres e seguindo as leis (dever e culpa)
Pós-convencional (+/- a partir dos 20, mas nunca atingidos por alguns) Partilha de direitos e deveres	5	Contrato Social Sentido de democracia e relatividade das leis
	6	Princípios Universais de consciência Auto-Seleccção de princípios universais

Anexo

E

Luís Manuel Martins Formas

Aluno do 5º de Psicologia Clínica

no Instituto de Psicologia Aplicada

Ex. Sr. Presidente do Conselho Directivo

-----,----- de -----

Assunto: Pedido de autorização

Para trabalho de investigação

Exmo. Senhor,

Com o intuito de realizar um trabalho de investigação sobre autonomia moral em crianças pertencentes ao V/ estabelecimento escolar (5 a 7 anos) solícito a vossa autorização para a realização do mesmo. Este trabalho de final de curso enquadra-se no mestrado integrado que estou a finalizar na área da psicologia clínica no **Instituto de Psicologia Aplicada (ISPA)** em Lisboa.

Junto envio documentação que lhe possibilita um total esclarecimento sobre o método e materiais utilizados. Toda a informação recolhida será codificada para uma maior garantia do anonimato dos participantes e confidencialidade dos dados recolhidos. A participação das crianças é voluntária e previamente solicitada. A criança poderá a qualquer altura desistir dos trabalhos sem que isso a penalize de alguma forma.

Sem outro assunto agradeço a vossa atenção ficando a aguardar pelo vosso contacto.

Cordialmente

Luís Formas

Anexo

F

Quadro do instrumento sobre Autonomia Moral

Instrumento. Autor e data	Características, Dimensões e informações	Características Psicométricas Fiabilidade e Validade
	Escala constituída por quatro histórias (em que	O acordo entre juízes é elevado

<p>Escala de Heteronomia e autonomia de Kurtines & Pimm (1983) adaptada por (Fonseca, 1987)</p>	<p>as três primeiras estão divididas em duas situações que correspondem a situações autónomas ou heterónomas) ilustradas pictoricamente, em 7 cartões desenhados a preto e branco. Pretende avaliar diferentes aspectos relativos aos conceitos de heteronomia e autonomia moral.</p>	<p>Caracterização da amostra</p>
--	--	---

Anexo

G

Histórias e cotação:

1a. O João estava a brincar no seu quarto quando a mãe o chamou para jantar. Quando chegou à sala não sabia que estava uma mesa atrás da porta. Abriu e bateu sem querer com a porta na mesa. Quinze chávenas caíram e partiram-se (Anexo H).

1b. Um dia quando a mãe do Henrique não estava em casa ele decidiu comer alguns biscoitos, mesmo sabendo que a mãe não queria que ele os comesse. Enquanto estava a tirar os biscoitos deixou cair uma chávena que se partiu (Anexo I).

Qual destes meninos se comportou pior? Porquê?

2- O António estava a brincar com o carrinho do irmão e partiu-o. O pai pensou em duas maneiras de o castigar: dar-lhe um castigo grande ou um pequeno.

2a. O castigo pequeno era fazer com que o António ajudasse a arranjar o carro ou a comprar um novo (Anexo J).

2b. O castigo grande era proibir o António de brincar muito tempo, mesmo com os seus brinquedos (Anexo L).

Qual foi o castigo escolhido pelo pai? Porquê?

3a. Um menino estava a brincar no seu quarto enquanto o pai estava no trabalho. Passado algum tempo o menino pensou que gostaria de desenhar, mas não tinha papel. Lembrou-se então que havia papel na secretária do pai, mas lembrou-se também que o pai lhe tinha dito para não mexer na secretária. Mesmo assim, foi tirar o papel à secretária do pai. Quando o pai descobriu que ele tinha

andado a mexer na secretária, ficou muito zangado e deu-lhe uma boa palmada. (Anexo M)

3b. Agora vou contar-te uma história semelhante. Outro menino estava também a brincar no seu quarto e pensou que gostaria de desenhar. Também se lembrou de que havia papel na secretária do pai e de que este lhe tinha dito para não mexer na secretária. Mesmo assim, ele também foi buscar o papel. O pai deu-lhe uma valente repreensão, mostrando-lhe que não estava certo mexer em coisas que não eram nossas. (Anexo N)

Alguns dias depois, estes dois meninos estavam outra vez a brincar nos seus quartos e lembraram-se de desenhar.

És capaz de adivinhar qual dos dois não voltaria a ir buscar o papel à secretária do pai? O rapaz que foi castigado, ou o que teve uma conversa com o pai? Porquê?

4. Havia um pai que tinha dois filhos. Mandava-os sempre fazer recados. Um deles queixava-se sempre que tinha algum recado para fazer. O outro também não gostava, mas não se queixava. Então o pai mandava fazer mais recados a este menino que não se queixava do que ao outro que se queixava. (Anexo O)

Se tu fosses este rapaz farias também os recados do teu irmão?

Achas que é justa a atitude do pai? Porquê?

Cada situação pretende avaliar:

Situação 1: O sentido de responsabilidade da criança: orientado por uma responsabilidade objectiva centrada nas consequências da acção materiais ou por uma responsabilidade subjectiva centrada na intenção da acção.

Escolha heterónoma - A criança tem apenas em conta as consequências materiais da acção; considera que quem se portou pior foi o menino que partiu mais chávenas;

Escolha autónoma - A criança tem em conta a intenção subjacente à acção; considera que quem se portou pior foi o menino que, embora tenha partido menos chávenas, desobedeceu à mãe.

Situação 2: A capacidade de distinguir entre o castigo destinado a provocar arrependimento (sanção expiatória) e o castigo destinado a corrigir as coisas, repor a justiça ou corrigir uma injustiça (sanção por reciprocidade)

Escolha heterónoma - A criança considera que as sanções expiatórias são mais justas do que as sanções por reciprocidade; o pai escolhe o castigo expiatório (castigo grande).

Escolha autónoma - A criança considera que as sanções por reciprocidade são mais justas do que as sanções expiatórias; o pai escolhe o castigo pequeno.

Situação 3: O sentido da utilidade do castigo (por reciprocidade e expiatório), na prevenção de futuras transgressões.

Escolha heterónoma - A criança considera que as sanções expiatórias são mais úteis do que as sanções por reciprocidade, na prevenção de futuras transgressões; o menino que levou uma palmada é o que não volta a mexer nas coisas do pai.

Escolha autónoma -A criança considera que as sanções de reciprocidade são mais úteis do que as sanções expiatórias, na prevenção de futuras transgressões; o menino com que o pai conversou é o que não volta a mexer nas coisas do pai.

Situação 4: O sentido de justiça, mais propriamente se este é baseado no princípio da igualdade de tratamento ou na obediência estrita à autoridade.

Escolha heterónoma- A criança considera que é mais justo o tratamento na estrita obediência à autoridade; a criança fazia os recados do outro irmão se o pai lhe pedisse e considera a atitude do pai justa uma vez que o pedido provém da autoridade.

Escolha autónoma - A criança considera que é mais justo o tratamento baseado no princípio da igualdade e não baseado na estrita obediência à autoridade; a criança não fazia necessariamente os recados do irmão, pois considera injusta a atitude do pai uma vez que não assenta no princípio de igualdade de tratamento.

Codificação das respostas:

Respostas heterónomas – quando a criança escolhe a resposta heterónoma, justificando-a de modo heterónimo.

Situação 1 – o menino que partiu 15 chávenas portou-se pior porque partiu mais chávenas.

Situação 2 – o pai escolheu o castigo grande, deixar de brincar com os brinquedos durante muito tempo, porque esse é o verdadeiro castigo;

Situação 3 – o menino a quem o pai bateu, porque tem medo de voltar a apanhar uma sova.

Situação 4 – a criança fazia os recados que o outro irmão não fazia. Considera a atitude do pai justa uma vez que provém da autoridade (isto é, é o pai quem manda, por isso está certo).

Respostas intermédias – quando a criança escolhe a resposta autónoma, mas são pouco claras nas justificações que dão para essa escolha.

Situação 1 – o menino que partiu uma chávena porque o menino que partiu mais portou-se assim porque não devia abrir a porta sem bater.

Situação 2 – o pai escolheu o castigo pequeno porque assim o filho tinha que dar dinheiro do dele. E se ele não tinha dinheiro tinha que tentar arranjar porque se não ficava com o outro castigo;

Situação 3 – menino com quem o pai conversou, porque se não o pai depois bate.

Situação 4 – a criança não fazia os recados do irmão. A atitude do pai não é justa porque depois ele ficava muito cansado.

Respostas autónomas – quando a criança escolhe a resposta autónoma justificando-a adequadamente.

Situação 1 – o menino que partiu uma chávena porque desobedeceu à mãe.

Situação 2 – o pai escolheu o castigo pequeno porque assim o filho ajuda a arranjar o carrinho;

Situação 3 – o menino com quem o pai conversou, porque o pai explicou porque é que não se mexe nas coisas dos outros.

Situação 4 – a criança não fazia os recados do irmão. Considera que a atitude do pai não é justa porque não está a tratar os dois de modo igual.

Anexo**H**

Imagem da História 1, (situação a)

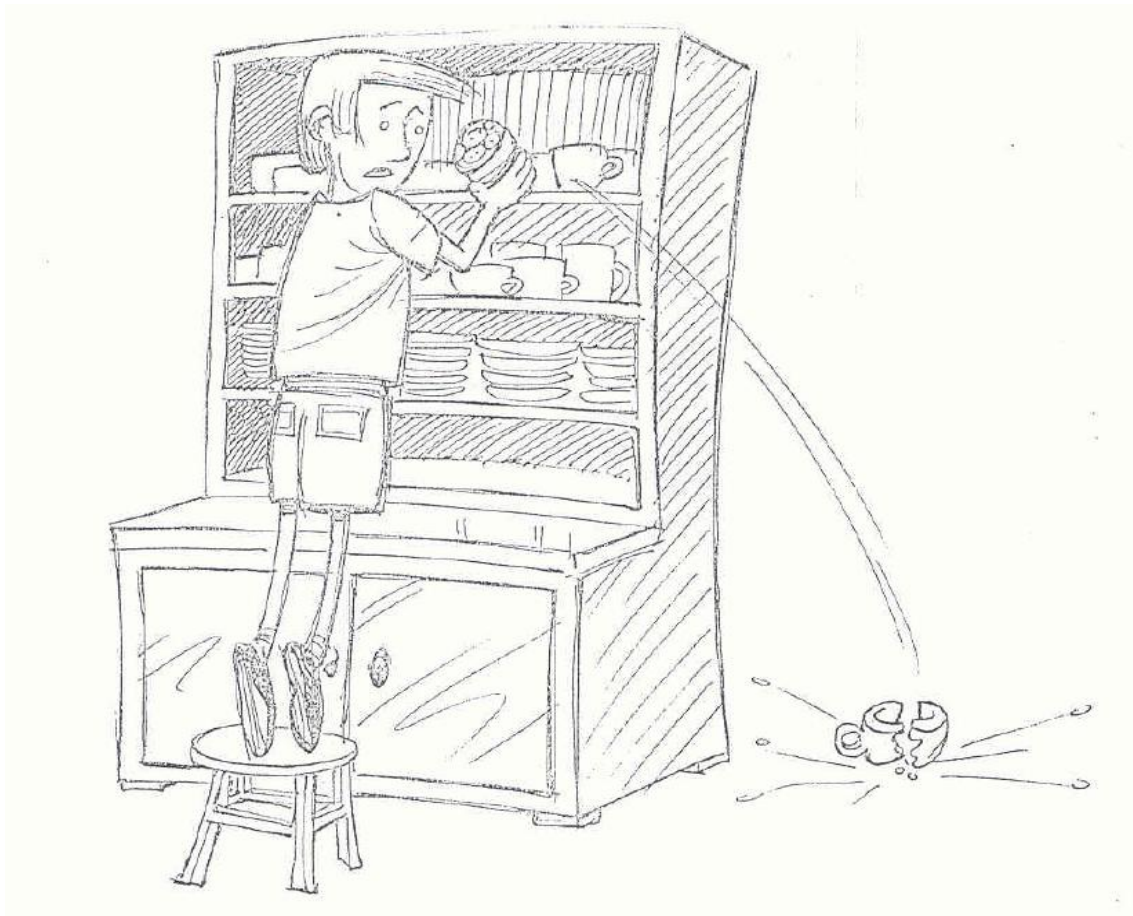
Anexo**I**

Imagem da História 1, (situação b)

Anexo

J



Imagem da História 2, (situação a)

Anexo

L

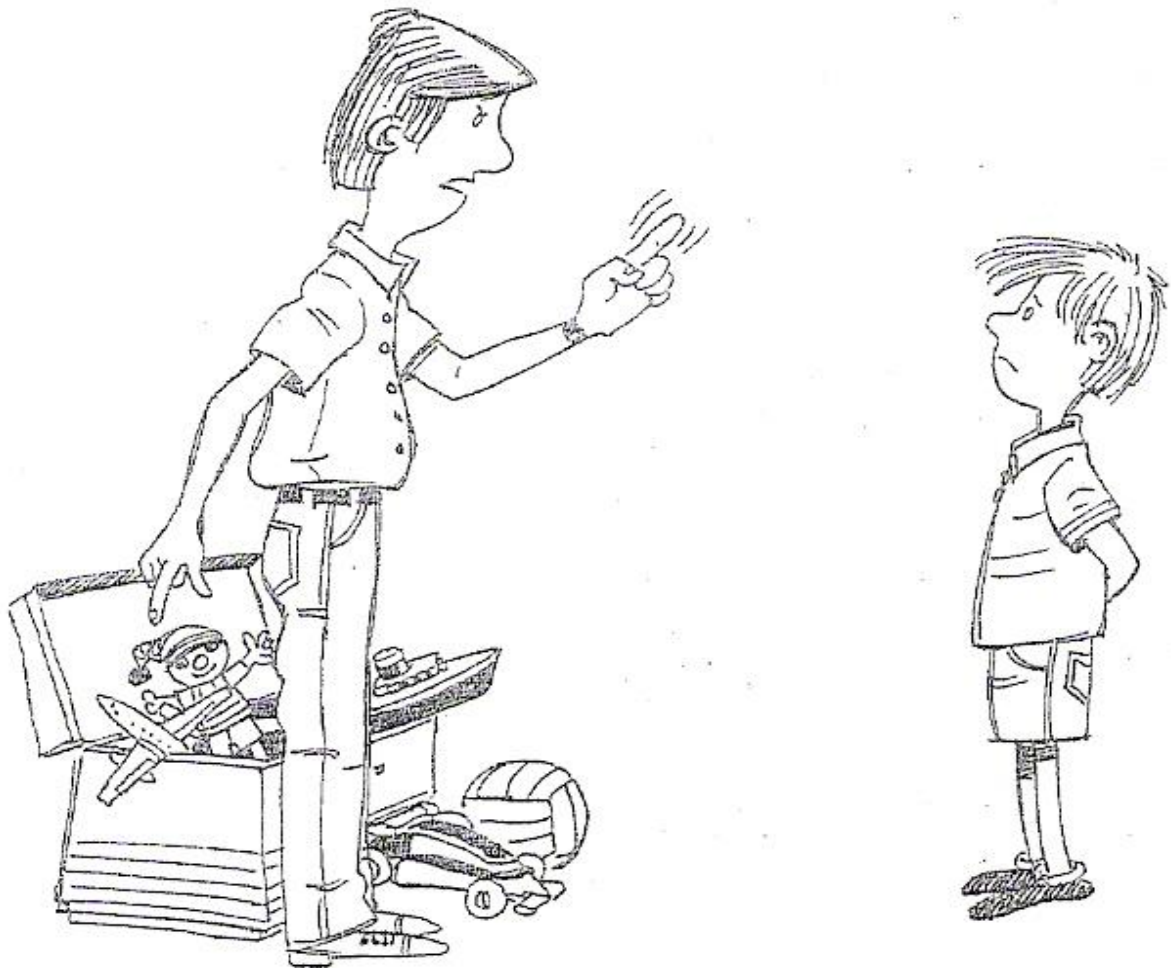


Imagem da História 2, (situação b)

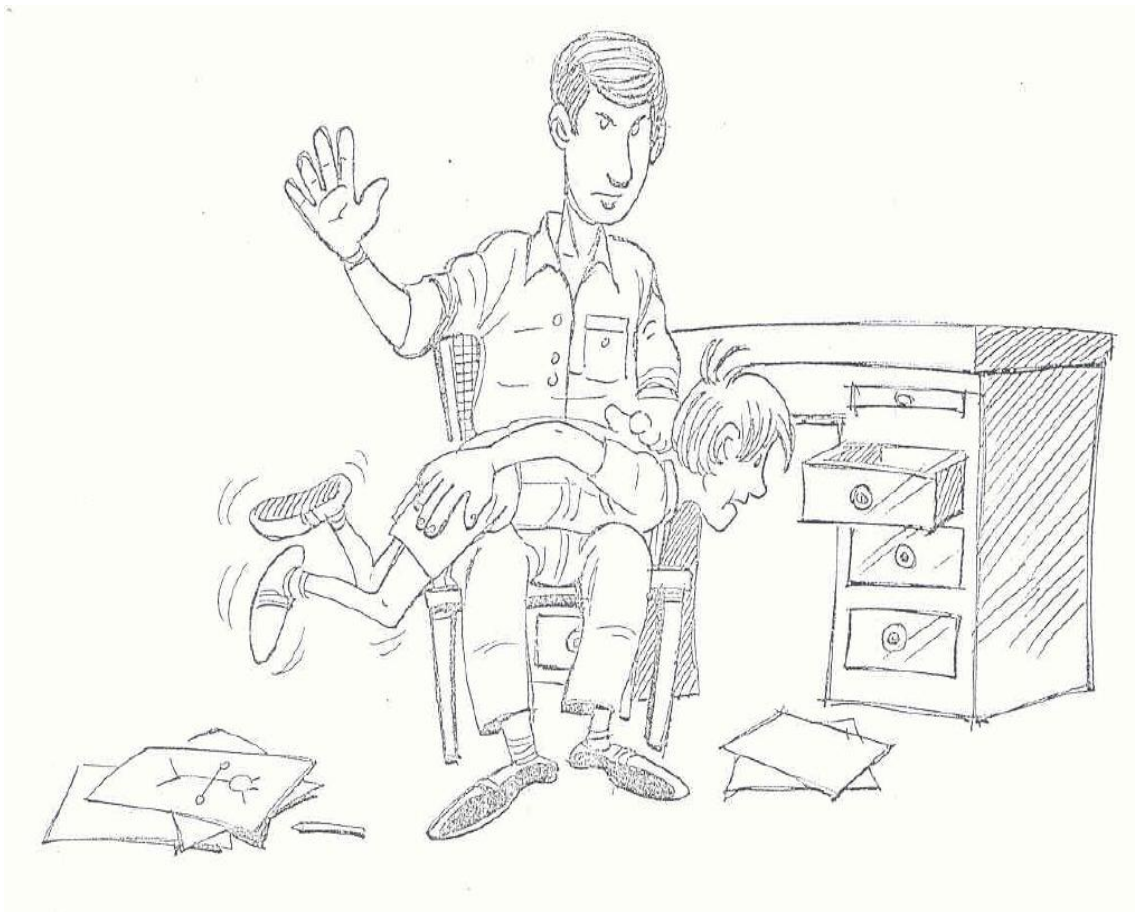
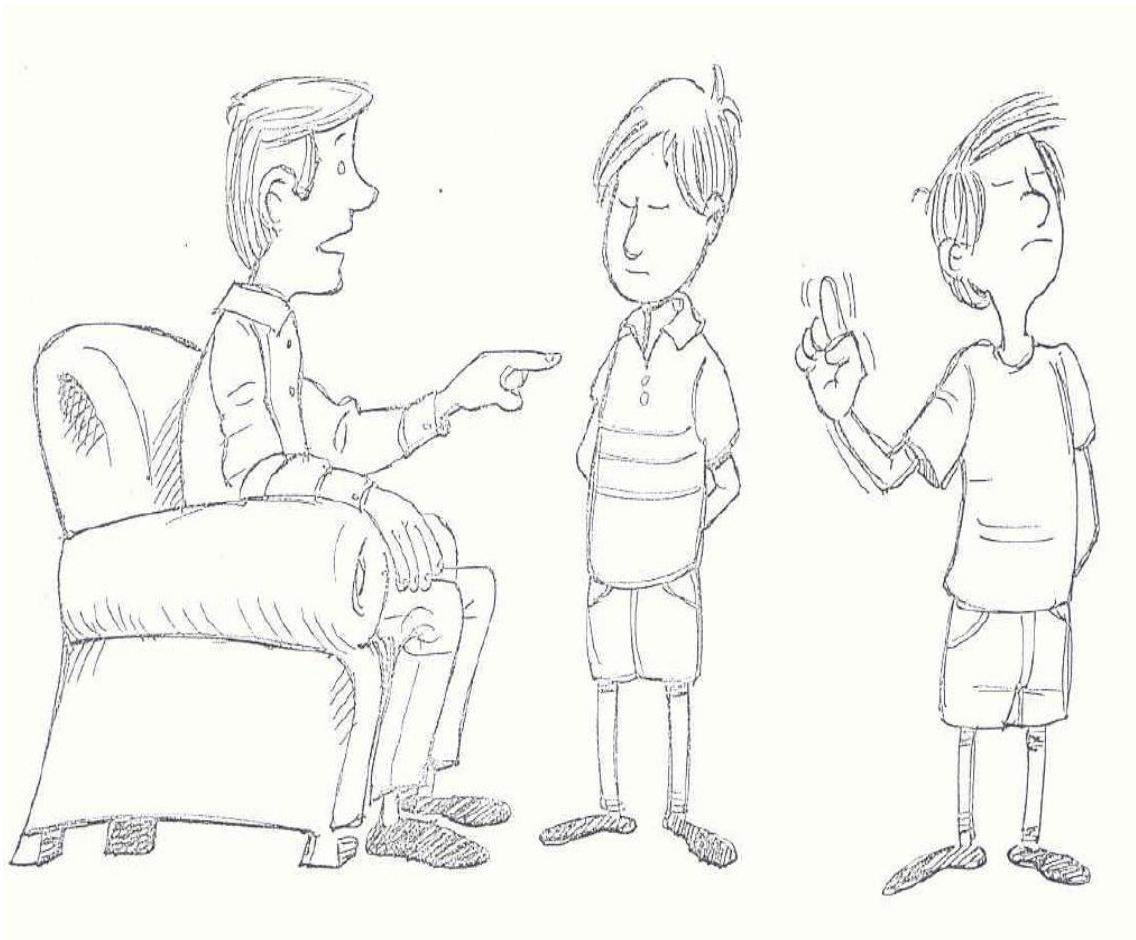
Anexo**M**

Imagem da História 3, (situação a)

Anexo**N**

Imagem da História 3, (situação b)

Anexo**O****Imagem da história 4**

Tabelas em Anexo

Tabela 1

		ETNIA		Total
		CAUCASIANO	AFRO-PORTUGUES	
H1	HET	11	10	21
	INT	0	2	2
	AUT	7	4	11
Total		18	16	34
		ETNIA		Total
		CAUCASIANO	AFRO-PORTUGUES	
H2	HET	15	13	28
	AUT	3	3	6
Total		18	16	34
		ETNIA		Total
		CAUCASIANO	AFRO-PORTUGUES	
H3	HET	9	10	19
	AUT	9	6	15
Total		18	16	34
		ETNIA		Total
		CAUCASIANO	AFRO-PORTUGUES	
H4	HET	4	4	8
	AUT	14	12	26
Total		18	16	34

(Número de respostas por história relativos á etnia)

Tabela 2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Likelihood Ratio	1,342	2	,511
Linear-by-Linear Association	1,146	1	,284
N of Valid Cases	34		

História 1

(Análise relativa ao género)

Tabela 3

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Likelihood Ratio	1,933	1	,164
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	1,897	1	,168
N of Valid Cases	34		

História 2

(Análise relativa ao género)

Tabela 4

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Likelihood Ratio	,015	1	,901
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,015	1	,903
N of Valid Cases	34		

História 3

(Análise relativa ao gênero)

Tabela 5

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Likelihood Ratio	3,998	1	,046
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	3,447	1	,063
N of Valid Cases	34		

História 4

(Análise relativa ao género)

Tabela 6

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Likelihood Ratio	8,935	4	,063
Linear-by-Linear Association	3,934	1	,047
N of Valid Cases	32		

História 1

(Análise relativa à idade)

Tabela 7

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Likelihood Ratio	,597	2	,742
Linear-by-Linear Association	,528	1	,467
N of Valid Cases	32		

História 2

(Análise relativa à idade)

Tabela 8

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Likelihood Ratio	,182	2	,913
Linear-by-Linear Association	,073	1	,786
N of Valid Cases	32		

História 3

(Análise relativa à idade)

Tabela 9

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Likelihood Ratio	6,264	2	,044
Linear-by-Linear Association	,932	1	,334
N of Valid Cases	32		

História 4

(Análise relativa à idade)

Tabela 10

N	32
Cochran's Q	23,200(a)
df	3
Asymp. Sig.	,000

(comparação entre o tipo de história e a sua influencia no tipo de resposta)