

Concepções sobre Regras Morais e Convencionais em Crianças de Pré-Escola e do Primeiro Grau¹

Raul Aragão Martins²

Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto

RESUMO - Este estudo examinou as respostas de crianças de pré-escola e do 1º grau, a eventos morais e sócio-convencionais. Quatro histórias padronizadas - duas morais e duas sócio-convencionais - foram apresentadas a 72 crianças de duas escolas públicas, sendo 24 de uma pré-escola e 48 cursando a primeira e a terceira séries do 1º grau. Foram avaliadas as categorias de justificativa, assim como os critérios para julgamento da gravidade da regra, punição devida ao transgressor, contingência e relatividade da regra. Os resultados indicam que o julgamento sócio-moral destas crianças é complexo, não havendo distinção clara entre respostas a eventos morais e sócio-convencionais. Os resultados foram analisados à luz das teorias de desenvolvimento moral de Piaget (1977), de desenvolvimento do conhecimento social de Turiel (1983) e da teoria de comunicação social de Shweder, Mahapatra e Miller (1987).

Palavras-chave: desenvolvimento sócio-moral; julgamento moral; domínio moral; domínio sócio-convencional.

Pre and Elementary-School Children's Conceptions of Moral and Conventional Rules

ABSTRACT - The present study examined the responses to moral and social-conventional events given by pre and elementary-school children. Four stories - two moral and two social-conventional - were presented to 72 children, 24 of a preschool and 48 of the first and third grades of an elementary school, both public. Justification responses were assessed, as well as criteria for judging rule seriousness, punishment for the transgressor, rule contingency and relativity. Results indicated the complexity of the children's social moral judgement. A clear distinction between responses to moral and social conventional events was not found. The results were analyzed in the light of Piaget's moral development theory (1977), Turiel's social knowledge development theory (1983), and Shweder, Mahapatra, and Miller's social communication theory (1987).

Key words: socio-moral development; moral judgement; moral domain; socio-conventional domain.

O processo pelo qual a criança torna-se um membro competente de sua comunidade social, desde o nascimento, passando pela infância e adolescência, até tornar-se adulto, é uma constante adaptação ao mundo físico e social. Essa adaptação dá-se por meio de um processo de formação de estruturas cognitivas, afetivas e sociais.

A construção deste conhecimento por um organismo atuando como sistema aberto (Piaget, 1967; von Bertalanffy, 1977), implica um intercâmbio constante entre organismo e o meio ambiente. Aqui, no caso, entre o indivíduo e o meio ambiente social. Essa abordagem pressupõe que a criança esteja em permanente interação com o meio ambiente, construindo o seu conhecimento através do fenômeno social. Nessa perspectiva, uma questão que surge é como cada criança constrói interiormente cada um desses elementos que, por sua vez, quando estiverem formados, permitem que ela desempenhe adequadamente seu papel de ser social.

Turiel (1983, 1989), ao trabalhar com essas hipóteses, explica como a criança desenvolve o conhecimento social,

tomando como base o mundo social individual que inclui outras pessoas, relações pessoais e sistemas institucionalizados de interação social. Assim, sugere que a estruturação do mundo social pela criança faz-se em torno de três categorias: (a) domínio psicológico; (b) domínio social - conceitos de sistemas e relações sociais e organizações; e (c) domínio moral - julgamentos prescritivos de justiça, direitos e bem-estar.

A análise teórica e empírica de Turiel dirige-se às relações entre as categorias de interação social e o desenvolvimento de julgamento e ações sociais. O foco está voltado para os dois domínios sociais: o das convenções e o da moralidade. *Convenções* são uniformidades comportamentais que servem para coordenar interações sociais e estão associadas a conteúdos específicos do sistema social. São baseadas em ações arbitrárias e relativas a sistemas sociais específicos. *Moralidade* refere-se a prescrição de julgamento de justiça, direitos e bem-estar, isto é, como as pessoas devem relacionar-se umas com as outras. Prescrições morais não são relativas ao contexto, nem definidas por ele.

Esta proposição, de que categorias de julgamento social são organizados dentro de domínios, implica em que haja

1 Pesquisa com apoio do CNPq.

2 Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2.265, 15054-000 São José do Rio Preto, SP. E-mail: raul@condor.ibilce.unesp.br

dois aspectos dos conceitos individuais e sociais requerendo especificação e análise empírica. São eles: julgamento de critérios e categorias de justificação. *Julgamento de critérios* refere-se a categorias usadas pelos indivíduos na identificação e classificação de parâmetros de domínios de conhecimento. *Categorias de justificação* referem-se às formas de raciocínio dentro de um domínio de conhecimento. Essas formas dão corpo às hipóteses que subjazem as transformações relacionadas com a idade.

O primeiro passo para a construção do conhecimento social refere-se à natureza real da interação social. Dentro da perspectiva da teoria de interação social (Turiel, 1983; Turiel & Davidson, 1986) considera-se que as relações da criança com o meio ambiente social são recíprocas e que tipos qualitativamente diferentes de eventos experienciados por ela produzem distintos domínios de pensamento. Sendo assim, a primeira tarefa do pesquisador é delinear sistematicamente as características dos eventos sociais. O ponto de partida para esta análise são as consequências intrínsecas das transgressões morais e a arbitrariedade dos atos sócio-convencionais.

Evidências empíricas indicam que certos tipos de interações sociais constituem sistemas coerentes em torno de domínios sociais particulares (Davidson, Turiel & Black, 1983; Geiger & Turiel, 1983; Nucci, 1981; Nucci & Nucci, 1982; Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1981, 1984, 1985, 1986; Turiel, 1983; Weston & Turiel, 1980). Os domínios são aí considerados os componentes organizadores para ações, formas de agressão, reações a essas ações, comunicações e diálogos.

No campo da transculturalidade, temos evidências da similaridade de desenvolvimento social em domínios morais e sócio-convencionais nas Ilhas Virgens (Nucci, Turiel & Gawrich, 1983), na Coréia do Sul (Song, Smetana & Kim, 1987) e na Nigéria (Hollós, Leis & Turiel, 1986).

Shweder, Mahapatra e Miller (1987), apoiados em dados coletados nos Estados Unidos e na Índia, contestam a universalidade da distinção social em domínios. Para estes autores esta distinção é específica à cultura e não pode ser distinguida em termos substanciais. Nisan (1987) faz afirmações semelhantes, pesquisando em Israel e tendo como sujeitos indivíduos árabes e judeus. Mas esta crítica fica prejudicada por problemas metodológicos e éticos (Turiel, Nucci e Smetana, 1988).

Este estudo teve por objetivo pesquisar o início da construção do conhecimento social em crianças de escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Procurou-se pesquisar como a criança inicia a formação de sua competência social. Para isso, foi avaliado se os julgamentos de eventos sociais são baseados em suas consequências intrínsecas ou na arbitrariedade de sua formação. Mais especificamente, procurou-se avaliar se tipos qualitativamente diferentes de eventos sociais produzem distintos domínios de pensamento.

Para testar esta hipótese de formação do conhecimento social em domínios, avaliam-se as categorias de justificação

e os critérios de julgamento feitos por crianças sobre eventos sociais de natureza moral e sócio-convencional.

Metodologia

Esta pesquisa avaliou as respostas de crianças a quatro histórias, representando transgressões sociais, sendo duas com temas morais (roubar e agredir) e duas com temas sócio-convencionais (modo de comer e arrumação de material escolar).

Sujeitos

O grupo pesquisado constou de 72 crianças (aproximadamente metade de cada sexo) de duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, sendo 24 da pré-escola Casa da Criança do Morro do Telégrafo e 48 do CIEP Tancredo Neves (24 da primeira e 24 da terceira série do 1º grau), com as seguintes características: (a) Casa da Criança - 24 crianças com média de idade de 5 anos e 4 meses; (b) CIEP Tancredo Neves - 24 crianças da primeira série com média de idade de 7 anos e 8 meses, e 24 crianças da terceira série com média de idade de 9 anos e 7 meses.

Esquema de pesquisa

Essa pesquisa examinou os critérios de julgamento e categoria de justificação, isto é, se as crianças realizam seus julgamentos de eventos sociais pelas características arbitrárias dos eventos ou por suas propriedades intrínsecas, e como os justificam.

Os critérios de julgamento diziam respeito a:

- contingência da regra - se a regra depende de leis escritas, do consenso da população para ter validade, ou é certa por suas características intrínsecas;
- relatividade da regra - se a regra depende de local ou tempo para ser aplicada, por exemplo, se é válida na cidade do Rio de Janeiro, mas não num país árabe;
- avaliação da gravidade da regra - numa escala de um a cinco, a criança avaliava a gravidade da transgressão relatada;
- quantidade de punição a ser dada ao transgressor - caso a criança avaliasse o personagem da história como um transgressor, quanto de punição ele mereceria em uma escala de um a três.

A estrutura de justificação foi pesquisada numa pergunta aberta, do tipo "Por que é errada ou certa a transgressão relatada na história?"

O esquema de pesquisa foi baseado no procedimento de Nucci (1981), modificado por Smetana (1981), e consistiu em um esquema fatorial de 3 x 2. A primeira variável independente era *série escolar*, com três níveis (pré-escola, 1ª e 3ª séries) e a segunda variável independente era *domínio de julgamento* (moral ou sócio-convencional), representado por histórias a serem julgadas (as histórias de número 1 e 2 são de domínio moral; e as de número 3 e 4, de domínio sócio-convencional). A primeira variável era entre-sujeitos e

a segunda, intra-sujeitos, isto é, esta última variável foi medida repetidamente em cada sujeito.

Instrumentos

Histórias

Foram construídas quatro histórias, correspondendo ao máximo de uma história "bem construída", segundo critérios de Steine Glenn (1979).

História n. 1: tema moral *o roubo*

Este(a) menino(a) estava indo para a escola pensando numa caneta, mas não tinha dinheiro para comprá-la. Então ele(a) entrou numa papelaria e pensou em pegar uma caneta para ele(a) quando ninguém estivesse olhando, então ele(a) colocou uma caneta no bolso e saiu da loja sem pagá-la.

História n. 2: tema moral *a agressão*

Este(a) menino(a) estava no recreio e viu Outro menino(a) no balanço. Ele(a) ficou com vontade de balançar. Ele(a) foi até o balanço, empurrou e derrubou o(a) menino(a) do balanço.

História n. 3: tema sócio-convencional *modo de comer*

Este(a) menino(a) estava sentado(a) à mesa para almoçar. Neste dia o almoço era macarronada. Ele(a) então pensou em não usar o garfo (ou a colher) para comer. Ele(a) comeu a macarronada com a mão.

História n. 4: tema sócio-convencional *arrumação de material escolar*

Este(a) menino(a) está na sala de aula. A professora mandou guardar o material porque está na hora do recreio. O(a) menino(a) pensou em não arrumar seu material e deixar tudo largado na mesa. Ele(a) foi para o recreio e largou o seu material desarrumado na sua mesa.

Figuras

Com a finalidade de contrabalançar o efeito de memorização das histórias, principalmente com as crianças menores, foram construídas oito série de três desenhos (duas séries para cada história: uma com personagens masculinos e outra com femininos). Cada desenho da série foi feito em um cartão de forma simples.

Escala de respostas

Foi construída uma folha individual de resposta onde o experimentador anotava todos os dados necessários para identificação dos sujeitos, e as respostas dadas aos itens (ques-tões) que se seguem.

1. Pergunta-se à criança se o evento da história é certo ou errado.
2. Pergunta-se o porquê da resposta anterior.
3. Pede-se à criança que a criança aponte, na escala de gravidade, o quanto de errado (ou certo) ela acha que é o ato relatado.
4. Pede-se à criança que aponte, na escala de punição a ser dada (se for o caso) o quanto de punição o ator da história merece.

5. Pede-se uma resposta, em termos de sim ou não, para a pergunta: *Se o evento não fosse proibido ou errado o ator poderia fazê-lo ?*.
6. Pergunta-se à criança se o personagem poderia fazer o ato relatado em outro lugar ou cidade (pede-se uma resposta em termos de sim ou não).

Procedimento

O experimentador buscava cada criança diretamente na sala de aula, após a mesma ter sido aleatoriamente escolhida dentro de sua faixa etária e série.

As crianças foram entrevistadas individualmente. Iniciava-se a sessão explicando à criança que ela ouviria histórias sobre vários meninos (ou meninas, dependendo do sexo do sujeito), e que deveria responder a várias perguntas. A seguir explicava-se o uso das escalas de avaliação da transgressão e da punição a ser dada ao transgressor (se fosse o caso). Nesse ponto eram feitas perguntas para avaliar a compreensão do uso dessas escalas.

Após as explicações iniciais, pedia-se à criança para ouvir atentamente as histórias e acompanhá-las pelas figuras, porque ela deveria repeti-las em voz alta. Após ter apresentado cada história e antes de começar a fazer as perguntas da escala de respostas, o experimentador fazia perguntas chave para avaliar a memória e compreensão das histórias.

Dessa forma, contava-se para a criança a primeira das quatro histórias, após a qual faziam-se as perguntas. Terminada uma história passava-se para a seguinte, até o término das quatro.

Resultados

Os dados foram coletados pelo próprio experimentador e analisados estatisticamente de acordo com a natureza da escala usada. As questões de número 1, 2, 5 e 6, com dados discretos, foram descritas em termos de frequência de ocorrência. As questões de número 3 e 4, com dados contínuos, foram analisadas por meio do modelo misto de análise de variância (Hertzog & Rovine, 1985).

Questão 1

Praticamente todas as crianças consideraram os quatro eventos sociais apresentados como transgressões.

Questão 2

Nesta questão, foi analisada a justificativa usada pelas crianças para considerarem o evento social apresentado como certo ou errado, um dos principais pontos da teoria de desenvolvimento do conhecimento social de Turiel (1983), no qual é proposto que as justificativas difiram por tipo de evento.

Em um primeiro momento, foram classificados todos os tipos de justificativa usada pelas crianças, formando o seguinte conjunto de 10 categorias, que passam a ser identificadas pela primeira palavra que aparece em cada uma.

- a. *Danos*, injúria, bem-estar do outro - são as respostas que relatam qualquer dano, violações aos direitos das pessoas ou de propriedade e ofensas ao bem-estar do outro. Exemplos de respostas à História n. 1: "Não pode pegar sem pagar", "Não pode roubar nada"; para a História n. 2: "Não devia derrubar [do balanço] a garota".
- b. *Justo*, recíproco ou equitativo - são as respostas que apelam ou fazem referência à manutenção de direitos entre as pessoas. Exemplos de justificativa para a História n. 1; "Tem que pagar", "Os outros trabalham para vender, não está certo roubar"; para a História n. 2: "Ela devia esperar para o balanço", "Tinha que esperar a vez".
- c. *Prudência social* - são as respostas que fazem referência a conseqüências negativas sociais para o personagem da história, por exemplo, ser roubado. Exemplos de justificativa para a História n. 4: "Os outros pegam as coisas [o material escolar]", "Os outros podem roubar".
- d. *Prudência pessoal* - são as respostas que fazem referência a conseqüências negativas (não sociais) para o próprio sujeito, tais como danos ao conforto pessoal ou manutenção da saúde física. Exemplos de justificativa para a História n. 3: "A mão pode estar suja, tem germes que vão para a boca", "Suja a comida, é falta de higiene".
- e. *Convenções*, tradição ou religião - são as respostas que fazem apelo a costumes pessoais, familiares, sociais ou religiosos. Exemplos de justificativa para a História n. 3: "Tem que comer com garfo ou colher", "Comer com a mão não pode"; para a História n. 2: "Devia pedir licença para balançar".
- f. *Evitação de punição* - são as respostas relacionadas a reações negativas de outras pessoas, com relação ao personagem da história, incluindo condenações sociais, assim como punições explícitas. Exemplos de justificativa para a História n. 4: "A professora deixa de castigo"; para a História n. 1: "Se o dono ver [sic] ele prende o menino", "Vai ser preso".
- g. *Obediência à autoridade* - são as respostas de obediência a autoridades, tais como: pais, professores, policiais. Exemplos desta justificativa para a História n. 4: "A tia [professora] mandou, tem que obedecer", "A professora pediu para arrumar".
- h. *Indiferenciadas* - são as respostas contendo descrições globais do ato como errado, feio, bom ou do tipo o "menino fez por que quis". Exemplos desta justificativa: "É feio", "Não gosto disto", "É errado".
- i. *Outras respostas* - são as respostas que não se enquadram em nenhuma das categorias de justificativas anteriores.
- j. *Não sabe* - ocorre quando a criança não consegue justificar o porquê de ter considerado o ato da história como certo ou errado.

De todas as categorias de justificação, temos as duas primeiras (*Dano* e *Justo*) como relacionadas a eventos morais. As duas seguintes referem-se a termos de *Prudência* (social e pessoal); são seguidas por três categorias relacionadas ao domínio sócio-convencional (*Convenções*, *Evi-*

tação de punição e *Obediência*). As três últimas categorias compreendem respostas sem uma classificação significativa.

Após essa classificação, foram calculadas as frequências observadas e as percentagens de cada uma dessas categorias de justificação, por série, nas quatro histórias.

Comparando as duas primeiras histórias de temas morais, com as duas últimas de temas sócio-convencionais, nota-se que as justificativas usadas pelas crianças variam de acordo com o tema abordado (Figuras 1 e 2). No primeiro grupo de histórias (temas morais), há uma predominância das categorias de justificação *Dano* e *Justo*, que são relacionadas ao domínio moral. No segundo grupo de histórias (temas sócio-convencionais) há uma predominância da categoria de justificação *Convenções*, que é relacionada ao domínio sócio-convencional, sendo seguida de categorias de justificação *Prudência pessoal* (para a História n. 3) e *social* (para a História n. 4).

Observa-se, também, que mais de 50% das crianças pré-escolares não deram justificativas diferenciadas ao porquê de ter considerado como transgressões os eventos relatados nas histórias apresentadas. Ao mesmo tempo, registrou-se um aumento progressivo, por série, da porcentagem de crianças que usam justificativas *Dano* e *Justo* no domínio moral.

Questão 3

Nesta terceira questão, foi pedido às crianças que avaliassem a gravidade das transgressões relatadas nas histórias

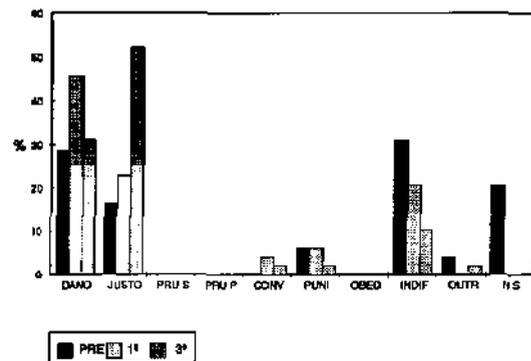


Figura 1. Categorias de justificação (histórias morais).

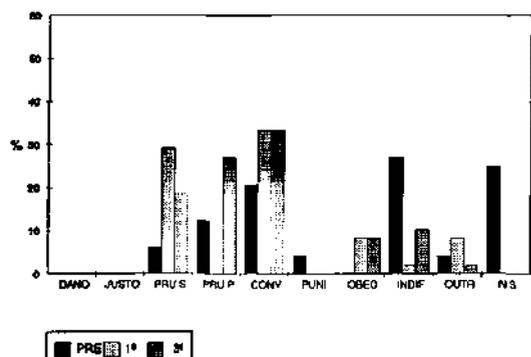


Figura 2. Categorias de justificação (histórias sócio-convencionais).

Tabela 1 - Média das avaliações de gravidade das transgressões nos domínios moral e sócio-convencional (Questão 3), por série

	Série			Total
	Pré	1 ^a	3 ^a	
Moral	9,29	9,75	9,96	9,67
Convencional	8,71	9,46	9,37	9,18
	9,00	9,60	9,67	9,42

por meio de uma escala de 1 (*sem gravidade*) a 5 (*gravidade máxima*).

Considerando as recomendações de Hertzog e Rovine (1985), o delineamento de análise de variância 3 (*série*) x 2 (*domínio*), utilizado neste estudo, tem as seguintes características: *série* (pré-escolar, 1^a e 3^a séries) é uma variável entre-sujeitos; *domínio* (moral e sócio-convencional) é uma variável intra-sujeitos, tendo como variável dependente para o domínio moral o somatório das respostas nas Histórias n. 1 e n. 2, e para o domínio sócio-convencional, o somatório das respostas nas Histórias n. 3 e n. 4, conforme procedimento de Song e cols. (1987).

Foram obtidos os seguintes resultados da análise de variância 3 (*série*) x 2 (*domínio*):

- efeito significativo para *série*, $F(2, 69) = 4,55$; $p \leq 0,01$, mostrando que as crianças de cada série julgaram de um modo a gravidade das transgressões;
- efeito significativo para *domínio*, $F(1, 69) = 11,67$; $p \leq 0,001$, mostrando que todos os sujeitos julgaram as transgressões do domínio moral como mais graves do que as do domínio sócio-convencional;
- a interação *série* x *domínio* não apresentou efeito significativo, $F(2, 69) = 0,47$; $p \leq 0,62$.

Com a finalidade de avaliar melhor o julgamento das crianças, foi realizada nova análise de variância em cada série, sendo obtidos os seguintes resultados da comparação entre as médias das avaliações de gravidade das transgressões (mostradas na Tabela 1):

- pré-escolar: $F(1, 23) = 6,08$; $p \leq 0,05$;
- 1^a série: $F(1, 23) = 2,47$; $p \leq 0,25$;
- 3^a série: $F(1, 23) = 13,6$; $p \leq 0,01$.

Desta nova análise evidenciou-se que o efeito significativo geral da primeira análise foi devido aos julgamentos das crianças do pré-escolar e da terceira série, pois para as crianças da primeira série não foi obtida uma diferença significativa entre julgamentos de transgressão, morais e sócio-convencionais.

Questão 4

Esta questão avaliou a punição a ser dada ao transgressor das histórias, numa escala de 1 (*nenhuma punição*) a 3 (*muita punição*).

Dos dados avaliados por meio de análise de variância de 3 (*série*) x 2 (*domínio*), utilizando o mesmo procedimento da análise efetuada para a Questão 3, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 2 - Média da quantidade de punição devida aos transgressores nos domínios moral e sócio-convencional (Questão 4), por série

	Série			Total
	Pré	1 ^a	3 ^a	
Moral	5,25	5,79	5,87	5,64
Convencional	4,87	5,37	4,87	5,04
	5,06	5,58	5,37	5,34

- efeito significativo para *série*, $F(2, 69) = 4,12$; $p \leq 0,02$, evidenciando que o julgamento das crianças variou de acordo com a sua série;
- efeito significativo para *domínio*, $F(1, 69) = 35,83$; $p \leq 0,0001$, mostrando que as crianças consideraram as transgressões morais mais passíveis de punição do que as transgressões sócio-convencionais;
- interação significativa *domínio* x *série*, $F(2, 69) = 4,09$; $p \leq 0,02$.

Da mesma forma que para a questão anterior, foi realizada análise de variância, separadamente, por série (ver médias da quantidade de punição na Tabela 2). Essa nova análise evidenciou que, isoladamente, as crianças de cada série escolar indicaram mais punição para as transgressões morais do que para as sócio-convencionais (pré: $F(1, 23) = 4,48$; $p \leq 0,05$; 1^a série: $F(1, 23) = 12,24$; $p \leq 0,01$; 3^a série: $F(1, 23) = 7,81$; $p \leq 0,05$).

Questão 5

Esta questão referia-se ao critério de julgamento de contingência da regra. Perguntou-se às crianças "Se não fosse proibido (ou errado), o personagem da história poderia fazer tal ato?". A resposta *sim* indica que o personagem poderia fazer o ato se não fosse proibido e as respostas *não*, o contrário. Ambas são descritas em termos de frequência e porcentagem de ocorrência.

Os resultados apresentados na Tabela 3 mostram que em mais de 80% de suas respostas as crianças pré-escolares consideraram que nenhum tipo de transgressão (moral ou sócio-convencional) podia ser praticado, mesmo que não houvesse proibições. As crianças da 1^a série mantiveram, como as pré-escolares, que as transgressões morais não po-

Tabela 3 - Frequência observada (f) e percentagens das respostas *sim* e *não* à Questão 5 (contingência da regra), nas histórias morais e sócio-convencionais

	Série			Total
	Pré f (%)	1 ^a f (%)	3 ^a f (%)	
Histórias morais				
Sim	6 (12,5)	3 (6,3)	14 (29,2)	23 (16,3)
Não	42 (87,5)	45 (93,7)	34 (70,8)	121 (83,3)
Histórias sócio-convencionais				
Sim	8 (16,7)	10 (20,8)	23 (47,9)	41 (28,5)
Não	40 (83,3)	38 (79,2)	25 (52,1)	103 (71,5)

Tabela 4 - Frequência observada e percentagens das respostas *sim* e *não* à Questão 6 (relatividade da regra), nas histórias morais e sócio-convencionais), por série

	Série			Total f (%)
	Pre f (%)	f(%)	3ª f (%)	
Histórias morais				
Sim	6(12,5)	6(12,5)	19 (36,6)	31 (21,5)
Não	42 (87,5)	42 (87,5)	29 (60,4)	113(78,5)
Histórias sócio-convencionais				
Sim	10(20,8)	15(31,2)	26 (54,2)	51 (32,4)
Não	38 (79,2)	33 (68,8)	22 (45,8)	93 (64,6)

diam ser praticadas mesmo na ausência de proibições (somente três crianças consideraram que transgressões podiam ser praticadas); mas em cerca de 20% das vezes estas crianças já admitiram que as transgressões convencionais podiam ser praticadas na ausência de proibições. E, finalmente, as crianças da 3ª série apresentaram um padrão de julgamento que se destaca dos dois primeiros grupos, pois em cerca de 30% de suas respostas estas crianças consideraram as transgressões morais como permissíveis na ausência de proibições e ficaram divididas no julgamento das transgressões sócio-convencionais: em 47,9% das vezes julgaram estas transgressões como permissíveis na ausência de regras.

Tomando as três séries escolares como um todo, apenas em 16,3% das respostas, as crianças consideraram as transgressões morais como permissíveis se não fossem proibidas; e este percentual foi maior (28,5%) para as transgressões sócio-convencionais. Dessa forma, na maioria das vezes essas crianças consideraram as transgressões do domínio moral como não permissíveis na ausência de regras e mostraram uma tendência de mais aceitação das transgressões sócio-convencionais quando não são proibidas, à medida em que progrediam nas séries escolares.

Questão 6

Nesta questão avaliou-se o critério de julgamento de relatividade da regra, por meio da pergunta "Seria certo determinado ato [o relatado na história] em outro lugar ou cidade?". A codificação e análise foi a mesma da questão anterior (ver Tabela 4).

As crianças do pré-escolar e da 1ª série julgaram as transgressões morais da mesma forma, isto é, em 12,5% das vezes essas crianças consideraram que estas transgressões podiam ser praticadas em outro local ou cidade. As crianças da 3ª série, por sua vez, já tiveram um julgamento que contrasta com os das crianças das duas séries anteriores, pois em quase 36,6% de suas respostas essas crianças consideraram que as transgressões morais podiam ser praticadas em outro local ou cidade.

Quanto ao julgamento das transgressões sócio-convencionais, observou-se um aumento progressivo, por série, da permissividade em relação a essas transgressões em outro

lugar ou cidade, que culminou com 54,2% das respostas de crianças da 3ª série tendo este tipo de julgamento.

Discussão

Neste estudo optou-se pelo uso de histórias padronizadas, seguidas de perguntas que avaliam os critérios de julgamento e categorias de justificação usadas pelas crianças, com a preocupação de usar um delineamento padronizado pelos próprios elaboradores da teoria de desenvolvimento social. Desta forma, evitou-se o problema de comparar resultados de pesquisas que partem de metodologias diferentes, como nos estudos de Shweder e cols. (1987) e Nisan (1987), que trazem dados valiosos para a compreensão do julgamento social de indivíduos de outras culturas (que não a norte-americana), mas que não oferecem base para comparações.

É possível considerar, então, que o julgamento de eventos sociais em nosso meio ambiente apresenta-se complexo, e que a distinção entre os eventos morais e sócio-convencionais não é tão clara como ocorre entre crianças norte-americanas. Estas, independentemente de idade, tratam as transgressões morais como mais erradas e menos contingentes da presença de regras do que as transgressões sócio-convencionais. O primeiro passo da análise dos dados revelou que praticamente todas as crianças consideraram os eventos relatados como transgressões sociais. A análise das justificativas do porquê esses eventos foram considerados errados, mostrou um padrão de respostas semelhante ao das crianças norte-americanas e de outras culturas pesquisadas, isto é, as justificativas para as duas primeiras histórias, as do domínio moral, eram baseadas nas categorias de danos que as transgressões pudessem causar ao outro e na manutenção de direitos entre as pessoas (ser justo ou equitativo).

Mas esses resultados não estavam distribuídos uniformemente entre as crianças das três séries. Ocorreu um aumento progressivo do número de crianças que usaram essas categorias de justificação, ou seja, à medida que progrediu a escolarização, aumentou o número de crianças que usaram justificativas morais, condenando as transgressões de roubar e agredir, e diminuiu o número das que deram respostas indiferenciadas, convencionais ou que não souberam responder.

A análise das justificativas dadas para as duas histórias do domínio sócio-convencional mostrou, também, um padrão de respostas semelhantes às dadas por crianças norte-americanas, mas com variações de acordo com o tema pesquisado. Na história sobre *modo de comer*, as justificativas baseadas em *Convenções* dividiram o número total de respostas com as justificativas baseadas em *Prudência pessoal* (medo de se contaminar ao comer com as mãos).

Ao mesmo tempo encontraram-se, na história sobre *arumação do material escolar*, justificativas convencionais dividindo espaço com as de prudência social, uma categoria de justificação criada para diferenciar as respostas de preocupação (das crianças) em não ter o seu material escolar roubado. Assim, essa categoria de *Prudência social* distin-

guiu-se da categoria de *Prudência pessoal* no sentido do dano não ser físico (como contrair uma doença ou se machucar), mas ser material (ficar sem o material escolar).

Enquanto as justificativas de *Prudência pessoal*, juntamente com as de *Convenções*, tiveram o mesmo padrão de desenvolvimento das justificativas morais, isto é, um aumento progressivo de uso, por série, as justificativas de *Prudência social* tiveram um pequeno uso entre as crianças pré-escolares, seguidas de um forte aumento entre as crianças da 1ª série (mais da metade delas usaram este tipo de justificativa na história *arrumação do material escolar*) e um número médio de crianças na 3ª série. Essa distribuição da justificativa de *Prudência social* pode ser explicada pela idade das crianças, associada ao ambiente escolar de cada série. O fato das crianças, por estarem todas na mesma faixa etária, formarem um grupo pequeno, e terem vigilância constante dos agentes educacionais da Casa da Criança, provavelmente fazia com que praticamente não ocorressem problemas de roubos de material escolar entre elas e, dessa forma, não surgisse este tipo de preocupação.

Já entre as crianças das 1ª e 3ª séries, o ambiente escolar era outro. O CIEP onde elas estudavam era um prédio grande (três andares, com cerca de oito salas por andar, mais o refeitório, ginásio de esportes e área livre para recreação), com muitas crianças e poucos agentes escolares que pudessem tomar conta das salas durante o período de recreação. Assim, as crianças da 1ª série eram mais vulneráveis a ter o seu material roubado, por estarem ingressando num ambiente escolar novo e serem as menores. Isto ficava claro quando observávamos as crianças da 3ª série: para onde iam levavam suas mochilas (recreio, refeitório) e suas preocupações de serem roubadas era menor.

Os modos particulares de justificar as histórias do domínio sócio-convencional retratam bem o julgamento de um evento social. Não houve uma avaliação focalizando somente as características do evento em si; parece que as crianças levaram em consideração as condições exteriores do evento e a significação que esse fato trazia para elas.

Por um lado, as crianças dessas três séries usaram categorias de justificação diferenciadas por domínios sociais, o que apoia a teoria de desenvolvimento social de E. Turiel (1983). Por outro lado, a avaliação do julgamento desses eventos sociais, segundo essa teoria, não se dá somente por meio das categorias, mas também pela forma com que são aplicados os critérios de julgamento.

Dos critérios de julgamento propostos por Turiel (1983) foram verificados quatro: o de gravidade da regra, punição devida ao transgressor, contingência e relatividade da regra, sendo que os critérios de contingência e relatividade da regra são dados como os mais importantes.

Se, nas categorias de justificação, as crianças das três séries escolares, de forma geral, apresentaram modos de raciocínio diferenciado pelo tipo de evento social que estava sob julgamento, o mesmo não ocorreu de forma clara para três dos quatro critérios de julgamento (gravidade, contin-

gência e relatividade) para o grupo pesquisado como um todo. Os resultados do julgamento de gravidade do ato revelam que, no conjunto das três séries, as crianças julgaram as transgressões morais como mais graves do que as sócio-convencionais, padrão de raciocínio que, isoladamente, as crianças do pré-escolar e da 3ª série apresentaram; mas inesperadamente, as da 1ª série não acompanharam este modo de julgamento, e consideraram ambas as transgressões (morais e sócio-convencionais) como graves.

Fica difícil explicar essa falta de diferenciação entre transgressões morais e sócio-convencionais nas crianças da 1ª série, quando encontramos esse tipo de julgamento tanto entre as crianças pré-escolares de nosso grupo pesquisado como em crianças norte-americanas (Smetana, 1981, Davidson e cols., 1983) e australianas (Siegal & Storey, 1985). É relatada também a precocidade desse julgamento (a partir dos 2,6 anos, em média), em crianças brancas de nível socioeconômico médio, como também em crianças de nível socioeconômico baixo, racialmente mistas e com história de vida que inclui maus tratos e negligência (Smetana, Kelly & Twentyman, 1984).

Quanto ao critério de punição a ser dada ao transgressor, encontramos que tanto o grupo pesquisado como um todo, como as crianças de cada série consideraram que os transgressores de eventos morais deveriam ser mais punidos do que os de eventos sócio-convencionais. Esses resultados estão de acordo com os esperados pela teoria de desenvolvimento social e com os achados de pesquisas em outras culturas.

Os resultados referentes ao julgamento dos critérios de contingência e relatividade da regra mostram um padrão de respostas que não corresponde ao esperado pela teoria de desenvolvimento social. Para sua melhor compreensão nós os discutiremos retomando os dados por série escolar.

Observamos que as crianças pré-escolares julgaram que tanto as transgressões morais como as sócio-convencionais não podiam ser praticadas mesmo na ausência de proibições (contingência da regra) ou em outro local ou cidade (relatividade da regra). Esse tipo de julgamento não considera os eventos sociais apresentados como dependentes de regras, relativos ao contexto ou subordinado à autoridade. Mostra, isto sim, que para essas crianças, um ato errado era sempre uma transgressão. Embora considerassem as transgressões morais como mais graves e mais passíveis de punição do que as transgressões sócio-convencionais, não conseguiram pensar na possibilidade de um evento social ser transgressão por existir uma regra sobre isto, ou que este pudesse ser transgressão em um local mas não em outro.

Desta forma, este tipo de raciocínio sobre os eventos sociais pode ser melhor compreendido dentro da teoria de desenvolvimento moral de Piaget (1977) que, ao explicar o período da heteronomia ou realismo moral, assinalou que a criança pequena considera os deveres e os valores como subsistentes em si mesmos, impondo-se em qualquer situação. Ora! Para essas crianças, a possibilidade de um

evento ser uma transgressão porque existe uma regra para tal, soaria inverossímil pois, ao julgarem o evento como errado (no início da entrevista), este passava a ser considerado como tal em qualquer circunstância.

O padrão de respostas das crianças da 1ª série foi quase semelhante ao das pré-escolares. Ao julgarem o critério de contingência da regra, praticamente todas as crianças julgaram que os eventos morais não podiam ser praticados mesmo na ausência de regra e em cerca de 20% de suas respostas elas já consideraram os eventos sócio-convencionais como dependentes de regras. No critério de relatividade da regra, também a grande maioria das crianças consideraram os eventos morais como independentes de lugar, mas já em cerca de 30% das vezes elas consideraram que os eventos sócio-convencionais podiam não ser transgressões em outro local ou cidade. Assim, as crianças da 1ª série apresentaram um início de diferenciação dos eventos sociais em domínios, quando avaliadas através dos critérios de contingência e relatividade da regra.

Quanto às crianças da 3ª série, os resultados apresentam um padrão peculiar. Praticamente a metade dessas crianças considerou os eventos sócio-convencionais como dependentes de regras e do contexto social, o que mostra uma evolução no pensamento social dessas crianças, em relação às do pré-escolare às da 1ª série. Cerca de um terço dessas crianças teve este mesmo tipo de julgamento para os eventos morais (considerá-los dependentes de regras e contexto), o que evidencia uma regressão na forma de julgar os eventos sociais em relação às crianças das séries inferiores.

Se, por um lado, os julgamentos apresentados por essas crianças da 3ª série começam a dar suporte à teoria de formação do conhecimento social em domínios, por outro lado, aumentou nessa série o número de crianças que consideraram os eventos morais como dependentes de regras e local de aplicação. Como essa pesquisa não avaliou o julgamento de crianças de séries mais elevadas, não ficamos sabendo a extensão deste tipo de raciocínio social.

Após esta análise, constata-se que as crianças estudadas diferenciaram os domínios do conhecimento social por meio das categorias de justificação usadas e de dois dentre os quatro critérios de julgamento (julgaram diferencialmente gravidade da transgressão e punição devida ao transgressor, e não fizeram diferenciação nos critérios de contingência e relatividade).

Resumindo, nossos resultados mostram um padrão de julgamento social semelhante em alguns aspectos e diferentes em outros. As uniformidades referem-se às justificativas dos eventos morais, feitas em termos de justiça, danos que possam causar ao bem-estar do outro. Os eventos sócio-convencionais são justificados através de convenções, obediência, evitação de punição e regras de prudência social e pessoal. Temos ainda que as transgressões morais são julgadas como mais graves e mais passíveis de punição do que as sócio-convencionais.

Em relação às diferenças de julgamento não consideramos que nossas crianças tenham julgado as transgressões morais como diferentes das transgressões sócio-convencionais, em termos de contingência e relatividade da regra.

Finalizando, consideramos que os resultados apoiam a hipótese do conhecimento social ser construído pela criança na interação com o próprio evento social, como quer Turiel (1983), mas também mediado pela presença do outro, como notam Piaget (1977) e Shweder e cols. (1987). Para melhor compreendermos esta construção, é necessário ampliar nossas pesquisas em três direções:

- a primeira delas seria a de mesma metodologia deste estudo - pesquisar crianças de outras faixas etárias e níveis sócio-econômicos, como também de outros pontos de nosso país;
- a segunda dimensão indicaria a utilização de metodologia de observação controlada de crianças em situações de recreio e de sala de aula, para avaliar melhor as interações sociais e o papel do outro;
- a terceira seria planejar o acompanhamento de um grupo de crianças por um período de tempo suficientemente longo, para melhor compreendermos as mudanças cognitivas que ocorrem no seu desenvolvimento social.

Referências

- Davidson, P., Turiel, E. & Black, A. (1983). The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justification in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 49-65.
- Geiger, K.M. & Turiel, E. (1983). Disruptive school behavior and concepts of social convention in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 75, 677-685.
- Hertzog, C & Rovine, M. (1985). Repeated-measures analysis of variance in developmental research: Selected issues. *Child Development*, 56, 787-709.
- Hollos, M, Leis, P.E. & Turiel, E. (1986). Social reasoning in Ijo children and adolescents in Nigerian communities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 352-374.
- Nisan, M. (1987). Moral norms and social conventions: A cross-cultural comparison. *Developmental Psychology*, 23, 719-725.
- Nucci, L.A. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 113-121.
- Nucci, L.A. & Nucci, M.S. (1982). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53, 403-412.
- Nucci, L.A. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- Nucci, L.A., Turiel, E. & Gawrich, G.E. (1983). Children's social interactions and convention in the Virgin Islands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 14, 469-487.

- Piaget, J. (1967). *Eludes sociologiques*. Geneve: Droz.
- Piaget, J. (1977). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou.
- Shwedcr, R., Mahapatra, M. & Miller, J.G. (1987). Culture and moral development. Em J. Kagan & S. Lamb (Orgs.), *The emergence of morality in young children* (pp. 1-90). Chicago: Chicago University Press.
- Siegel, M. & Storey, R.M. (1985). Day care and children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 56, 1001-1108.
- Smetana, J.G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1136.
- Smetana, J.G. (1984). Toddler's social interaction regarding moral and conventional transgressions. *Child Development*, 55, 1767-1776.
- Smetana, J.G. (1985). Preschool children's conceptions of transgression: Effect of varying moral and conventional domains-related attributes. *Development Psychology*, 21, 18-29.
- Smetana, J.G. (1986). Preschool children's conceptions of sex-role transgressions. *Child Development*, 57, 862-871.
- Smetana, J.G., Kelly, M. & Twentyman, C.T. (1984). Abused, neglected, and nonmaltreated children's conception of moral and socio-conventional transgressions. *Child Development*, 55, 277-287.
- Song, M., Smetana, J.G. & Kim, S.Y. (1987). Korean children's conceptions of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 23, 577-582.
- Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary-school children. Em R.O. Freedle (Org), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood: Ablex.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1989). Domain-specific social judgments and domains ambiguities. *Merril-Palmer Quarterly*, 35, 89-114.
- Turiel, E. & Davidson, P. (1986). Heterogeneity, inconsistency, and asynchrony in the development of cognitive structure. Em I. Levin (Org.). *Stage and structure: Reopening the debate* (pp. 106-143). Norwood: Ablex.
- Turiel, E., Nucci L.A. & Smetana, J.G. (1988). Cross-cultural comparison about what? A critique of Nissan's (1987) study of morality and convention. *Developmental Psychology*, 24, 140-143.
- von Bcrtalanffy, L. (1977). *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis: Vozes.
- Weston, D. & Turiel, E. (1980). Act-rule relations: Children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16, 417-424.

Recebido em 01.11.1994
Primeira decisão editorial em 24.03.1995
Versão final em 27.09.1995
Aceito em 02.10.1995 ■