

## Desenvolvimento Moral Pró-Social em Crianças e Adolescentes: Conceitos, Metodologias e Pesquisas no Brasil<sup>1</sup>

Gustavo Carlo<sup>2</sup>

*University of Nebraska-Lincoln*

Silvia H. Koller<sup>3</sup>

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

**RESUMO** - Cientistas sociais têm negligenciado, relativamente, o estudo de comportamentos sociais positivos, por exemplo comportamentos pró-sociais, entre crianças e adolescentes. No entanto, há muito a ganhar no entendimento desses comportamentos pró-sociais. O presente artigo revisa alguns conceitos e métodos, principalmente baseados em modelos teóricos desenvolvidos com amostras norte-americanas, e pesquisas em desenvolvimento pró-social, recentemente, realizadas no Brasil. Limitações dos modelos teóricos e dos métodos são brevemente consideradas e algumas sugestões para futuras pesquisas são apresentadas.

**Palavras-chave:** pró-social; moral; desenvolvimento humano.

### Prosocial Moral Development in Children and Adolescents: Concepts, Methodologies and Research in Brazil

**ABSTRACT** - Social scientists have relatively neglected in studying positive social behaviors, for example prosocial behaviors among children and adolescents. However, there is much to gain from an understanding of prosocial behaviors. The present paper reviews some conceptual and methodological issues which are mostly based on theoretical models developed on North-American samples and research on prosocial development recently developed in Brazil. Limitations of existing theoretical models and methods are briefly considered, and some suggestions for future directions are presented.

**Key words:** prosocial; moral; human development.

Por décadas, o foco de interesse dos psicólogos do desenvolvimento foram os aspectos negativos do comportamento infantil. As teorias do desenvolvimento mostravam interesse em entender e explicar as tendências agressivas e anti-sociais das crianças e adolescentes. Apenas recentemente, alguns teóricos têm se interessado pela natureza pró-social ou positiva de crianças e adolescentes. Certamente, os conhecimentos sobre agressividade e comportamentos anti-sociais esclarecem muitos aspectos da natureza humana e do desenvolvimento infantil, mas ainda há muito a ganhar com o entendimento da pró-sociabilidade.

Comportamentos pró-sociais referem-se a ações que visam, prioritariamente, ao benefício de outros (Eisenberg, 1986). Prioritariamente é a palavra chave. Embora reconhecendo que os indivíduos recebem autogratificações como consequência de terem ajudado a outros, tal ajuda implica algum custo em benefício de outros. Comportamentos pró-sociais incluem comportamentos de ajuda que têm tan-

to motivação egoísta, quanto aspectos morais (para mais profundidade nessa discussão, ver Eisenberg, 1986; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983; Staub, 1978).

Este artigo revisa alguns conceitos e métodos sobre o desenvolvimento da pró-sociabilidade, principalmente baseados em modelos teóricos desenvolvidos com amostras norte-americanas. Apresenta, inicialmente, uma análise dos conceitos sob o ponto de vista dos modelos teóricos do desenvolvimento cognitivo (Piaget, Kohlberg) e, em seguida, sob o ponto de vista da socialização moral (Hoffman, Eisenberg). Faz, ainda, considerações metodológicas, enfatizando a controvérsia sob as medidas de avaliação da pró-sociabilidade. Limitações das teorias e dos métodos são brevemente consideradas e sugestões para futuras pesquisas são apresentadas. Finaliza com a apresentação das pesquisas em desenvolvimento pró-social recentemente realizadas no Brasil.

#### Teoria do Desenvolvimento Cognitivo

#### Modelos teóricos de Piaget e Kohlberg

Tanto Piaget (1932/1965) quanto Kohlberg (1969) salientaram em seus modelos teóricos do desenvolvimento, a importância da cognição para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e morais. Em consequência, grande parte da literatura sobre desenvolvimento em cognição moral (e.g. pensamentos, motivos e razões, incluindo metas

1 Este estudo contou com o apoio do CNPq, do *Office of International Affairs* e do *Institute of Ethnic Studies da University of Nebraska-Lincoln*.

1 Endereço: Department of Psychology, University of Nebraska - Lincoln, Lincoln, NE, 68588-0308, USA E-mail: [gcarlo@unlinfo.unl.edu](mailto:gcarlo@unlinfo.unl.edu)

2 Endereço: Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600/104, Porto Alegre, RS, 90035-003. E-mail: [kollersh@vortex.ufrgs.br](mailto:kollersh@vortex.ufrgs.br).

e valores que geram ações morais; ver Eisenberg, 1987) tem focalizado dois processos cognitivos principais (Kurdek, 1978; Underwood & Moore, 1982). Um deles é a tomada de perspectiva - uma cognição relacionada a raciocínios morais, como por exemplo, a habilidade ou tendência a considerar os estados emocionais internos e a expressão externa dessas emoções alheias (Selman, 1980). O outro processo é o raciocínio moral - habilidade ou tendência de pensar e tomar decisões sobre ajudar outros em situações onde podem existir conflitos de valores moralmente relevantes, necessidades ou desejos (Kohlberg, 1969). Muito da ênfase em cognições morais surge de um interesse em explicar as diferenças de idade no comportamento e no julgamento moral e de evidências empíricas de que a cognição moral está relacionada a comportamentos pró-sociais (Kurdek, 1978; Underwood & Moore, 1982). Conceitualmente, sem considerar os motivos ou o raciocínio por detrás de um ato moral, este ato em si mesmo não pode ser considerado moral (Kohlberg & Candee, 1984). Devido a essas razões, pesquisas em cognição relacionadas a comportamentos pró-sociais continuam prevalentes entre estudiosos do desenvolvimento humano.

### Tomada de perspectiva

Seguindo as noções de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo e a ênfase dada a esta variável por Kohlberg (1969), em seus estudos sobre moralidade, a tomada de perspectiva (também conhecida como *role-taking*) segue uma série de estágios progressivos de desenvolvimento (Elkind, 1967; Looft, 1972; Selman, 1980). Muitos pesquisadores (Kurdek, 1978; Moore & Eisenberg, 1984; Shantz, 1975) identificaram pelo menos três tipos de tomada de perspectiva que têm sido relacionados a ações morais: afetiva (capacidade de compreender os sentimentos e reações emocionais dos outros), social (capacidade de compreender as ações, motivações e pensamentos dos outros) e espacial (capacidade de colocar-se literalmente no lugar do outro e ver o ponto de vista deste). Os estágios de tomada de perspectiva são fortemente relacionados à transição gradual de um funcionamento egocêntrico para um funcionamento sociocêntrico e uma eventual compreensão dos estados internos e externos dos outros e de seu contexto social. Por exemplo, com aproximadamente sete anos, crianças podem formular hipóteses e explicações causais e já têm adquiridas as noções de conservação, seriação e classificação (Elkind; Looft). Embora conceitualmente, as crianças continuem acreditando que seus próprios pensamentos são realidade e têm dificuldades de formar uma noção de realidade objetiva (Elkind). Os adolescentes, usualmente, transcendem essas limitações prévias e adquirem um entendimento dos outros e de perspectivas sociais. Entretanto, a capacidade de tomada de perspectiva pode ser adquirida na infância e continuar a desenvolver-se e talvez consolidar-se durante a adolescência (ver Looft; Selman, 1980).

Dos três tipos de tomada de perspectiva, a afetiva e a social têm sido mais comumente ligadas a ações morais, porque a maioria destas são observadas em contextos emocio-

nais e envolvem outros. Por exemplo, antecipar as conseqüências potenciais de uma ação para com outros pode aumentar e influenciar a ação pró-social. Similarmente, comportamentos pró-sociais podem ocorrer mais freqüentemente quando as crianças podem inferir a necessidade, a dor ou a miséria do outro. Entretanto, alguns pesquisadores têm argumentado que a tomada de perspectiva pode não ser suficiente para prever ações pró-sociais (Eisenberg, 1986; Kurdek, 1978) e que pode até levar à agressão (Feshbach, 1987). Há evidências na literatura para a idéia de que existem diferenças entre faixas etárias, na tomada de perspectiva (para social, ver Brandt, 1978; Cario, Knight, Eisenberg & Rotenberg, 1991; Flavell, Botkin, Fry, Wright & Jarvis, 1968; Iannotti, 1985; Selman, 1971; Zahn-Waxier, Radke-Yarrow & Brady-Smith, 1977; para afetiva, ver Carlo, Knight, Eisenberg & Rotenberg, 1991; Iannotti, 1978; Kurdek & Rogdon, 1975). Alguns pesquisadores (Kurdek, 1978; Underwood & Moore, 1982) concluíram que, em geral, tomada de perspectiva e comportamentos pró-sociais são correlacionados positivamente. Entretanto, existem achados empíricos inconsistentes (e.g. Cario & cols., 1991; Iannotti, 1978, 1985; Zahn-Waxler & cols., 1977; ver também Kurdek, 1978 e Underwood & Moore, 1982, para revisões detalhadas). As inconsistências na literatura empírica sobre estas relações têm sido freqüentemente atribuídas a problemas teóricos, de definição e a problemas na metodologia de avaliação (e.g. validação questionável de tarefas de tomada de perspectiva; ver Eisenberg, 1986; Kurdek, 1978). Contudo, em uma revisão meta-analítica da literatura, Underwood e Moore (1982) encontraram modestas, mas significativas correlações positivas entre tomada de perspectiva e comportamentos pró-sociais. Dessa maneira, baseados nas evidências empíricas, existe razão para acreditar-se que a tomada de perspectiva aumenta com a idade e que é relacionada com ações pró-sociais.

### Raciocínio moral

Talvez nenhuma outra cognição moral tenha sido relacionada mais freqüentemente a ações pró-sociais que o raciocínio moral. Tanto Piaget (1932/1965) quanto Kohlberg (1969) propuseram que os níveis individuais de sofisticação no raciocínio moral são uma janela para ver o nível de desenvolvimento moral deste indivíduo. Utilizando pequenas histórias hipotéticas, entrevistas extensas e técnicas de investigação e sondagem, estes pesquisadores focalizaram suas atenções nas noções dos indivíduos sobre o que é bom ou justo em situações morais. Para Kohlberg (1969), o raciocínio por trás das ações morais reflete aspectos do desenvolvimento moral, que não eram apontados pelos modelos teóricos sobre o comportamento. O desenvolvimento de julgamento moral é um aspecto de competência sociocognitiva, em paralelo ao desenvolvimento das operações cognitivas, ou seja, o aumento da sofisticação do raciocínio moral é hipotetizado como associado a um aumento no desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, Kohlberg (1976) e Selman (1980) identificaram níveis de desenvolvimento de tomada de perspectiva sócio-moral, que são hipotetizados como necessários para

o desenvolvimento do julgamento moral. No nível de perspectiva individual concreta (teoricamente relacionada ao nível pré-convencional de julgamento moral de Kohlberg), os indivíduos confundem suas próprias visões e interesses com os de outros e preocupam-se com as reações destes quanto aos seus comportamentos. No nível convencional, os indivíduos começam a adquirir uma compreensão de que os interesses sociais são prioridade sobre os aspectos individuais. Dessa forma, aumenta a preocupação sobre as normas sociais, regras e papéis que são a base dos julgamentos morais pró-sociais. Eventualmente, nos níveis pós-convencionais, o indivíduo diferencia os valores e as regras individuais daqueles que são transmitidos socialmente, sendo capazes de modificar, balancear e integrar sistemas de valores que podem ser potencialmente conflitivos. Esse último nível de perspectiva sócio-moral é considerado por Kohlberg (1976), como o estágio de abstração de noções universais de moralidade, baseadas em considerações de humanidade e direitos individuais que transcendem todas as outras considerações.

Kohlberg (1969) tentou prover uma explicação estruturada dos níveis do desenvolvimento moral e estimulou pesquisas necessárias na área. Alguns psicólogos eram céticos a respeito de uma teoria de desenvolvimento moral que acompanhasse o ciclo vital e que fosse, primariamente, baseada em uma amostra de adolescentes do sexo masculino e fundada em princípios de justiça (ver Gilligan & Attanucci, 1988; mas ver também Walker, 1984). A crítica mais feroz de Kohlberg foi feita por Gilligan (1979, 1982, 1983, 1986, 1987, 1988) argumentando que uma teoria do desenvolvimento moral postulada por um homem trataria as questões morais sob um ponto de vista masculino. Segundo ela, a visão masculina da moralidade privilegiaria a orientação para a justiça, enquanto que as mulheres teriam maior preocupação com questões de cuidado e responsabilidade ao depararem-se com dilemas morais. Outra crítica de Gilligan refere-se aos estudos de Kohlberg que apresentam resultados obtidos a partir de dados colhidos basicamente com adolescentes do sexo masculino. A terceira crítica foi feita em relação à forma de avaliação do desenvolvimento moral. Para avaliar o julgamento moral dos indivíduos, Kohlberg construiu um instrumento em forma de entrevista, nos quais os sujeitos respondiam a dilemas morais protagonizados principalmente por homens. No entanto, conforme salienta Koller (1990), a maioria dessas críticas surgiu de estudos que repetiram as falhas metodológicas apontadas no trabalho de Kohlberg. Foram críticas feitas por mulheres, desde um ponto de vista feminino, baseando a moralidade exclusivamente em uma orientação de cuidado e responsabilidade. Além disso, os dados foram colhidos entre mulheres, que responderam a dilemas morais femininos. Outros pesquisadores (e.g. Kurtines & Grief, 1974; Snarey, 1985) questionaram a universalidade dos princípios de justiça e os seis estágios que Kohlberg delineou. Baseado em estudos transculturais, Snarey encontrou que indivíduos de países não ocidentais, sub-industrializados, raramente alcançam níveis pós-convencionais de raciocínio. Gibbs (1991) argumentou que o estágio seis de Kohlberg era um ideal filosófico e raramente alcançável.

Apesar das controvérsias sobre a teoria kohlbergiana, há evidência da consistência com aspectos da teoria cognitivo-comportamental. Por exemplo, baseando-se tanto em estudos longitudinais quanto transculturais, a idade é positivamente associada com altos níveis orientados para justiça e raciocínio moral pró-social (Carlo, Koller, Eisenberg, Da Silva & Frohlich, 1996; Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman, 1983; Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court, 1995; Rest, 1979). Consistente com a noção que o raciocínio moral é uma habilidade sócio-cognitiva, tanto orientação para justiça quanto raciocínio moral pró-social têm sido positivamente relacionados com tomada de perspectiva e indicadores de inteligência (Carlo, Eisenberg & Knight, 1992; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley & Shea, 1991; Gibbs, Arnold, Morgan, Schwartz, Gavaghan & Tappan, 1984; Moir, 1974; Rest, 1979). Mais ainda, o nível de operação formal tem sido associado ao nível de raciocínio moral orientado para justiça (Tomlinson-Keasey & Keasey, 1974). Há evidências que sustentam que o raciocínio moral sofre mudanças ao longo do desenvolvimento e é relacionado a outras habilidades cognitivas e sócio-cognitivas.

Alguns estudos salientam que os níveis de raciocínio moral pós-convencional orientados para outro (e.g. orientado para necessidade) relacionam-se positivamente a comportamentos pró-sociais (Akyel & Akyel, 1991; Eisenberg-Berg, 1979; Kohlberg & Candee, 1984; Rest, 1979; Rubin & Schneider, 1973; Rushton, 1975). Alguns revisores (Blasi, 1980; Eisenberg, 1986) concluíram que raciocínio moral é inconsistente, mas positivamente, relacionado a comportamentos pró-sociais e que há, de maneira geral, relação positiva significativa entre raciocínio moral e comportamento pró-social (Underwood & Moore, 1982). Alguns estudos, no entanto, demonstraram uma correlação baixa ou moderada entre estas variáveis (Eisenberg, Pasternack & Lennon, 1984; Eisenberg-Berg). O estudo de Eisenberg-Berg, por exemplo, demonstrou que o raciocínio moral pró-social de crianças pode ser mais avançado que o raciocínio moral proposto por Kohlberg. Kurdek (1978) avaliou o julgamento moral de adolescentes, utilizando uma medida objetiva - o *Defining Issues Test* de Rest (1979) e ao compará-lo ao raciocínio pró-social, não encontrou diferença significativa entre eles. Higgins, Power e Kohlberg (1984) revelaram que o raciocínio moral de adolescentes, em dilemas pró-sociais, era igual ou menos avançado que o raciocínio moral nos dilemas tradicionais de Kohlberg. Higgs (1975) obteve achados similares em respostas de adolescentes a dilemas de ambos os tipos de raciocínio, entretanto, quando utilizadas medidas objetivas, esta relação não se mantinha.

## Teoria de Socialização Moral

### Modelo teórico de Hoffman

A importância das emoções em cognição moral e desenvolvimento foi descrita recentemente por Gibbs (1991):

*Na análise final, os termos 'afeto' e 'cognição' são tão 'entrelaçados' (Sigel, 1986, p. 225) como podem ser virtualmente inextricáveis... Entretanto, pode-se achar na literatura, argu-*

*mentos tanto para a primazia afetiva quanto para a primazia cognitiva (e.g., ver Lazarus, 1984; Zajonc, 1984), a instância mais ampla é a piagetiana (Piaget, 1954/1981): afeto e cognição são inseparáveis, se algum é primário, não é 'afeto' ou 'cognição' mas as organizações dinâmicas de experiência...* (p. 209)

Esta perspectiva contemporânea é compatível com as concepções de desenvolvimento moral de Hoffman (1984b, 1987, 1991). Apesar de Hoffman enfatizar variáveis afetivas (e.g. respostas emocionais vicárias) nos comportamentos morais, ele, como Kohlberg (1969), reconheceu a contribuição das cognições morais para o comportamento. Entretanto, Hoffman (1991) postulou diferentes mecanismos de desenvolvimento para justificar as mudanças na moralidade. Ao contrário da teoria de Kohlberg, que enfatiza mudanças internas nas estruturas cognitivas morais, Hoffman (1984b, 1987, 1991) propôs processos externos que levam ao desenvolvimento moral. Para Hoffman (1991), os mecanismos de aprendizagem social (e.g. modelação, condicionamento e processos de punição, ver também Bandura, 1991) podem justificar mudanças no desenvolvimento moral. Ele também argumenta que uma justificativa detalhada de desenvolvimento moral é incompleta a não ser que os processos motivacionais e emocionais sejam conhecidos. O motivador primário para ações morais é a empatia (e.g. sentimentos mais apropriados para a situação do outro que para si, não necessariamente congruentes) e respostas emocionais vicárias (Hoffman, 1991).

Hoffman (1984a) e outros pesquisadores (e.g. Batson, 1987; Davis, 1983; Eisenberg, 1986; Feshbach, 1987) concordam que a empatia é, também, composta tanto de componentes cognitivos quanto afetivos. Em todo esquema de desenvolvimento de respostas empáticas de Hoffman (1991), o nível individual de habilidades cognitivas está associado a elas. Durante o primeiro ano de vida, as crianças frequentemente experienciam angústias empáticas, através da imitação de demonstrações de angústia captadas em seu ambiente e sem muita sofisticação cognitiva. Eventualmente, crianças pequenas entendem que são inteira e fisicamente independentes de outros, e assumem que a angústia de outros é a mesma que a sua. Com aproximadamente dois ou três anos de idade, as crianças já adquiriram habilidades simples de tomada de perspectiva (e.g. o conhecimento de que os sentimentos de outros não são necessariamente os mesmos que os seus e estes são conscientes das necessidades de outros) e desenvolveram a habilidade de empatizar com um vasto alcance de emoções conflitivas. No final da infância e com o desenvolvimento do autoconceito, as crianças podem empatizar com um grupo generalizado de outros e com sua situação de vida.

A aquisição da permanência de objeto implica uma mudança qualitativa nas respostas empáticas a qual Hoffman (1991) denomina de preocupação simpática. A simpatia é orientada por preocupações ou compaixão pelos outros e não necessariamente congruente com as emoções desses (ver Eisenberg, 1986). Além disso, simpatia é frequentemente diferenciada de reações de angústia de empatia (referido

daqui em diante como angústia pessoal, ver Eisenberg, 1986) que são auto-orientadas e aversivas, frequentemente despertadas de forma abrangente e fisiológica (Eisenberg, Fabes, Cario & Karbon, 1992; Hoffman, 1982). A distinção entre simpatia e angústia pessoal é importante porque simpatia tem sido empiricamente relacionada à ajuda sem motivos auto-orientados, enquanto angústia pessoal (*personal distress*) tem sido associada à ajuda motivada egoisticamente. Além disso, em estudos com adultos, itens de angústia pessoal e de simpatia acumulam-se em diferentes fatores (Batson, 1987; Cario & cols., 1991), apesar destas respostas emocionais serem, algumas vezes, relacionadas de forma significativa e positiva.

Como mencionado anteriormente, Hoffman (1984b) relaciona a aquisição de respostas empáticas a mecanismos de aprendizagem social. Hoffman (1987) notou que respostas empáticas podem ser auto-reforçadas ao fortalecer a associação direta entre as reações externas de angústia em outros e os nossos sentimentos. Isso aumenta a probabilidade de respostas empáticas em situações similares futuras. Entretanto, mecanismos de aprendizagem social são mais influentes e claramente refletidos por técnicas de disciplina parentais distintas, que devem levar a diferenças individuais em respostas empáticas (Hoffman, 1983). Por exemplo, práticas de disciplina induzida (e.g. exortação verbal para considerar o bem-estar de outros) são relacionadas a respostas empáticas e senso de moralidade externa, ao passo que disciplina assertiva de poder (e em grau reduzido, retirada de amor) como prática de disciplina não são associadas com respostas empáticas e nem relacionada à orientação moral interna (e.g. preocupações sociais). Apesar de Hoffman (1983) argumentar que técnicas de disciplina parentais são a interação mais importante entre pais e filhos que leva ao desenvolvimento moral, reconhece que outros contextos podem também reforçar e influenciar nesse desenvolvimento.

Há algumas evidências que são consistentes com esses argumentos. Por exemplo, simpatia tem sido positivamente relacionada à idade especialmente durante a infância, embora a magnitude das relações varie dependendo do instrumento de medida usado (ver Lennon & Eisenberg, 1987, para uma revisão detalhada). Simpatia tem também sido positivamente relacionada à tomada de perspectiva (Cario & cols., 1992; Kalle & Suls, 1978). A angústia pessoal tem sido negativamente relacionada à tomada de perspectiva (Davis, 1983). Há, ainda, evidências de que o desenvolvimento do autoconceito é associado a pró-sociabilidade (Zahn-Waxier, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992).

Muitos pesquisadores demonstraram que práticas de socialização parentais são associadas às respostas empáticas e simpáticas (e.g. Eisenberg, Fabes, Schaller, Cario & Miller, 1991; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979) e às respostas de angústia pessoal dos filhos (e.g. Eisenberg, Fabes, Cario, Troyer, Speer, Karbon & Switzer, 1992; Fabes, Eisenberg & Miller, 1990). Embora os referidos achados pareçam consistentes com as afirmações de Hoffman (1984b, 1991), há necessidade de mais pesquisas, para discernir causa e efeito e explicar diferenças de gênero em alguns dos achados. Há

evidências que sustentam que a capacidade de respostas empáticas e simpáticas aumenta com a idade e é relacionada ao desenvolvimento sócio-cognitivo, podendo, em parte, ser relacionada às práticas de socialização parentais.

Hoffman (1991) reconhece as limitações de uma teoria de desenvolvimento moral baseada somente em respostas empáticas:

*...para um observador empatizar com a situação difícil da vítima além do imediato, ele requer informações sobre as condições gerais de vida da vítima, e essas informações devem entrar na sua consciência do observador no tempo apropriado... Além disso, o observador deve ser avançado o suficiente em desenvolvimento, para processar a informação e dar-se conta de que a condição de vida de alguém é um índice mais forte do bem-estar deles do que seus comportamentos contraditórios vigentes, (p. 288)*

Para Hoffman, a capacidade de entender a situação de vida de outros (semelhante à tomada de perspectiva), processamento e acesso de memórias relevantes e apropriadas são fatores chaves nas respostas empáticas. Hoffman (1991), também, reconhece a influência de respostas empáticas no desenvolvimento moral. Referindo-se às relações entre empatia e princípios morais, Hoffman escreveu:

*Parece razoável afirmar que quando alguém está em um enfrentamento moral e pensa no que fazer, esta pessoa pode considerar ações alternativas e antecipar as conseqüências de cada ação. Esses pensamentos podem não apenas trazer vítimas e vítimas em potencial à mente, despertando afeto empático, mas também ativando princípios morais relevantes armazenados na memória. O afeto empático e os princípios morais podem ser evocados independentemente porque eles são independente e significativamente conectados com as representações individuais da vítima... Ou, afetos empáticos podem surgir antes e então primar os princípios morais aos quais vem sendo associado, (p. 293)*

Em uma visão similar, Eisenberg e seus colaboradores (Eisenberg, Shea, Carlo & Knight, 1991) afirmaram que a empatia estimula a tomada de perspectiva orientada para os outros (e.g. respostas simpáticas futuras) e comportamentos de ajuda. A empatia pode influenciar diretamente o nível de raciocínio moral do indivíduo, ou induzir objetivos valorativos associados a princípios morais (Eisenberg, 1987). Em resumo, existem bases teóricas para se considerar que respostas empáticas e cognições morais (incluindo cognições para tarefas específicas) são fatores importantes no desenvolvimento moral e pró-social.

### **Um Modelo Sócio-Cognitivo de Desenvolvimento Pró-Social**

#### **Modelo teórico de Eisenberg**

Baseado na teoria sócio-cognitiva de Bandura (1986) e nos primeiros trabalhos de Staub (1978, 1979), Eisenberg (1986; ver também Eisenberg-Berg, 1979) propôs um modelo integrativo de desenvolvimento moral e pró-social. Para Eisenberg tanto o desenvolvimento cognitivo quanto os mecanismos de sócio-aprendizagem são importantes para a pro-

moção do desenvolvimento moral e pró-social. Os motivadores primários das ações morais podem ser cognitivos (e.g. utilidade de ajuda) ou afetivos (e.g. simpatia). Adicionalmente, Eisenberg propôs que competências pessoais (e.g. habilidades ou conhecimentos específicos) e fatores situacionais (e.g. clareza da necessidade de ajuda) podem influenciar ações pró-sociais. As intenções são um mediador importante entre variáveis antecedentes cognitivas e afetivas, e comportamentos pró-sociais.

Os fatores relevantes no comportamento pró-social incluem: (a) atenção para a necessidade de outros; (b) motivação; (c) a hierarquia individual de metas pessoais; (d) a consideração das intenções de alguém; e (e) as potenciais conseqüências de uma ação. Além disso, competências e capacidades pessoais, e aspectos situacionais ao longo do tempo (e.g. entre as decisões de alguém e sua oportunidade de ajudar) podem ser importantes influências. Eisenberg (1986) integrou tanto aspectos de desenvolvimento cognitivo quanto teorias de socialização moral. Há, ainda, achados recentes relacionados à noção de que características de personalidade podem funcionar juntas para obter variância significativa em ações morais (Knight, Johnson, Carlo & Eisenberg, 1993). Staub (1978) apresentou evidências que uma composição de itens moralmente relevantes predizem ações morais.

Ainda que haja resultados de estudos consistentes com o modelo de Eisenberg (1986), outras pesquisas são necessárias para verificar certos aspectos, como: (a) influência da cultura no desenvolvimento moral; (b) transmissão de normas e valores em diferentes culturas; e (c) influência de pais, pares, e outros agentes socializadores (e.g. a mídia). Além disso, pesquisas longitudinais devem ser delineadas para avaliar a consolidação e estabilidade da pró-sociabilidade e o desenvolvimento de instrumentos de medida equivalentes. Adicionalmente, pesquisas são necessárias para examinar os diferentes contextos que ativam metas pessoais específicas em crianças. Talvez essa questão possa ser investigada adaptando-se o paradigma de pesquisa pessoa-e-situação frequentemente usado por pesquisadores de personalidade (ver Kurtines, 1986).

### **Considerações Metodológicas**

Os pesquisadores do desenvolvimento têm utilizado diferentes técnicas para avaliar cognições pró-sociais, emocionais e comportamentos.

#### **Avaliação de cognições pró-sociais**

Ao avaliar-se o raciocínio moral, a abordagem típica tem sido a utilização de entrevistas de formato clínico, na qual o experimentador lê um dilema hipotético e pergunta ao respondente o que o protagonista deve fazer e porquê. Frequentemente, o entrevistador procura esclarecer as razões do respondente para as ações do protagonista. Tanto Piaget (1932/1965) quanto Kohlberg (1969) acreditavam que entrevistas clínicas são mais precisas para identificar o nível de raciocínio moral de um indivíduo porque o entrevistador tem oportu-

tunidade de questionar o respondente e de avaliar a estabilidade de suas respostas.

Muitas críticas surgiram sobre o uso de entrevistas para medir raciocínio moral (e.g. Rest, 1983). Alguns pesquisadores pontuaram possíveis induções nas entrevistas de formato clínico (e.g. entrevistas e procedimento de questionamento), e problemas conceituais no uso de dilemas hipotéticos ao invés de histórias de vida-real (Gilligan, 1983; ver ainda Kurtines & Grief, 1974; e Rest, 1983, para uma revisão detalhada). Outras críticas apontaram que as entrevistas requerem habilidades verbais e treinamento extensivo do entrevistador para administrá-la (Gibbs & cols., 1984; Rest, 1979). Em parte, devido aos aspectos acima, Kohlberg revisou a administração e avaliação de seu instrumento de julgamento moral (Colby & Kohlberg, 1987) e pesquisadores desenvolveram instrumentos objetivos, de papel e lápis, para avaliar o raciocínio moral e o raciocínio moral pró-social (e.g. o *Defining Issues Test* de Rest, 1979; *Prosocial Reasoning Objective Measure* de Carlo & cols., 1992, respectivamente). Esses instrumentos são similares às entrevistas, exceto pelo fato de apresentarem escolhas múltiplas para o respondente. Instrumentos de papel e lápis exigem, relativamente, menos habilidades verbais e de memória (reconhecimento ao invés de lembrança espontânea) e são mais fáceis de administrar (não requerem treinamento extensivo), podem ser administrados em grupos, ao invés de individualmente e têm mínima ou nenhuma indução do entrevistador. Essas vantagens permitem aos pesquisadores compararem mais facilmente achados entre estudos e facilitam o uso destes instrumentos com populações especiais (e.g. grupos de infratores, grupos de culturas diferentes).

O instrumento de Carlo e cols. (1992) responde às críticas sobre as limitações de um instrumento com formato de entrevista clínica de raciocínio moral pró-social - o *Prosocial Reasoning Objective Measure* (PROM). Os primeiros estudos (Carlo & cols., 1992; Carlo & cols., 1996; Eisenberg & cols., 1995) mostraram que o PROM apresenta propriedades psicométricas para ser usado com adolescentes e adultos jovens. No Brasil, uma versão para a língua portuguesa mostrou evidências de fidedignidade e validade adequadas para uso com populações brasileiras (Koller, Hutz & Silva, 1994).

Para avaliar tomada de perspectiva, pesquisadores do desenvolvimento têm delineado instrumentos com histórias ilustradas, que requerem de crianças a coordenação de seu próprio ponto de vista com o do outro (tomada de perspectiva social, Flavell & cols., 1968) ou que elas percebam a emoção nas histórias ilustradas (tomada de perspectiva afetiva, e.g., Iannotti, 1978). Outros pesquisadores (ver Ford, 1979) têm desenvolvido índices comportamentais de tomada de perspectiva. Por exemplo, uma tarefa de tomada de perspectiva espacial (e.g. da montanha de três dimensões) requer que o indivíduo entenda que objetos localizados atrás de outros só podem ser vistos de certos ângulos visuais. Baseado em uma revisão da literatura sobre crianças, Ford argumentou ser útil conceitualizar tomada de perspectiva como uma construção cognitiva multidimensional, ao invés de uma habilidade global (ver também Davis, 1983; Kurdek, 1978).

Para Ford, diferenças de tarefas de tomada de perspectiva são, em muitos casos, apenas modestamente interrelacionadas. Em pesquisas com adultos, Davis desenvolveu um instrumento objetivo para avaliar a tomada de perspectiva afetiva/social e a tendência geral do adulto de colocar-se no lugar do outro. Apesar das preocupações sobre a relativa falta de evidências de fidedignidade e validade, o uso desses instrumentos de histórias ilustradas prevalece. Claramente, mais pesquisas sobre as propriedades psicométricas desses instrumentos são necessárias.

### Avaliação de emoções pró-sociais

O método mais comum de investigação das emoções pró-sociais é o uso de instrumentos de papel e lápis. Frequentemente, os indivíduos são questionados sobre seus próprios sentimentos. Pesquisadores distinguem, ainda, entre respostas emocionais de estado e de traço. Instrumentos de estado (como listas de adjetivos, ver Batson, 1987) são designados para avaliar sentimentos ou humores. Em contraste, instrumento para avaliar traços (como perguntados de índices de papel e lápis, ver e.g. Bryant, 1982; Davis, 1983) são designados para avaliar tendências emocionais gerais dos indivíduos. Eisenberg e cols. (1992) têm defendido o uso de índices de emoções somáticos (e.g. código de expressões faciais) e fisiológicos (e.g. velocidade cardíaca, respostas a eletrodos galvânicos, tônus vagal). Entretanto, existem discussões sobre a validade destes índices (especialmente fisiológicos) por serem caros e não pragmáticos no uso, particularmente com crianças. Além disso, Eisenberg, Fabes, Bustamante e Mathy (1987) sugeriram que uma forma mais útil de avaliar emoções seria utilizar vários métodos diferentes ao mesmo tempo. Apesar destas preocupações, existem algumas evidências preliminares de que, com futuros refinamentos, índices somáticos e fisiológicos possam ser úteis para se investigar respostas emocionais (e.g. Eisenberg & Miller, 1987).

### Investigação de comportamentos pró-sociais

Além das emoções e cognições pró-sociais, existem numerosos índices de comportamentos pró-sociais que podem ser avaliados. Frequentemente, pesquisadores têm utilizado instrumentos comportamentais, tais como voluntariar-se para ajudar a outro, doar dinheiro para caridade ou confortar alguém que precise. Outro método promissor é a avaliação de pares, professores ou parentes sobre as tendências comportamentais pró-sociais de um indivíduo. Alguns índices de papel e lápis supõem que esses são globais (e.g. Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981). Por exemplo, existe uma idéia implícita de que confortar uma pessoa em desespero requer os mesmos fatores que ajudar um estranho a carregar seus livros. Dada a evidência de que diferentes tipos de comportamentos pró-sociais são relacionados a variáveis antecedentes (ver Eisenberg, 1986 e Staub, 1978), índices variados são necessários para avaliar adequadamente os tipos de comportamentos pró-sociais.

## **Pesquisas em Desenvolvimento Moral Pró-Social no Brasil**

Existe uma longa tradição de pesquisa em desenvolvimento moral no Brasil (ver Biaggio, 1988, para uma revisão). No entanto, apenas recentemente, pesquisas sobre o desenvolvimento moral pró-social entraram em cena (Cario, Koller & Eisenberg, 1998; Cario, Koller, Eisenberg, DaSilva & Frohlich, 1996; Koller, 1994; Koller, Cario, Eisenberg, Silva & Frohlich, 1996).

Estudos iniciais publicados no Brasil, sobre pró-sociabilidade (Branco, 1983; Branco, 1984; Branco & Mettel, 1984; Del Prette, Branco, Ceneviva, Almeida & Ades, 1986), não enfatizavam o aspecto moral e visavam a avaliar a interação de crianças em sala de aula, descrevendo comportamentos pró-sociais em suas observações. O comportamento pró-social era definido como comportamento de ajuda voluntário, buscando o benefício do outro, e emitido sem a expectativa de recompensa (Branco, 1983; Branco & Mettel, 1984). Foram observadas interações de crianças e os comportamentos pró-sociais de ajuda em sala de aula, revelando que algumas práticas educativas formais aumentavam a ocorrência desses em atividades expressivas e acadêmicas, quando associadas a orientações pedagógicas apropriadas.

Del Prette e cols. (1986) confirmaram esses achados, enfatizando que a escola tem adquirido um papel destacado na educação infantil, substituindo, apenas em parte, porém progressivamente, a família dos estudantes. A escola tem definido seus objetivos educacionais, procurando desenvolver comportamentos pró-sociais entre seus alunos (Del Prette & cols.). Estes autores chamaram a atenção para a freqüente associação entre o comportamento pró-social e valores como bondade e benevolência. Afirmaram, no entanto, que estes termos indicativos de virtudes e qualidades morais serviriam como reguladores das interações humanas, introduzindo conceitos valorativos que pouco auxiliam na explicação e na descrição da interação.

Os estudos de Koller e colaboradores (Cario & cols., 1996; Cario, Koller & Eisenberg, 1998; Koller, 1994; Koller & cols., 1996, entre outros) são embasados no modelo teórico sócio-cognitivo de Eisenberg (1986; para uma revisão em português, ver Koller & Bernardes, 1997). Estes estudos têm enfatizado o estudo do raciocínio pró-social de crianças e adolescentes, que são expostos a um dilema moral e buscam entender o nível de raciocínio moral pró-social que as pessoas podem alcançar em seu desenvolvimento e as categorias de pensamento que podem emitir (hedonismo, orientação para necessidades, para a aprovação, raciocínio internalizado, entre outras). Estes estudos foram iniciados em 1994, com a tese de doutorado de Koller, cujos objetivos foram: (a) investigar o julgamento moral pró-social de meninos e meninas em situação de rua e que não freqüentavam escolas, comparando-os com meninos e meninas de nível sócio-econômico baixo, que freqüentavam escolas e viviam com suas famílias; (b) investigar os índices de ajuda diferencial dos indivíduos entre potenciais receptores de ajuda (desconhecido, amigo, irmão, pessoa rica, pessoa que ajudou

recentemente, pessoa de quem não gosta). Quarenta meninos(as) de rua e 40 meninos(as) de escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, de nove a 16 anos de idade, metade de cada gênero, responderam, individualmente, à Entrevista de Julgamento Moral Pró-Social de Eisenberg, adaptada para uso no Brasil e para crianças e adolescentes desta população. Além das questões clássicas propostas por Eisenberg, algumas questões adicionais foram incluídas para avaliar os índices de ajuda diferencial entre os vários receptores de ajuda-o rico, o irmão, o amigo, alguém que recém-ajudou e de quem não gosta. Os dados coletados foram submetidos a análises de freqüências e de variância e os resultados revelaram que o grupo que freqüenta escola apresentou nível de julgamento moral pró-social mais elevado que os meninos(as) em situação de rua. Houve, ainda, diferença significativa no índice de ajuda diferencial entre os receptores de ajuda e uma interação significativa de condição de vida (rua x escola) e faixa etária (Koller, 1994).

O interesse pelo estudo do desenvolvimento moral pró-social no Brasil, surgido a partir deste primeiro estudo, levou à adaptação de alguns materiais para pesquisa. A utilização da Entrevista Moral Pró-Social de Eisenberg, embora útil e confiável, era de aplicação longa e trabalhosa na avaliação. Iniciaram-se estudos com o PROM. O instrumento foi traduzido para o português e de volta para o inglês (Koller, Hutz & Silva, 1994). Para analisar a estrutura dessa medida objetiva foram testados 201 adolescentes, de ambos os gêneros, com idades entre 14 e 17 anos, sendo que 31 foram retestados em três semanas. A ordem dos dilemas foi randomizada e distribuída uma versão do PROM, na qual o protagonista principal do dilema tinha o mesmo gênero que o respondente. Os escores do PROM correspondentes a cada uma das categorias de julgamento foram somados através dos dilemas para obter um escore de freqüência. O coeficiente de fidedignidade (alfa de Cronbach) obtido para cada um dos itens foi: Hedonismo (0,62); Aprovação (0,85); Estereotípiã (0,64); Necessidade (0,60); e, Afeto Internalizado (0,63). As correlações teste-reteste foram: Hedonismo (0,78); Aprovação, (0,78); Estereotípiã (0,67); Necessidade (0,72); e, Afeto Internalizado (0,50). Os resultados destas análises permitiram concluir que o PROM traduzido para o português é uma medida confiável para uso com adolescentes brasileiros (Koller & cols.). Alguns estudos transculturais foram delineados para avaliar diferenças entre crianças e adolescentes brasileiros e americanos (Cario & cols., 1996; Cario, Koller & Eisenberg, 1998; Koller & cols., 1996; Koller, Frohlich, Silva & Cario, 1995). Koller e cols. (1995) investigaram as relações entre 219 brasileiros e 67 americanos, de ambos os sexos, com idades entre 11 e 15 anos utilizando o PROM. Uma série de análises de regressão hierárquica foi conduzida para avaliar: (parte 1) as características do grupo brasileiro e (parte 2) as comparações entre os grupos culturais, idade e sexo. Os resultados obtidos na análise da parte 1 demonstraram que, na amostra brasileira, as crianças e os meninos obtiveram escores mais altos na subescala de aprovação. Os adolescentes e as meninas obtiveram escores mais elevados nas subescalas de estereotípiã e raciocínio interna-

lizado. Os resultados obtidos nas análises referentes à parte 2 revelaram que houve diferenças na subescala de raciocínio internalizado, sendo que adolescentes de ambos os grupos e crianças americanas apresentaram maiores escores nesta subescala. Houve, ainda, diferença significativa entre as idades e os sexos na subescala de aprovação, sendo que crianças e meninos de ambos os grupos apresentaram escores maiores. Em contraste, adolescentes e meninas obtiveram escores mais elevados na subescala de estereotipia. Estes resultados corroboram achados da literatura que comparam estas culturas em termos de desenvolvimento moral e confirmam as tendências esperadas no desenvolvimento.

Cario e cols. (1996) investigaram, também, diferenças de idade, gênero e cultura, no raciocínio moral pró-social de crianças e adolescentes brasileiros ( $n = 265$ ) e americanos ( $n = 67$ ). Aplicaram o PROM e o BSRI (*Bem Sex Role Inventory*) adaptados para uso no Brasil (Koller & cols., 1994; Hutz & Koller, 1992, respectivamente). Os resultados revelaram que feminilidade correlaciona-se positivamente com raciocínios auto-reflexivos, internalizados e de aprovação. As diferenças de gênero e idade no raciocínio moral pró-social foram similares tanto para os brasileiros, como para os americanos. No entanto, no raciocínio internalizado, os americanos obtiveram maiores escores que os brasileiros. Foi investigada, ainda, a relação entre o raciocínio moral pró-social e o comportamento pró-social, utilizando o PROM e uma escala de comportamentos pró-sociais para os colegas de aula. Os resultados na subescala de hedonismo correlacionaram negativamente com os escores obtidos na escala para colegas (Cario & cols., 1996).

Carlo, Roesch e Koller (1998) investigaram as diferenças de nacionalidade e gênero no raciocínio moral de estudantes universitários brasileiros e americanos. Dois estudos foram delineados para examinar estes aspectos. No primeiro estudo, aproximadamente 234 estudantes universitários do Brasil e dos Estados Unidos completaram o PROM. Norte-americanos relataram raciocínios mais internalizados e orientados para aprovação, e menos estereotipados e hedonísticos, do que brasileiros. No segundo estudo, 180 estudantes universitários brasileiros e norte-americanos completaram o PROM. Como no primeiro estudo, norte-americanos relataram mais raciocínio moral pró-social internalizado e menos hedonístico que os brasileiros. Norte-americanos relataram, também, mais raciocínio orientado para as necessidades que os brasileiros. Em ambos os estudos, foram encontradas diferenças de gênero no raciocínio moral pró-social.

Além do estudo inicial de Koller (1994) com crianças em situação de rua, outros foram realizados com populações especiais brasileiras. Pacheco, Loguercio e Koller (1994) investigaram o julgamento moral pró-social de adolescentes institucionalizados infratores e não-infratores. Com o PROM foram testados 70 sujeitos, sendo 28 infratores e 42 não-infratores, de ambos os sexos, com idades entre 11 e 16 anos. Os dados foram submetidos a uma ANOVA, que revelou diferença significativa entre os grupos com relação às categorias de Hedonismo, Estereotipia e Necessidade. Não houve

diferença significativa entre os sexos e entre os grupos nas categorias de Aprovação e Afetos Internalizados. O grupo de não-infratores apresentou maiores índices de respostas nas categorias de Hedonismo, Estereotipia e Necessidade. A categoria de raciocínio moral pró-social, que obteve maior frequência entre todos os sujeitos, foi Afetos Internalizados. Estes resultados revelam a presença de aspectos psicologicamente sadios em ambos os grupos da amostra, uma vez que essas são categorias de julgamento mais elaboradas, como Necessidade (descentralização e maior preocupação pelo outro) e Afetos Internalizados (emoções ligadas à opção de ajudar: simpatia, culpa). Comparados aos resultados encontrados em amostras de adolescentes adaptados, observa-se que esses adolescentes, mesmo com experiências adversas no decorrer de seu desenvolvimento, apresentam índices elevados de pró-sociabilidade. Os julgamentos morais pró-sociais podem representar um elo de ligação na busca de outros aspectos positivos desses adolescentes, para melhor adaptação à sociedade.

Um estudo posterior (Cario, Koller & Eisenberg, 1998), realizado no Brasil, comparou os níveis de desenvolvimento do julgamento moral pró-social de 38 adolescentes infratores institucionalizados, 38 institucionalizados não-infratores e 40 adolescentes não-institucionalizados, de ambos os gêneros, utilizando o PROM. Os resultados revelaram que os infratores, em comparação com os demais, apresentaram respostas em níveis de raciocínio pró-social mais baixos. Houve, ainda, diferença significativa entre os gêneros. As meninas apresentaram escores mais elevados em raciocínio internalizado e os meninos em raciocínio orientado para a aprovação.

Um estudo comparativo entre o modelo teórico de Eisenberg e Kohlberg também foi realizado (Cruz, Arbo, Silva & Koller, 1995). O fato da teoria kohlbergiana ser mais difundida e conhecida no país, inspirou esse estudo. Conforme mencionado anteriormente e salientado por Koller e Bernardes (1997), vários estudos que comparam o raciocínio moral e o raciocínio moral pró-social revelaram graus de correlação inconsistentes. Cruz e cols. testaram 67 adolescentes, de ambos os sexos, com o SROM (*Socio-Reflection Moral Questionnaire*, Gibbs & cols., 1984), para avaliar o raciocínio moral, segundo a teoria de Kohlberg, e o PROM (*Prosocial Reasoning Objective Measure*) para avaliar o raciocínio moral pró-social, segundo o modelo teórico de Eisenberg. Os escores obtidos foram submetidos a um teste de correlação de Pearson, que revelou uma correlação significativa (-0,35) entre os estágios do raciocínio moral e a subescala de aprovação. Este resultado é coerente com a proposta teórica de Kohlberg e Eisenberg, ou seja, quanto maior o estágio de raciocínio moral, menor a necessidade de aprovação externa da pró-sociabilidade. Corroborou, ainda, alguns estudos americanos que utilizaram medidas objetivas. As autoras sugeriram, no entanto, que a amostra seja aumentada, para obtenção de maior fidedignidade. Outras medidas, tais como entrevistas de avaliação do raciocínio moral e do raciocínio moral pró-social devem ser incluídas no futuro, ao invés de medidas objetivas (Cruz & cols.). Ainda



que existam diferenças no delineamento das pesquisas e na forma de avaliação das respostas, estes resultados auxiliam no entendimento do desenvolvimento moral pró-social.

Outro aspecto relevante, do ponto de vista metodológico, foi a adaptação de outros instrumentos para uso no Brasil. Martins, Koller, Barone e Silva (1995) delinearum um estudo para avaliar a compreensão que crianças têm da narrativa de um dilema moral pró-social hipotético da Entrevista de Eisenberg-Berg (1979). Foi solicitado que vinte crianças de primeira série do Ensino Fundamental reproduzissem o dilema com suas palavras. Estas narrativas foram analisadas, segundo o modelo de Stein e Glenn (1979). Os resultados mostraram que as crianças entenderam o dilema, embora as narrativas tenham incluído acréscimos e inversões. No entanto, esses acréscimos e inversões estavam sempre relacionados a uma tentativa de resolução do dilema. Os resultados apontam para a importância de analisar histórias a serem utilizadas com crianças.

Além de estudos empíricos sobre pró-sociabilidade, Koller (1997) apresentou uma reflexão sobre questões conceituais e suas aplicações para a Educação, enfatizando que a pró-sociabilidade revela aspectos psicológicos positivos e saudáveis da personalidade dos indivíduos, e tem sido considerada como a base de uma vida civilizada. Koller sugere que programas de intervenção, com base na pró-sociabilidade, sejam implementados no contexto social, para promover o desenvolvimento humano e cidadania.

A literatura sobre pró-sociabilidade tem se desenvolvido nas últimas décadas, no entanto, vários outros estudos podem, ainda, ser realizados. No Brasil, outros enfoques teóricos podem ser utilizados em pesquisas, como por exemplo, o processamento de informação. Do ponto de vista metodológico, como um todo, a avaliação de pró-sociabilidade ainda tem uma longa trajetória a sua frente. Estudos de avaliação de índices fisiológicos, por exemplo, ainda não foram desenvolvidos no Brasil, embora sejam utilizados em outros países.

## Referências

- Akyel, B. & Akyel, Y. (1991, julho). *Altruistic behavior and prosocial moral reasoning among Turkish high school students*. Trabalho apresentado no Meeting of the American Psychological Society, Washington, D.C.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. Em W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Orgs.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 1. Theory* (pp. 45-103). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Batson, C.D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? Em L. Berkowitz (Org.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 65-122). New York: Academic Press.
- Biaggio, A. (1988). Desenvolvimento moral: vinte anos de pesquisa no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2, 60-69.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Branco, A.U.A. (1983). Comportamento pró-social: análise conceitual e variáveis correlatas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39, 153-169.
- Branco, A.U. A. (1984). Comportamento pró-social: considerações críticas sobre aspectos teóricos e metodológicos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36, 21-35.
- Branco, A.U.A. & Mettel, T.P.L. (1984). Comportamento pró-social: um estudo com escolares. *Psicologia*, 10, 43-61.
- Brandt, M. (1978). Relations between cognitive role-taking performance and age, task presentation, and response requirements. *Developmental Psychology*, 14, 206-213.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Carlo, G., Eisenberg, N. & Knight, G.P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349.
- Carlo, G., Knight, G.P., Eisenberg, N. & Rotenberg, K.J. (1991). Cognitive processes and prosocial behavior among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Developmental Psychology*, 27, 456-461.
- Carlo, G., Koller, S. & Eisenberg, N. (1998). Prosocial moral reasoning in institutionalized delinquent, orphaned, and noninstitutionalized Brazilian adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 13, 363-376.
- Carlo, G., Koller, S.H., Eisenberg, N., DaSilva, M.S. & Frohlich, C.B. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 231-240.
- Carlo, G., Roesch, S.C. & Koller, S.H. (1998). Cross-national and gender similarities and differences in prosocial moral reasoning between Brazilians and North-Americans college students. *Interamerican Journal of Psychology*, 33.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment: Vol. 1. Theoretical foundations and research validation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (1-2, Serial No. 200).
- Cruz, M., Arbo, E., Silva, M.S. & Koller, S.H. (1995). Relações entre o raciocínio moral pró-social e o raciocínio moral [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas, XXV Reunião Anual de Psicologia* (p. 408). Ribeirão Preto: SBP.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Del Prette, A., Branco, A.M.U., Ceneviva, M.S.A.G., Almeida, N.V.F. & Ades, C (1986). A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças da pré-escola. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 2, 245-264.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum and Associates.
- Eisenberg, N. (1987). The relation of altruism and other moral behaviors to moral cognition: Methodological and conceptual issues. Em N. Eisenberg (Org.), *Contemporary topics in devel-*

- opmental psychology* (pp. 165-189). New York: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. & van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development, 66*, 1179-1197.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bustamante, D. & Mathy, R.M. (1987). Physiological indices of empathy. Em N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 380-385). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Carlo, G. & Karbon, M. (1992). Emotional responsivity to others: Behavioral correlates and socialization antecedents. Em N. Eisenberg & R.A. Fabes (Orgs.), *Emotion and its regulation in early development* (N. 55, Spring, pp. 57-73). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A.L., Karbon, M. & Switzer, G. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development, 63*, 583-602.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Schaller, M., Carlo, G. & Miller, P. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development, 62*, 1393-1408.
- Eisenberg, N., Pasternack, J.F. & Lennon, R. (1984, Março). *Prosocial development in middle childhood*. Trabalho apresentado em Reunião Bienal (Biennial Meeting) da Southwest Society for Research on Human Development, Denver, Colorado, EUA.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*, 91-119.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S. & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 27*, 849-857.
- Eisenberg, N., Shea, C.L., Carlo, G. & Knight, G.P. (1991). Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. Em W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Orgs.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 2. Research* (pp.63-88). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N. & Shell, R. (1986). Prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin, 12*, 426-433.
- Eisenberg-Berg, N. (1979). Relationship of prosocial moral reasoning to altruism, political liberalism, and intelligence. *Developmental Psychology, 15*, 87-89.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38*, 1025-1034.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N. & Miller, P.A. (1990). Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness. *Developmental Psychology, 26*, 639-648.
- Feshbach, N.D. (1987). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. Em N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 271-291). New York: Cambridge University Press.
- Flavell, J.H., Botkin, P., Fry, C., Wright, J. & Jarvis, P. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Ford, M. (1979). The construct validity of egocentrism. *Psychological Bulletin, 85*(5), 1169-1188.
- Gibbs, J.C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. Em W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Orgs.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 1.Theory* (pp. 183-222). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, J.C, Arnold, K.D., Morgan, R.L., Schwartz, E.S., Gavaghan, M.P. & Tappan, M.B. (1984). Construction and validation of a multiple-choice measure of moral reasoning. *Child Development, 55*, 527-536.
- Gilligan, C (1979). Woman's place in man's life cycle. *Harvard Educational Review, 49*, 431-446.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1983). New maps of development: New visions of maturity. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*, 199-212.
- Gilligan, C (1986). Reply (To critics). *Signs, 11*, 324-333.
- Gilligan, C. (1987). Changing the questions: A response to Phillibert and Sayers. *New Ideas in Psychology, 5*, 207-208.
- Gilligan, C. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly, 34*, 223-237.
- Gilligan, C. & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations. Em C. Gilligan, J.V. Ward & J.M. Taylor (Orgs.), *Mapping the moral domain* (pp. 73-86). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Higgins, A., Power, C & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. Em W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Orgs.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp.74-106). New York: Wiley.
- Higgs, A.C. (1975). An investigation of the similarities between altruistic and moral judgments. *Dissertation Abstracts International, 35*, 4269B.
- Hoffman, M.L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology, 11*, 607-622.
- Hoffman, M.L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. Em N. Eisenberg (Org.), *The development of prosocial behavior* (pp. 218-231). New York: Academic Press.
- Hoffman, M.L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. Em E.T Higgins, D.N. Ruble & W.W. Hartup (Orgs.), *Social cognition and development: A sociocultural perspective* (pp. 236-274). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (1984a). Interaction of affect and cognition on empathy. Em C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (Orgs.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hoffman, M.L. (1984b). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. Em W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Orgs.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 283-302). New York: Wiley.
- Hoffman M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. Em N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. Em W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Orgs.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 1. Theory* (pp. 275-301). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hutz, C. & Roller, S.H. (1992). A mensuração de gênero: uma reatuação do BSRI. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 5, 15-21.
- Iannotti, R.J. (1978). Effect of role-taking experiences on role taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology*, 14, 119-124.
- Iannotti, R.J. (1985). Naturalistic and structural assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21, 46-55.
- Kalle, R.J. & Suls, J. (1978). The relationship between Kohlberg's moral judgment stages and emotional empathy. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 11, 191-192.
- Knight, G.P., Johnson, L.G., Carlo, G. & Eisenberg, N. (1993). *Predicting more of the people more of the time: A multiplicative model of dispositional influences*. Manuscrito não publicado, Arizona State University, EUA.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. Em D. Goslin (Org.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Stokie, Illinois: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stage and moralization: The cognitive - developmental approach. Em T. Lickona (Org.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 84-107). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relation between moral judgment and moral action. Em W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Orgs.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 52-73). New York: Wiley.
- Koller, S.H. (1990). *Diferenças de gênero no julgamento moral*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Koller, S.H. (1994). *Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Koller, S.H. (1997). Educação para a pró-sociabilidade: uma lição de cidadania? *Paidéia*, 12/13, 39-50.
- Koller, S.H. & Bernardes, N.M.G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 2, 223-262.
- Koller, S.H., Cario, G., Eisenberg, N., Silva, M. & Frohlich, C. (1996, Junho). *Developmental similarities and differences in the correlates of Brazilians' and North-Americans' prosocial moral reasoning*. XIV Biennial ISSBD Conference. Québec City, Canada.
- Koller, S.H., Frohlich, C.B., Silva, M.S. & Carlo, G. (1995). Diferenças e semelhanças no desenvolvimento do raciocínio moral pró-social de crianças e adolescentes brasileiros e americanos [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas, XXV Reunião Anual de Psicologia* (p. 407). Ribeirão Preto: SBP.
- Koller, S.H., Hutz, C.S. & Silva, M.S. (1994). Adaptação de uma medida objetiva do raciocínio moral pró-social de adolescentes para uso no Brasil [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Orgs.), *Resumos de comunicações científicas, XXIV Reunião Anual de Psicologia* (p. 355). Ribeirão Preto: SBP.
- Kurdek, L. (1978). Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development: A review of the literature. *Merrill-Palmer Quarterly*, 24, 3-28.
- Kurdek, L.A. & Rogdon, M.M. (1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective-taking in kindergarten through sixth-grade school children. *Developmental Psychology*, 11, 643-650.
- Kurtines, W.M. (1986). Moral behavior as rule governed behavior: Person and situation effects on moral decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 784-791.
- Kurtines, W. & Grief, E. (1974). The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 81, 453-470.
- Lennon, R. & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. Em N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 195-217). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Looft, W.R. (1972). Egocentrism and social interaction across the life span. *Psychological Bulletin*, 78, 73-92.
- Martins, R.A., Koller, S.H., Barone, M.H. & Silva, M.S. (1995). A reprodução narrada de um dilema moral pró-social por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 8, 225-248.
- Moir, D.J. (1974). Egocentrism and the emergence of conventional morality in preadolescent girls. *Child Development*, 45, 299-304.
- Moore, B.S. & Eisenberg, N. (1984). The development of altruism. Em G. Whitehurst (Org.), *Annals of child development* (pp. 107-174). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Pacheco, P., Loguercio, A. & Koller, S.H. (1994). Julgamento moral pró-social de adolescentes institucionalizados infratores e não infratores. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumo de comunicações científicas, XXIV Reunião Anual de Psicologia* (p. 358). Ribeirão Preto: SBP.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. (M. Gabain, Trad.) London: Kegan Paul. (Trabalho original publicado em 1932).
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behaviors. Em P.H. Mussen (Org.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 469-545). New York: Wiley.

- Rest, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Rest, J.R. (1983). Morality. Em P. Mussen, J.H. Flavell & E. Markman (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (pp. 556-629). New York: Wiley.
- Rubin, K.H. & Schneider, F.W. (1973). The relationship between moral judgment, egocentrism, and altruistic behavior. *Child Development, 44*, 661-665.
- Rushton, J.R. (1975). Generosity in children: Immediate and long-term effects of modeling, preaching, and moral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 459-466.
- Rushton, J.R., Chrisjohn, R.D. & Fekken, G.C. (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality and Individual Differences, 2*, 1-11.
- Selman, R.L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development, 42*, 1721-1734.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Shantz, C.U. (1975). The development of social cognition. Em E.M. Hetherington (Org.), *Review of child development research* (Vol. 5, pp. 257-323). Chicago: University of Chicago Press.
- Snarey, J.R. (1985). Cross-cultural universality of socio-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin, 97*, 202-232.
- Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality: Social and personal influences* (Vol. 1). New York: Academic.
- Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality: Socialization and development* (Vol. 2). New York: Academic.
- 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* (V. 2, pp. 129-155). Hillsdale, New Jersey: Ablex.
- Tomlinson-Keasey, C. & Keasey, C.B. (1974). The mediating role of cognitive development in moral judgment. *Child Development, 45*, 291-298.
- Underwood, B. & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin, 91*, 143-173.
- Walker, L. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development, 55*, 677-691.
- Zahn-Waxler, C, Radke-Yarrow, M. & Brady-Smith, J. (1977). Perspective-taking and prosocial behavior. *Developmental Psychology, 13*, 87-88.
- Zahn-Waxler, C, Radke-Yarrow, M. & King, R. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victim of distress. *Child Development, 50*, 319-330.
- Zahn-Waxler, C, Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*, 126-136.

Recebido em 11.09.1997

Primeira decisão editorial em 13.10.1998

Versão final em 17.03.1999

Aceito em 07.04.1999 ■