

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA
MESTRADO

**Valores Humanos, Julgamento Moral, Empatia e Atos
Infracionais cometidos por adolescentes**

FRANCIELA FÉLIX DE CARVALHO MONTE

RECIFE – PE

2012

FRANCIELA FÉLIX DE CARVALHO MONTE

**Valores Humanos, Julgamento Moral, Empatia e Atos
Infracionais cometidos por adolescentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Psicologia Cognitiva – UFPE como
requisito para obtenção do Título de Mestre.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadores:

Prof. Dr. Antonio Roazzi

Prof. Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio

RECIFE – PE

2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva CRB-4 1291

M772v Monte, Franciela Félix de Carvalho.
Valores humanos, julgamento moral, empatia e atos infracionais cometidos por adolescentes / Franciela Félix de Carvalho Monte. – Recife: O autor, 2012.
130 f. : il. ; 30 cm.

Orientadores: Prof. Dr. Antônio Roazzi, Prof. Dr. Leonardo R. Sampaio
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Pós-Graduação em Psicologia, 2012.
Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Psicologia. 2. Adolescentes. 3. Valores. 4. Julgamento. 5. Empatia.
6. Atos infracionais. I. Roazzi, Antônio (Orientador). II. Sampaio, Leonardo Rodrigues (Orientador). III. Título.

150 CDD (22.ed.) UFPE (CFCH2012-34)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Franciela Felix de Carvalho Monte

Valores Humanos, Julgamento Moral, Empatia e Atos Infracionais
Cometidos por Adolescentes.

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de
Pernambuco para obtenção do
título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia
Cognitiva

Aprovado em: 27 de fevereiro de 2012

Banca Examinadora

Dr. Antonio Roazzi
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

Dra. Sílvia Helena Koller
Instituição: Instituto de Psicologia/UFRGS

Assinatura: _____

Dra. M^a da Graça Bompastor Borges Dias
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu amável e generoso **Deus** por me permitir tantas graças e milagres. Nada em minha vida acontece sem a Tua vontade. Obrigada por guiar meus sonhos.

Aos meus pais, **Francisco e Josefa**, pela confiança, determinação e coragem de me oferecer muito mais do que um dia vocês próprios sonharam ter.

Ao meu amado esposo, **Robério Félix**, por seu amor, pelas vastas vezes que tua paciência suportou minha ausência, por acolher meu vendaval em tua calmaria.

Ao meu irmão, **Franciel Monte**, pela companhia durante esses últimos cinco anos, por emprestar o ouvido tantas vezes aos meus sonhos e ansiedades.

Ao meu lindo e amado avô **Antônio Ribeiro** (*in memorian*), pela tua Sabedoria e Amor tão grandes, por acreditar e me ensinar a crer em sonhos quase impossíveis, por segurar a minha mão e me ensinar a fazer o certo, o justo e a estar em paz.

Ao meu primeiro e ainda orientador, **Leonardo Sampaio**, pela confiança e por me ensinar a ter curiosidade, determinação e organização, oferecendo um modelo de competência e ética.

Ao meu orientador, **Antonio Roazzi**, pela dedicação e apoio nessa trajetória.

Aos **professores** da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE por todas as inquietações e discussões provocadas e pela dedicação ao conhecimento.

Aos **colegas** de mestrado e doutorado da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva e do Laboratório de Desenvolvimento, Aprendizagem e Processos Psicossociais (LaDAPP) da UNIVASF, por compartilharem comigo de uma caminhada de pesquisa e também de vida.

À presidência da **FUNASE** e à direção das escolas **Senador Novaes Filho** e **Padre Dehon** pela prontidão e carinho com que receberam e viabilizaram esse trabalho.

Aos **adolescentes** que fizeram parte deste estudo, não só consentindo em serem participantes da pesquisa, mas pelas histórias de vida que permearam nossos encontros.

Aos **funcionários** da Pós-Graduação pela eficácia e apoio.

Minha eterna gratidão.

“Amarás ao Senhor teu Deus de todo o teu coração,
de toda a tua alma, de todas as tuas forças e de todo o
teu entendimento, *e ao teu próximo como a ti mesmo*”
(Lucas, 10:27-28)

RESUMO

Monte, F. C. M. (2012). **Valores Humanos, Julgamento Moral, Empatia e Atos Infracionais cometidos por adolescentes**. 159 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

Considerando que a temática da criminalidade entre adolescentes é uma discussão relevante e desafiadora social e academicamente, e que a literatura tem apontado para as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento Moral para uma possível compreensão dessas condutas, esta pesquisa teve como objetivo compreender as relações entre as variáveis Valores Humanos, Julgamento Moral, Empatia e o cometimento de atos infracionais por adolescentes. Para tanto, 120 adolescentes de ambos os sexos participaram deste estudo. Metade da amostra foi composta por adolescentes que cometeram atos infracionais e a outra metade foi composta por adolescentes não infratores. Os participantes responderam a um questionário socioeconômico, aos “Dilemas da Vida Real” (instrumento de avaliação do julgamento moral), ao Questionário de Valores Básicos (instrumento de mensuração dos valores humanos) e à Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI), a qual avalia quatro dimensões da empatia: Tomada de Perspectiva, Fantasia, Angústia Pessoal e Consideração Empática, sendo as duas primeiras dimensões cognitivas e as duas últimas afetivas. As respostas apresentadas pelos adolescentes aos dilemas morais foram analisadas e categorizadas segundo a tipologia kohlbergiana. Os principais resultados apontam que os adolescentes que cometeram atos infracionais apresentaram menores Índices Gerais de Empatia, Consideração Empática e Tomada de Perspectiva, menores escores de Julgamento Moral e maiores escores de Valores Normativos que aqueles que não cometeram atos infracionais. Ademais, quanto mais grave o ato infracional cometido, menos os adolescentes pontuaram em todas as escalas de Empatia, nos valores de Orientação Pessoal, na subfunção Interacional e no tipo de Motivador Humanitário dos Valores. Um modelo de regressão logística com excelentes qualidades preditivas aponta que os Valores de Experimentação predizem positivamente, enquanto a Tomada de Perspectiva, o Julgamento Moral e os Valores de Existência predizem negativamente a ocorrência de ato infracional praticado por adolescentes. Em suma, compreende-se que este estudo, ao apontar a empatia, o julgamento moral e alguns valores humanos como elementos explicativos do cometimento de atos infracionais, também mostra um caminho possível tanto no âmbito preventivo como na assistência ao adolescente em conflito com a lei, evitando os altos índices de reincidência atuais. Entende-se que pesquisas posteriores podem estudar a formação de valores e Julgamento Moral dentro dos grupos ditos “vulneráveis”, o que permitiriam compreender estes elementos a partir da concepção do próprio grupo. Ademais, este estudo contribui com a discussão sobre as relações entre aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento sociomoral dos adolescentes.

Palavras-chave: Atos Infracionais; Julgamento Moral; Valores; Empatia.

ABSTRACT

Monte, F. C. M. (2012). **Human Values, Empathy, Moral Judgment and Illegal Acts committed by teenagers**. 159 p. Thesis (Master). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2012.

Considering that illegal acts committed by adolescents is an important social and academic challenge, and that some studies has pointed to the contributions of the Psychology of Moral Development for a possible understanding of these behaviors, this research aimed to understand the relations between variables Human Values, Moral Judgment, Empathy and the practice of illegal acts by teenagers. For this, 120 teenagers of both sexes participated in this study. Half the sample was composed of transgressors teenagers and the other half of adolescents who did not practice illegal acts. The participants answered a socioeconomic questionnaire, the "Real Life Dilemmas" (tool for assessing the moral judgments), the Basic Values Questionnaire (an instrument for measuring human values) and the Multidimensional Scale of the Interpersonal Reactivity (EMRI), which assesses four dimensions of empathy: Role Taking, Fantasy, Personal Distress and Empathic Concern. The answers given by teenagers to moral dilemmas were analyzed and categorized according Kohlberg's stages. The main results show that adolescents who have committed illegal acts had lower scores of Empathy, Empathic Concern, Role-Taking, Moral Judgment and higher scores of Normative Values than those who did not commit illegal acts. Moreover, the more severe the infraction committed, less teenagers scored on all scales of Empathy, Personal Values, Interactional Values and Humanitarian Values. A logistic regression model with excellent predictive qualities indicates that the Experimentation Values predicts positively, while Role-Taking, Moral Judgment and the Existence Values predict negatively the occurrence of infractions committed by teenagers. In short, it is understood that this study point to the Empathy, Moral Judgment and Human Values as some explanatory elements of the criminality by young, also shows a possible way in both the preventive and assistance to adolescents in conflict with the law avoiding the current high rates of recidivism. Also It is understood that future researches can study the development of Values and Moral Judgment within the groups called "vulnerable", which allow to understand these elements from the conception of the group itself. Furthermore, this study contributes to the discussion on the relation between cognitive and affective aspects of socio-moral development of adolescents.

Key-Words: Illegal Acts, Moral Judgment, Human Values; Empathy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Valores e tipos motivacionais (adaptado de Schwartz, 2006).....	18
Figura 2. Estrutura Bidimensional dos Tipos Motivacionais (Schwartz, 2006, p.62).....	19
Figura 3. Dimensões e sub-funções dos valores básicos (Gouveia et al., 2008).....	22
Figura 4. Estrutura da congruência das sub-funções dos valores básicos (Gouveia et.al., 2008).....	24
Gráfico 1. Renda Familiar Mensal nos grupos I e II.....	65
Gráfico 2. Médias dos escores de Empatia e suas dimensões para adolescentes que cometeram Atos Infracionais Violentos e Não violentos.....	75
Gráfico 3. Número de adolescentes em conflito com a lei e não infratores em cada Nível de Julgamento Moral.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teste de Hipótese para comparação das variáveis idade, escolaridade e renda nos grupos I e II.....	66
Tabela 2 - Tipo e quantidade de Atos Infracionais cometidos pelos adolescentes.....	66
Tabela 3 - Índices de Consistência Interna e composição das subescalas do QVB.....	69
Tabela 4 - Coeficientes de Correlação de Spearman para as subescalas do QVB.....	72
Tabela 5 - Teste de Hipótese para os níveis gerais de empatia e suas subescalas em função do sexo do participante.....	73
Tabela 6 - Coeficiente de correlação de Pearson entre as subescalas de empatia.....	74
Tabela 7 – Coeficiente de Correlação de Spearman entre as variáveis de Empatia, Julgamento Moral e Valores.....	81
Tabela 8 - Regressão Logística para o cometimento de Atos Infracionais (Variável Dependente).....	83

LISTA DE SIGLAS

ANOVA	Análise de Variância (<i>Analyses of Variance</i>)
AI	Ato Infracional
AP	Angústia Pessoal
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CP	Consideração Empática
DIT	<i>Defining Issues Test</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMRI	Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal
FA	Fantasia
FUNASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
IRI	<i>Interpersonal Reactivity Index</i>
MJI	<i>Moral Judgement Interview</i>
MJT	<i>Moral Judgment Test</i>
PIT	<i>Problem Identification Test</i>
PVQ	<i>Portrait Questionnaire Value</i>
QPVP	Questionário de Perfis de Valores Pessoais
QVB	Questionário de Valores Básicos
RVS	<i>Rokeach Value Survey</i>
Scielo	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SROM	<i>Socio-Moral Reflection Objective Measure</i>
SVS	<i>Schwartz Value Survey</i>
TP	Tomada de Perspectiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE TABELAS.....	viii
LISTA DE SIGLAS.....	ix
1. INTRODUÇÃO.....	12
2. VALORES HUMANOS.....	15
2.1 Natureza dos Valores Humanos: Modelo de Rokeach.....	15
2.2 Conteúdo e a Estrutura Universal dos Valores - Modelo de Schwartz.....	17
2.3 Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: Modelo de Gouveia.....	20
2.4 Mensuração dos Valores.....	25
2.5 Valores e comportamentos: discussões e evidências empíricas.....	27
3. JULGAMENTO MORAL.....	29
3.1 Piaget e Kohlberg: teorias do julgamento moral.....	31
3.2 Mensuração do Julgamento Moral.....	39
3.3 Julgamento e Comportamento moral: discussões e evidências empíricas.....	42
4. EMPATIA.....	46
4.1 Hoffman: uma perspectiva psicogenética e evolutiva sobre a empatia.....	47
4.2 Mensuração da empatia.....	50
4.3 Empatia e moralidade: discussões e evidências empíricas.....	53
5. JUSTIFICATIVA.....	56
6. OBJETIVOS.....	57
7. MÉTODO.....	57
7.1 Participantes.....	57
7.2 Instrumentos.....	58
7.3 Procedimentos.....	60
7.4 Análise dos dados.....	61
7.5 Considerações Éticas.....	63

8. RESULTADOS.....	64
8.1 Caracterização dos participantes.....	64
8.2 Atos Infracionais (AIs) cometidos.....	66
8.3 Valores Humanos.....	68
8.4 Empatia	73
8.5 Julgamento Moral	75
8.6 Empatia, Julgamento Moral, Valores Humanos e Atos Infracionais.....	80
8.6.1. Modelo de Regressão Logística para o cometimento de Atos Infracionais	81
9. DISCUSSÃO.....	83
9.1 O adolescente e o Ato Infracional	83
9.2 Valores Humanos.....	84
9.3 Empatia	88
9.4 Julgamento Moral	90
9.5 Empatia, Julgamento Moral, Valores Humanos e Atos Infracionais.....	91
9.5.1 Modelo de Regressão Logística para o cometimento de Atos Infracionais	93
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES.....	119
Apêndice A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	120
Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	122
ANEXOS	125
Anexo 1 - ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE REATIVIDADE INTERPESSOAL (EMRI).....	126
Anexo 2 - QUESTIONÁRIO DE VALORES BÁSICOS (QVB).....	128

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se assistido a um debate fervoroso da sociedade civil e de entidades governamentais acerca do tema da criminalidade infanto-juvenil. Se por um lado algumas pessoas pedem por mais rigor nas sanções aplicadas aos adolescentes autores de atos infracionais, outra parcela de atores sociais prima pelo argumento de que a punição não resolveria o problema, o que só se faria efetivamente pela prevenção através de políticas públicas eficazes (Teixeira, 2005).

No entanto, ainda que o fenômeno da autoria de atos infracionais por crianças e adolescentes tenha parecido se acentuar e tomado essas proporções na última década, há relatos jurídicos da preocupação com atos violentos cometidos por adolescentes desde o ano de 1830 (Oliveira & Assis, 1999).

Ressalva-se que, por definição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Brasil, 1990), e para fins de responsabilidade legal, considera-se Ato Infracional (AI) todas aquelas condutas descritas como crime ou contravenção penal no Código Penal (Brasil, 1940) e na legislação penal brasileira quando praticadas por crianças e adolescentes (artigo 103 do ECA). Por criança, entende-se o indivíduo que tem de zero a 12 anos incompletos e, por adolescente, aquele que tem idade entre 12 e 18 anos. Destaca-se que a preocupação deste estudo relaciona-se aos atos infracionais cometidos por adolescentes.

Quanto à incidência destes casos, percebe-se a dificuldade em organizar estatísticas precisas. Apesar do enfoque exacerbado da mídia sobre esse tema, não há um sistema de dados seguros que possa afirmar quantos e qual a natureza dos atos infracionais cometidos por adolescentes no Brasil. Isso se dá em virtude da desorganização e desarticulação dos órgãos responsáveis legalmente pela apuração e implantação de medidas socioeducativas, à exemplo, especialmente, das Varas da Infância e da Juventude e do Sistema de Atendimento Socioeducativo, além dos Conselhos Tutelares (Brasil, 2010).

Alguns números disponíveis são relativos a uma pesquisa encomendada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizada com o objetivo de avaliar a situação de funcionamento das Varas da Infância e da Juventude no Brasil, destacando que estas são as instâncias responsáveis pela apuração de atos infracionais cometidos por adolescentes e crianças, bem como pela apuração de ações das quais este público seja vítima. Esta pesquisa

mostrou que no ano de 2008, havia, no Brasil, 143.549 processos em andamento contra adolescentes, sob acusação de cometimento de ato infracional (Brasil, 2010).

Quanto ao tipo de infração de que estes adolescentes são acusados, conforme tipologia adotada pelo Código Penal (Brasil, 1940), destaca-se que 46% dos atos infracionais eram contra o patrimônio, 16% foram qualificados de lesões corporais, 13% referiam-se ao tráfico de drogas e 5% foram atos infracionais cometidos contra a vida. Os 20% restantes abrangem atos infracionais como porte ilegal de armas, dano ao patrimônio público e difamação, dentre outros (Brasil, 2010).

Dados divulgados pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Brasil, 2011) mostraram um crescimento de 4,5% do número de adolescentes internados para cumprimento de medida socioeducativa no Brasil em 2010 em relação ao ano anterior, chegando a 18.107 adolescentes privados de liberdade. Mais especificamente, em Pernambuco havia 1.474 internos, número menor apenas do que o de adolescentes internos no estado de São Paulo. Quanto à proporção de internos em relação à população adolescente, Pernambuco chega a 14,8 para cada 10 mil adolescentes, ficando atrás apenas do Distrito Federal, com (29,6), Acre (19,7) e São Paulo (17,8), e muito acima da média nacional de 8,8 adolescentes autores de atos infracionais para cada 10 mil adolescentes brasileiros.

O relatório apontou também que o número de adolescentes do sexo feminino cumprindo medidas socioeducativas de internamento representa apenas cerca de 5% da população de adolescentes em conflito com a lei. Entre os estados, elas são em maior número em São Paulo (321 garotas) e em Pernambuco (106).

Note-se que este número se refere apenas aos adolescentes que se encontravam privados de liberdade, o que se dá restritamente em casos excepcionais, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê, para adolescentes que cometeram ato infracional, a aplicação de medidas socioeducativas que vão desde a advertência até a restrição de liberdade em unidade socioeducativa e que devem priorizar o desenvolvimento integral e a ressocialização desses jovens.

Não obstante à relevância social do problema do aumento da criminalidade entre adolescentes, assiste-se ainda à ineficácia das políticas públicas voltada ao atendimento deste público. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente trate da assistência aos adolescentes autores de atos infracionais de uma forma que busca assegurar ao adolescente a garantia de

seus direitos e desenvolvimento como cidadão autônomo (Brasil, 1990, 2006), as unidades socioeducativas que lidam com esses adolescentes têm se mostrado altamente ineficazes em exercer seu papel educativo (Silva & Guerresi, 2003), não conseguem aplicar as medidas socioeducativas previstas no ECA (Teixeira, 2005) e funcionam, muitas vezes, como verdadeiras “escolas do crime”, o que se evidencia pelo número elevado de menores reincidentes na prática de atos infracionais.

Como exemplo, Oliveira e Assis (1999) demonstraram que em 1999, na cidade do Rio de Janeiro, um entre cada três menores infratores institucionalizados era reincidente. Dados semelhantes foram encontrados por Monte e Sampaio (no prelo) em unidades de internamento no interior do Pernambuco: 38% dos adolescentes eram reincidentes, cumprindo da segunda à sexta medida socioeducativa.

Quanto ao perfil dos adolescentes autores de atos infracionais, na sua grande maioria esses adolescentes são do sexo masculino, com baixa escolaridade e baixa renda familiar (Teixeira, 2005). Destaca-se, ainda, que mais de 70% dos adolescentes internos em unidades socioeducativas não estavam estudando no momento da internação e que entre estes havia um alto índice (cerca de 27%) de internos não alfabetizados (Brasil, 2003). Quanto ao perfil destes adolescentes autores de atos infracionais antes do internamento, destaca-se que 51% deles não frequentavam escolas, 49% não trabalhavam e 85,6% eram usuários de drogas (com destaque para o uso da maconha - 67,1%).

Diante desta problemática, portanto, alguns estudos têm buscado apontar aspectos psicológicos e sociais relacionados à criminalidade infanto-juvenil. Tem-se enfatizado variáveis como condição socioeconômica e nível de escolaridade, o uso de drogas ilícitas e a estrutura familiar (Gequelin & Carvalho, 2007). Por outro lado, também têm sido enfatizados aspectos ligados à personalidade e aos tipos de relações estabelecidas entre esses adolescentes e seus cuidadores, especialmente pais e mães (Del Prette & Del Prette, 2006; Eisenberg, Fabes & Losoya, 1999; Romero, Luengo & Sobral, 2001).

Entende-se que o fenômeno da criminalidade infanto-juvenil é complexo e multifacetado; por sua vez, merece um estudo sistemático e minucioso. Dessa forma, atenta-se para o fato de que os estudos sobre a moralidade humana apontam para a contribuição deste aspecto para a explicação tanto de comportamentos moralmente aceitáveis numa sociedade, quanto para aqueles ditos delitivos (Formiga, 2010; Formiga & Gouveia, 2005) ou delinquentes (Bulzneck, 1979).

Portanto, esta pesquisa se insere nesta tentativa de lançar luz sobre o fenômeno dos atos infracionais cometidos por adolescentes a partir do campo da psicologia do desenvolvimento moral, especificamente, a partir dos constructos Valores Humanos, Julgamento Moral e Empatia.

2. VALORES HUMANOS

A preocupação com o tema dos valores humanos não é exclusiva da psicologia. Diversos pesquisadores das ciências sociais e humanas têm se debruçado sobre esse tema, especialmente interessados em entender como as sociedades constroem e elegem seus valores e como o indivíduo se apropria desses valores, transformando-os em guias para a sua ação (Andrade, 2006; Ros, 2006a).

Apesar desse interesse, os valores apenas começaram a se constituir como objeto de estudo das ciências por volta da década de 1920 (Ros, 2006a). E, no que se refere à ciência psicológica, essa temática foi sistematizada apenas a partir das contribuições de Rokeach sobre a natureza hierárquica dos valores (Gouveia, Martínez, Meira & Milfont, 2001).

Destacam-se, ainda, as contribuições de Maslow (1954) que, a partir da sua teoria sobre o sistema de hierarquia das necessidades humanas, influenciou a discussão sobre os valores, especialmente seu papel motivacional para o comportamento (Ros, 2006b) e baseia a teoria dos valores humanos (Gouveia, 2003; Gouveia, Milfont, Fischer & Santos, 2008).

Observa-se que a partir das décadas de 80 e 90 a principal preocupação no campo de estudo dos valores humanos tem sido a construção de modelos transculturais sobre a estrutura dos valores tanto no nível do indivíduo (hierarquia individual de valores) quanto no nível do grupo ao qual pertence (Andrade, 2006; Ribeiro & Vasconcelos, 2008; Ros, 2006a). Destacam-se os modelos construídos por Rokeach (1973), Schwartz (2006, 2010) e Gouveia (Gouveia, 1998, 2003; Gouveia et al., 2008).

2.1 Natureza dos Valores Humanos: Modelo de Rokeach

O impacto da obra de Milton Rokeach tem sido apontado como um marco no estudo de valores, especialmente na tradição psicológica (Gouveia et al., 2001). Para estes autores, o

livro *The nature of human values* (Rokeach, 1973) marca, no mínimo, quatro grandes contribuições para o campo:

1) propôs uma abordagem que reuniu aspirações de diversas áreas, como a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia e, por suposto, a Psicologia; (2) diferenciou os valores de outros construtos com os quais costumavam ser relacionados, como as atitudes, os interesses e os traços de personalidade; (3) apresentou um instrumento que, pela primeira vez, tratava de medir os valores como um construto legítimo e específico; e (4) demonstrou sua centralidade no sistema cognitivo das pessoas (Gouveia et al., 2001, pp. 133-134).

Rokeach (1973) entende os valores como crenças duradouras de que determinados comportamentos ou estados finais de existência são mais preferíveis e desejáveis, tanto pessoal como socialmente. Para ele, estas crenças se organizam em sistemas de valores persistentes (resistentes) que dizem respeito à importância de cada valor para a conduta e objetivos finais da existência do sujeito.

A partir desta definição ampla, Rokeach (1973) adverte que os valores são crenças prescritivas ou proscritivas que marcam objetivos finais às ações e oferecem critérios de julgamento sobre elas serem ou não desejáveis. Assim, para este teórico, os valores têm aspectos cognitivos (representação e julgamento do que é desejável), afetivos (afetos relacionados ao que é ou não desejável) e comportamentais (motiva a ação, quando ativados).

Quanto à concepção de que valores se referem a modos específicos de comportamento ou estados finais de existência, Rokeach (1973) faz distinção entre dois tipos de valores: *instrumentais* (de mediação) e *terminais* (relativos a objetivos ou metas finais). Os instrumentais podem ser *morais* (referentes às normas socialmente aceitáveis) e de *competência* (baseados em características pessoais e auto-realização) e os valores terminais podem ser centrados no indivíduo (*pessoais*) ou na sociedade (*sociais*).

Em síntese, portanto, pode-se entender os valores como crenças que permitem determinar quais os *meios* (valores instrumentais ou modos de conduta morais e de competência) ou as *finalidades* das ações (valores terminais ou estados finais da existência, pessoais e sociais) que são consideradas desejáveis ou não (Andrade, 2006).

Sob a perspectiva de Rokeach, portanto, os valores se estruturam em um sistema de valores. Este sistema se organiza de forma hierárquica e cada valor é ordenado em função de sua prioridade ou importância em relação aos demais. Embora o sistema total de valores permaneça relativamente estável ao longo do tempo, os valores podem ser reordenados em função das prioridades de um indivíduo ou sociedade. Segundo Gouveia (1998), esta mudança ou reordenação dos valores acontece em função tanto de experiências culturais e sociais como pessoais, à exemplo do desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Outra implicação importante desse modelo refere-se às funções dos valores. Segundo Rokeach (1973), os valores podem ter funções ego-defensivas (adaptação aos valores culturalmente aceitos), de conhecimento ou autorrealização, de critério de orientação, motivacionais e adaptativas. Destacam-se, nesse momento, as funções de orientação da ação e motivacionais, tendo em vista que estas funções também são norteadoras dos modelos teóricos de outros autores, como Schwartz (2006) e Gouveia (Gouveia, Milfont, Fischer & Coelho, 2009), e implicam em aceitar que os valores humanos influenciam e motivam a ação em direção àquilo que um sujeito julga como desejável e mais importante para a sua vida.

2.2 Conteúdo e a Estrutura Universal dos Valores - Modelo de Schwartz

Partindo das concepções de Rokeach acerca da natureza dos valores humanos, Schwartz tentou desenvolver uma tipologia de conteúdos e estrutura de valores cuja principal característica é a universalidade (Andrade, 2006; Ros, 2006a). Assim, Schwartz (2006) parte dos cinco pontos que acredita em que haja consenso conceitual na literatura até então existente sobre valores humanos: (1) valores são crenças, (2) pertencentes a fins desejáveis ou a forma de comportamentos, (3) que transcendem situações específicas, (4) que guiam a seleção e avaliação de comportamentos, pessoas e acontecimentos e (5) que se organizam por sua importância com relação a outros valores (Schwartz, 1992, 2006; Schwartz & Bilsky, 1987, 1990).

A partir dessa definição inicial, portanto, Schwartz tenta avançar na compreensão de quais são os valores humanos universais e como eles se organizam estruturalmente. Nesse sentido, reelabora um conceito de valores englobando aquilo que, para ele, permite defini-los conceitual e operacionalmente. Dessa forma, valores são “metas desejáveis e transituacionais, que variam em importância, servem como princípio na vida de uma pessoa ou de outra entidade social” (Schwartz, 2006, p. 57).

Desta definição, o próprio Schwartz aponta algumas implicações teóricas que caracterizam os valores e suas relações com o domínio motivacional e comportamental, a saber: valores (a) servem a interesses de alguma entidade social; (b) podem motivar a ação, dando-lhe direção e intensidade emocional; (c) funcionam como critérios para julgar e justificar as ações; e (4) são adquiridos tanto pela socialização de valores do grupo dominante como por meio das experiências singulares dos indivíduos (Schwartz, 2006).

Segundo Schwartz (2010), os valores são as respostas que os indivíduos e sociedades podem dar a três requisitos universais: as necessidades do indivíduo enquanto ser biológico

(organismo), as necessidades de interação social (interação) e, por fim, os requisitos para o funcionamento e sobrevivência dos grupos sociais (grupos). Este autor, portanto, afirma que os valores são derivados dessas três necessidades humanas universais e a transformação destas necessidades em valores acontece na medida em que o humano é capaz de *representar* os requisitos (organismo, interação e grupo) como metas e a atribuir diferentes graus de importância a cada um deles.

Assim, Schwartz (2005, 2006, 2010) define e operacionaliza dez tipos motivacionais de valores humanos. A Figura 1 apresenta esses dez tipos, exemplos de valores de cada tipo motivacional e a fonte dessa motivação (organismo, interação ou sobrevivência do grupo).

Definição	Exemplos de valores	Fontes
Poder: <i>status</i> social sobre as pessoas e os recursos.	Poder social. Autoridade. Riqueza.	Interação / Grupo
Realização: sucesso pessoal mediante a demonstração de competência.	Bem-sucedido. Capaz. Ambicioso.	Interação / Grupo
Hedonismo: prazer e gratificação sensual para si mesmo.	Prazer. Desfrutar a vida.	Organismo
Estimulação: entusiasmo, novidade e desafio na vida.	Audacioso. Uma vida variada. Uma vida excitante.	Organismo
Autodeterminação: pensamento independente e escolha da ação, criatividade, exploração.	Criatividade. Curioso. Liberdade.	Organismo Interação
Universalismo: compreensão, apreço, tolerância e atenção com o bem estar de todas as pessoas e da natureza.	Tolerância. Justiça social. Igualdade. Proteção do meio ambiente.	Grupo Organismo
Benevolência: preservação ou intensificação do bem-estar das pessoas com as quais se está em contato pessoal frequente.	Ajuda. Honesto. Não rancoroso.	Organismo Interação Grupo
Tradição: respeito, compromisso e aceitação dos costumes e ideias oferecidas pela cultura tradicional ou a religião.	Humilde. Devoto. Aceitar minha parte na vida.	Grupo
Conformidade: restrição das ações, tendências e impulsos que possam incomodar ou ferir os outros e contrariar expectativas ou normas sociais.	Polidez. Obediente. Honra aos pais e pessoas mais velhas.	Interação Grupo
Segurança: segurança, harmonia e estabilidade da sociedade e de si mesmo.	Segurança nacional. Ordem social. Idôneo.	Organismo Interação Grupo

Figura 1. Valores e tipos motivacionais (adaptado de Schwartz, 2006)

Baseado no raciocínio de que os valores, como metas, estão relacionados à ação humana e que as ações têm consequências (práticas, psicológicas ou sociais) que, inclusive,

podem ser conflitantes entre si (Sagiv & Schwartz, 1995), Schwartz (2006) elaborou uma estrutura circular que representa as relações de conflito e compatibilidade entre os valores, conforme mostra a Figura 2:

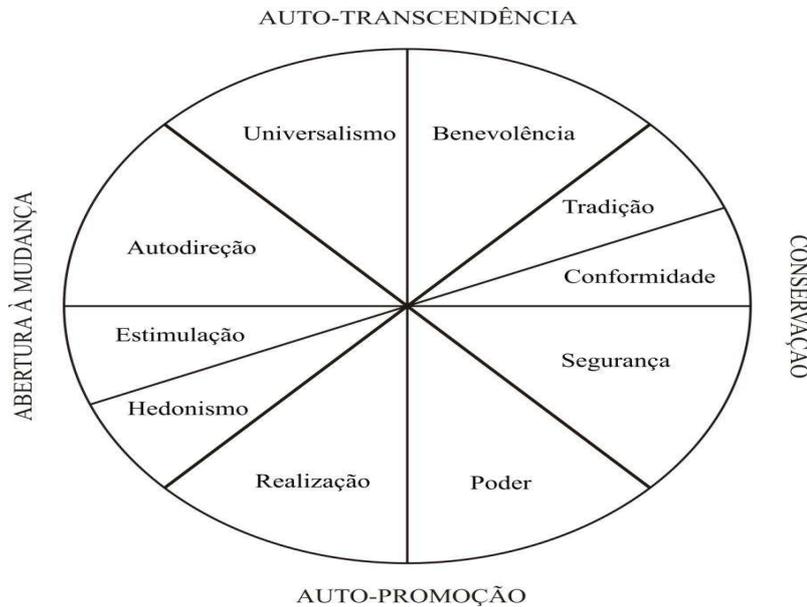


Figura 2. Estrutura Bidimensional dos Tipos Motivacionais (Schwartz, 2006, p.62)

O primeiro significado desta figura relaciona-se à localização de valores em locais opostos ou adjacentes. Os valores que estão posicionados em polos opostos são valores conflitantes, enquanto os valores que têm localização adjacente são relacionados positivamente, ou seja, são compatíveis (Schwartz, 2010). Assim, por exemplo, o par poder-realização é compatível, enquanto o par poder-universalismo é conflitante. Em termos operacionais, isto significa que um sujeito que tenha como valor guia principal o *poder* agirá também em conformidade com o valor *realização* (adjacente), no entanto, agirá em oposição ao valor *universalismo* (oposto).

Este sistema de valores ainda possui outra implicação importante: qualquer variável externa (ato infracional, por exemplo) tende a ser relacionada de forma similar com os tipos de valores que são adjacentes na estrutura de valores. Assim, se uma variável está positivamente relacionada com o valor *poder*, também o estará com o valor *realização*. Por outro lado, estará menos relacionada com os valores mais distantes e negativamente relacionada com os valores que são opostos a ela na estrutura circular (Sagiv & Schwartz, 1995; Schwartz, 2010).

Destaca-se, ainda, que esta estrutura circular apresenta duas dimensões bipolares. Em cada polo estão representados valores de ordem superior que combinam dois ou três tipos motivacionais. Em uma das dimensões, tem-se representada a oposição entre a Conservação (conformidade, tradição, segurança) e Abertura à Mudanças (Autodireção e Estimulação). A outra dimensão bipolar diz respeito à oposição entre valores de Autotranscendência (Universalismo e Benevolência) e de Autopromoção (Realização e Poder). O valor hedonismo, por sua vez, relaciona-se simultaneamente com os valores de Abertura à Mudanças e Autopromoção.

Esta tipologia tem sido testada empiricamente em mais de 86 amostras em 37 países diferentes (Ros & Gouveia, 2006), verificando o quanto os domínios motivacionais, seus conteúdos e sua estrutura de relações representam os valores das pessoas em cada cultura. No geral, estes testes empíricos têm corroborado esse modelo, com pequenas diferenças culturais (Andrade, 2006; Santos, 2006; Gouveia et. al., 2001).

2.3 Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: Modelo de Gouveia

A teoria funcionalista dos valores humanos foi proposta por Gouveia a partir do final da década de 1990 (Gouveia, 1998, 2003; Gouveia et al., 2008; Gouveia et al., 2009) e surgiu como uma alternativa de integração e revisão de alguns aspectos das teorias de Schwartz (2006), Rokeach (1973) e Inglehart (1977), às quais Gouveia dirigiu críticas substanciais (Gouveia et al., 2008).

A principal crítica que este pesquisador dirige às teorias até então existentes diz respeito ao fato de que, apesar desses teóricos apresentarem os valores como um campo motivacional, não se respaldam em nenhuma teoria acerca da motivação humana. Gouveia (1998), por sua vez, adota as ideias de Maslow (1954) sobre a hierarquia das necessidades humanas como teoria-base acerca da motivação humana.

Outro ponto de crítica é a noção de Rokeach (1973) e, principalmente, de Schwartz e Bilsky (1990) quanto aos padrões de incompatibilidade e conflitos entre os tipos motivacionais de valores, o que, inclusive influenciou as medidas de valores propostas por estes pesquisadores.

Diante dessas principais inquietações, Gouveia assume quatro pressupostos teóricos principais, a partir dos quais constrói sua teoria: 1 - os seres humanos têm uma natureza benevolente ou positiva; 2 - os valores são princípios-guia individuais que funcionam como padrões gerais de orientação para os comportamentos dos indivíduos; 3 - os valores

apresentam uma base motivacional; e 4 - apenas os valores terminais são considerados, tendo em vista que os valores são conceituados como crenças transituacionais e duradouras (Gouveia et al., 2009).

A partir desses pressupostos, Gouveia define os valores como a) conceitos ou categorias, b) sobre estados desejáveis de existência - terminais, c) que transcendem situações específicas, d) assumem diferentes graus de importância, e) guiam a seleção, avaliação e julgamento de comportamentos e eventos, e f) representam cognitivamente as necessidades humanas (Gouveia, 2003; Gouveia et al., 2008; Gouveia et al., 2009).

Ressalta-se que o foco principal da teoria de Gouveia sobre os valores básicos humanos é a função dos valores. Dessa forma, revisitando a literatura sobre o tema, Gouveia (1998) identificou que havia consenso acerca de duas funções psicológicas dos valores: eles guiam as ações – *tipo de orientação* – (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992) e expressam as necessidades humanas – *tipo de motivador* (Inglehart, 1977; Maslow, 1954).

Quanto à função dos valores como guia de comportamentos humanos, denominada *tipo de orientação*, Gouveia (2003) acredita que os valores podem orientar a ação das pessoas em três direções: pessoal (valores pessoais), social (valores sociais) e central (valores centrais). Indivíduos guiados por valores sociais são centrados nos interesses da sociedade e possuem um foco interpessoal; em contrapartida, aqueles guiados por valores pessoais possuem um foco nos seus próprios interesses (Gouveia et al., 2009). Quanto aos valores centrais, entende-se que eles não são inteiramente nem sociais nem pessoais; são a base organizadora dos outros valores e estão relacionados tanto com valores individuais quanto com valores sociais (Gouveia, 2003; Gouveia et al., 2008).

A segunda função dos valores humanos básicos, segundo Gouveia (2003), diz respeito às necessidades que eles representam – *função motivadora*. Assim, todos os valores podem ser classificados como materialistas (pragmáticos) ou humanitários (idealistas). Valores materialistas são relacionados com ideias práticas e indicam uma orientação para metas específicas e regras normativas. Por outro lado, valores humanitários expressam uma orientação universal, baseada em ideias e princípios mais abstratos, portanto são menos dirigidos a metas concretas, em comparação com valores materialistas.

Quanto à estrutura dos valores formada por essas duas funções, a Figura 3 mostra como essas funções se combinam, dando forma à tipologia adotada por Gouveia (2003) acerca dos valores básicos humanos.

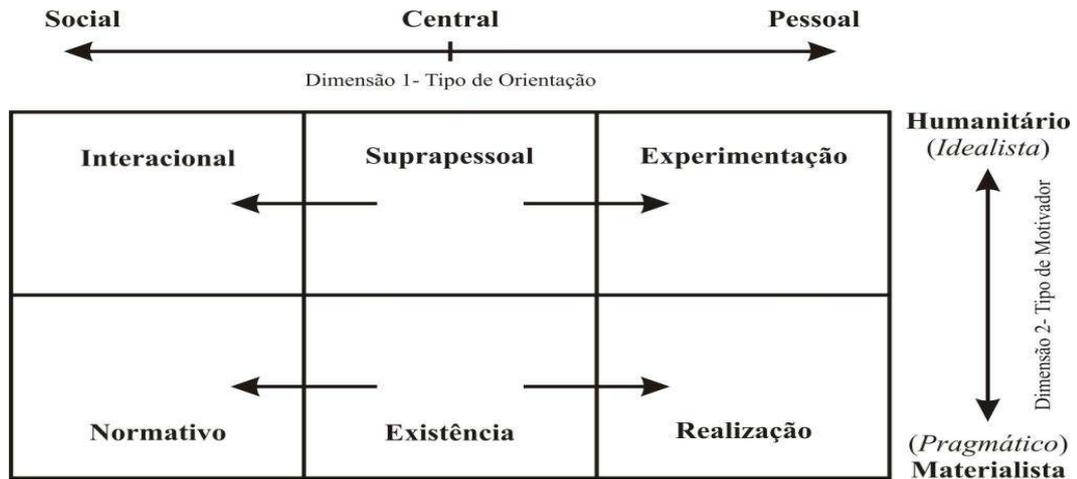


Figura 3. Dimensões e subfunções dos valores básicos (Gouveia et al., 2008)

Como se pode ver na Figura 3, as duas dimensões funcionais dos valores formam dois eixos principais, sendo o eixo horizontal correspondente ao *tipo de orientação* e o vertical ao *tipo de motivador*. Tais dimensões são combinadas a partir de três tipos de orientação (social, central e pessoal) e dois tipos de motivadores (materialistas e humanitários), compondo seis quadrantes. Cada quadrante representa uma subfunção dos valores humanos:

- *Subfunção de Existência.* A principal meta desses destes valores é assegurar as condições básicas de sobrevivência biológica e psicológica. Esta subfunção é constituída pelos valores de *estabilidade pessoal, saúde e sobrevivência*.
 - Estabilidade pessoal – “Ter certeza de que amanhã terá tudo o que tem hoje; ter uma vida organizada e planejada”.¹
 - Saúde - “Preocupar-se com sua saúde antes mesmo de ficar doente; não estar enfermo”.
 - Sobrevivência: - “Ter água, comida e poder dormir bem todos os dias; viver em um lugar com abundância de alimentos”.
- *Subfunção de Realização.* Pessoas orientadas por estes valores são centradas em realizações materiais e almejam praticidade em decisões e comportamentos. Constitui-se dos valores *êxito, poder e prestígio*.

¹ As descrições de cada um dos valores referem-se aos itens do Questionário de Valores Básicos – QVB (Gouveia, 2003), instrumento que será utilizado nesta pesquisa.

- *Êxito* – “Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo que faz”.
- *Poder* – “Ter poder para influenciar os outros e controlar decisões; ser o chefe de uma equipe”.
- *Prestígio* – “Saber que muita gente lhe conhece e admira; quando velho receber uma homenagem por suas contribuições”.
- *Subfunção Normativa*. Estes valores são direcionados à vida social, à sobrevivência grupal e ao respeito por símbolos e padrões culturais. A *obediência* é valorizada acima de qualquer coisa (Gouveia et. al., 2009), mas a *religiosidade* e a *tradição* também compõem esta subfunção.
 - *Obediência* – “Cumprir seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar aos seus pais e aos mais velhos”.
 - *Religiosidade* – “Crer em Deus como o salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus”.
 - *Tradição* – “Seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade”.
- *Subfunção Suprapessoal*. Refere-se à necessidade humana de informações, ou seja, à curiosidade sobre o mundo físico e social. Esta subfunção é composta pelos valores *beleza*, *conhecimento* e *maturidade*.
 - *Beleza* – “Ser capaz de apreciar o melhor da arte, música e literatura; ir a museus ou exposições onde possa ver coisas belas”.
 - *Conhecimento* – “Procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo”.
 - *Maturidade* – “Sentir que conseguiu alcançar seus objetivos na vida; desenvolver todas as suas capacidades”.
- *Subfunção de Experimentação*. Refere-se à busca pela mudança e inovação. Compõem esta subfunção os valores *emoções*, *prazer* e *sexualidade*.
 - *Emoção* – “Desfrutar desafiando o perigo; buscar aventuras”.
 - *Prazer* – “Desfrutar da vida; satisfazer todos os seus desejos”.
 - *Sexualidade* – “Ter relações sexuais; obter prazer sexual”.
- *Subfunção Interacional*. Referem-se às necessidades de pertença, amor e afiliação. Constitui-se dos valores *afetividade*, *apoio social* e *convivência*.
 - *Afetividade* – “Ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para compartilhar seus êxitos e fracassos”.

- *Apoio social* – “Obter ajuda quando a necessite; sentir que não está só no mundo”.
- *Convivência* - “Conviver diariamente com os vizinhos; fazer parte de algum grupo, como: social, esportivo, entre outros”.

Cabe ressaltar que Gouveia et al., (2008) não assumem a existência de conflito inerente entre os valores. Assim, as correlações entre as subfunções dos valores são predominantemente positivas, podendo variar entre os indivíduos em termos de sua magnitude. Assim, estes autores esclarecem que embora Schwartz frequentemente trate *congruência* e *compatibilidade* como sinônimos, há razões teóricas e metodológicas para diferenciá-las. Enquanto compatibilidade demanda um critério externo, ou seja, diz respeito à relação entre valores e uma variável externa (validade discriminante), congruência diz respeito à consistência interna do sistema de valores ou subfunções, isto é, quão forte são suas correlações entre si (Gouveia et al., 2008; Gouveia et al., 2009).

Seguindo essa diferenciação, Gouveia propõe um padrão de congruência entre as subfunções do seu sistema, conforme a Figura 4.

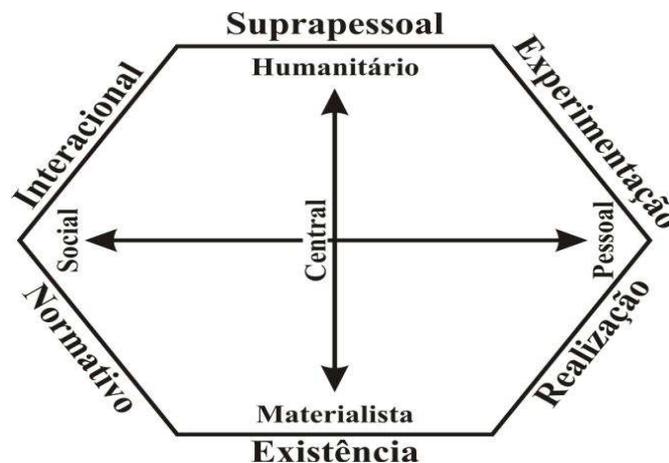


Figura 4. Estrutura da congruência das subfunções dos valores básicos (Gouveia et.al., 2008).

Esta estrutura em forma de hexágono define três tipos possíveis de congruência entre os valores (Santos, 2006):

Congruência baixa - refere-se às subfunções que apresentam diferentes orientações e motivadores; estas se localizam em lados opostos do hexágono. Por exemplo, valores normativos e de experimentação.

Congruência moderada - refere-se às subfunções com o mesmo tipo motivador, e com orientações diferentes; corresponde aos pares de subfunções dos valores de realização - normativo e experimentação - interacional.

Congruência alta - refere-se aos valores com a mesma orientação, mas com motivador diferente; corresponde aos pares Experimentação - Realização e Normativo - Interacional. Os valores de existência e suprapessoais foram excluídos desta análise da congruência por que eles apresentam correlações positivas e fortes com todas as outras subfunções, uma vez que são valores com função de orientação central (Formiga, 2010; Gouveia et al., 2009)

Considerando a ênfase que Gouveia traz sobre os valores como orientação para a ação e motivador, esta teoria foi adotada como norte teórico desta pesquisa. No entanto, conforme este autor aponta, ela não descarta as contribuições teóricas de Rokeach e Schwartz (Gouveia et al., 2008), apenas tenta sistematizar os valores humanos numa teoria mais parcimoniosa e integradora.

2.4 Mensuração dos Valores

Considerando os três domínios teóricos discutidos e seus impactos metodológicos, serão apresentados brevemente nesse tópico os instrumentos propostos por cada um desses pesquisadores (Rokeach, Schwartz e Gouveia), apontando as transformações ocorridas nas medidas em função das contribuições teóricas que foram surgindo.

O *Rokeach Value Survey – RVS* foi criado por Rokeach (1973). Este instrumento é uma medida dos valores que consiste em duas listas separadas de 18 valores cada uma. A primeira lista apresenta os valores *terminais*, os quais representam estados finais da existência. A segunda lista é composta pelos valores *instrumentais* que expressam alguns modos de conduta que podem ser considerados preferíveis.

Ressalta-se que, em conformidade com os pressupostos teóricos deste autor, o RVS trata-se de uma medida do tipo *ranking* na qual os respondentes devem ordenar cada uma das listas em função da importância atribuída a cada valor para a sua vida. Gouveia (1998) tem criticado esse tipo de medida a partir da argumentação de que determinados valores podem ter importâncias paralelas enquanto outros podem ser irrelevantes para o sujeito, enquanto esta medida obriga o respondente a ordenar todos os valores apresentados. Além disso, este instrumento tem sido criticado pelo uso de duas listas separadas e pela própria definição

conceitual sobre a existência da diferença entre valores terminais e de existência (Andrade, 2006).

Schwartz (1992), interessado em investigar o conteúdo e a estrutura dos valores em diversas culturas, aplicou o *Schwartz Value Survey* – SVS (Inventários de Valores de Schwartz) em amostras de 63 países. Este instrumento é composto por 57 itens, nos quais o sujeito deve avaliar cada valor, utilizando uma escala de nove pontos (de -1 a 7), como sendo “um princípio-guia” para sua vida. Este instrumento foi inspirado na escala de Rokeach e, inclusive, respeitou a divisão de valores terminais e instrumentais em duas listas separadas. O SVS foi classificado como uma medida quase *ipsativa* (com ancoragem de valores de máxima e de mínima importância) e claramente assimétrica - apenas um valor negativo (Gouveia, 1998; Andrade, 2006).

Este instrumento, no entanto, foi aprimorado a partir do interesse de Schwartz em construir uma medida intervalar para a mensuração de valores humanos. Segundo este autor, esse tipo de medida teria propriedades estatísticas mais úteis e não forçariam o problema de discriminar valores igualmente importantes para o sujeito. Dessa forma, Schwartz et al. (2001) desenvolveram o *Portrait Questionnaire Value* (PVQ). O PVQ foi aplicado em diversas culturas, tendo uma versão de 40 itens traduzida para o português por Tamayo (2007).

Esta versão brasileira, denominada Questionário de Perfis de Valores Pessoais (QPVP), contém 40 afirmações nas quais se descrevem pessoas com metas, interesses e aspirações diferentes considerando os dez tipos motivacionais da tipologia de Schwartz (2006). O sujeito de pesquisa deve avaliar o quanto aquela pessoa se parece com ele. Por exemplo, um dos itens, avaliando o valor *estimulação* descreve uma pessoa da seguinte forma: “ela acha que é importante fazer várias coisas diferentes na vida. Ela sempre procura novas coisas para experimentar”. Aqui, o respondente deve indicar o quanto se parece com essa pessoa descrita numa escala de 1 a 6 (1- *se parece muito a mim*, 6 - *não se parece nada a mim*). Mais recentemente, Campos e Porto (2010) validaram uma versão reduzida deste instrumento com apenas 21 itens que preservam a estrutura dos tipos motivacionais de Schwartz et al. (2001) e permitem a aplicação mais rápida.

Considerando as modificações conceituais e operacionais propostas pela Teoria Funcionalista dos Valores Humanos, Gouveia (1998, 2003) propôs um instrumento que mensura as seis subfunções dos valores a partir de 18 valores humanos básicos. Trata-se de uma escala denominada Questionário de Valores Básicos (QVB). Sua versão mais recente contém 18 itens (cada item representativo de um valor). Este instrumento tem sido utilizado

em muitas pesquisas e tem tido suas qualidades psicométricas verificadas empiricamente (Formiga, 2010).

Ademais, trata-se de um instrumento de fácil aplicação, com instruções simples (o respondente deve indicar o quanto cada valor-item funciona como um guia para a sua vida). Por estes motivos, mas principalmente pela consistência deste instrumento com a concepção de valores assumida neste estudo (valores como guias para a ação), este instrumento foi adotado como medida de mensuração dos valores de adolescentes.

2.5 Valores e comportamentos: discussões e evidências empíricas

Conforme vem sendo apresentado, as teorias de Rokeach, Schwartz e Gouveia acenam com uma definição de valores enquanto crenças que motivam e orientam a ação. Rokeach (1973), por exemplo, considera que os valores são crenças prescritivas que servem como princípios e critérios para o julgamento das ações humanas como desejáveis ou não. Lembra-se, portanto, que a definição deste autor considera que os valores são constituídos de aspectos cognitivos (representação e julgamento do que é desejável), afetivos (afetos relacionados a outras pessoas que adotam ou não determinados valores) e comportamentais (motiva a ação, quando ativados).

Na perspectiva de Schwartz (2006), os valores também são entendidos como crenças que guiam a seleção e avaliação de comportamentos, pessoas e acontecimentos e, portanto, servem como princípios-guia para a ação das pessoas. Ademais, os valores, como motivadores, dão direção e intensidade emocional e funcionam como critérios para julgar e justificar as ações (Schwartz, 2005, 2006, 2010).

Em consonância com essa discussão, Gouveia argumenta que os valores são princípios-guia que servem como padrões gerais de orientação para os comportamentos dos indivíduos, guiam a seleção, avaliação e julgamento de comportamentos e eventos (Gouveia, 2003; Gouveia et al., 2008). Ademais, não se pode esquecer que a teoria funcionalista dos valores humanos é especialmente baseada na ideia de que os valores têm funções de orientação e motivação da ação.

Portanto, esta teoria, assim como as de Rokeach e Schwartz, respalda o argumento de que os valores humanos são um elemento importante e essencial para a ação humana. De fato, esta tem sido uma preocupação constante nos estudos sobre valores: a preocupação de

entender como os valores orientam a ação dos sujeitos em uma sociedade (Ros, 2006b; Santos, 2006).

Ros (2006b) aponta que os valores têm sido amplamente explorados empiricamente, em virtude do papel importante que exercem no processo seletivo das ações humanas (Rokeach, 1973; Schwartz, 2006). Nessa direção, diversos estudos foram conduzidos no sentido de verificar possíveis relações entre valores, atitudes e comportamentos. Enfatiza-se a importância dos valores para explicação, por exemplo, de atitudes e comportamentos ambientais (Coelho, Gouveia & Milfont, 2006; Karp, 1996), comportamento do consumidor (Queiroga, Gouveia, Coutinho, Pessoa & Meira, 2006; Torres & Allen, 2009), religiosidade (Schwartz & Huismans, 1995), preconceito (Formiga, 2007; Vasconcelos, Gouveia, Souza Filho, Sousa & Jesus, 2004) e consumo de drogas (Coelho Júnior, 2001; Pons, Molpeceres & Berjano, 1997; Tamayo, Nicaretta, Ribeiro & Barbosa, 1995).

Especificamente sobre a relação entre valores e comportamento antissocial delitivo, Romero, Sobral, Luengo e Marzoa (2001), por exemplo, conduziram um estudo com 1059 jovens espanhóis. Neste estudo, os autores investigaram os valores e o comportamento delitivo através do autorrelato de adolescentes em três grupos: 95 jovens do sexo masculino em centros de reabilitação e prisões, 435 jovens do sexo masculino e 529 jovens do sexo feminino matriculados em escolas espanholas. Como principais resultados, estes pesquisadores encontraram correlações negativas entre os valores religiosidade e convencionalismo e os comportamentos delinquentes relatados. Estes achados evidenciam a importância dos valores na compreensão do fenômeno dos atos infracionais entre adolescentes

No Brasil, alguns estudos têm sido conduzidos no sentido de verificar essa relação na população brasileira. Luengo e Tavares-Filho (1997) compararam as respostas de jovens infratores e não infratores quanto aos valores que consideravam importantes para suas vidas. Estes autores observaram que valores como responsabilidade, honestidade, honra aos pais eram mais apreciados por jovens que não haviam cometido atos infracionais. Enquanto isso, jovens infratores davam mais importância a valores hedonistas.

Formiga e Gouveia (2005), por sua vez, conduziram um estudo com o objetivo de avaliar o poder preditivo dos valores humanos (medidos através do QVB) em relação às condutas antissociais e delitivas, medidas através da Escala de Condutas Antissociais e Delitivas (Formiga & Gouveia, 2003). 710 estudantes do ensino fundamental e médio entre 15 e 22 anos participaram do estudo. Observou-se que os valores com orientações pessoais

foram capazes de prever as condutas desviantes; já valores com orientação social predisseram inversamente tais condutas. Formiga (2010) corrobora estes resultados.

Santos (2006), por sua vez, investigou em que medida os valores sociais normativos, o compromisso religioso, o estilo de socialização parental que ele designou de autoritativo e a identificação com grupos convencionais de referência atuam como inibidores de comportamentos socialmente desviantes (antissociais e delitivos). Os principais resultados desta pesquisa apontam que os valores normativos, o estilo parental materno denominado como autoritativo, o compromisso religioso e a identificação com grupos convencionais de referência correlacionam-se negativamente com os comportamentos antissociais e delitivos de 528 participantes entre 10 e 22 anos.

Diante destas evidências empíricas pode-se observar que as pesquisas brasileiras que tentaram verificar a influência dos valores sobre os comportamentos delinquentes ou infratores centraram-se, majoritariamente, no uso de medidas de autorrelato nas quais o participante deve avaliar a possibilidade de cometer uma conduta desviante ou delitiva (com exceção de Luengo & Tavares-Filho, 1997). Dessa forma, acredita-se que a pesquisa aqui proposta possa contribuir para investigar os valores de adolescentes que, de fato, cometeram atos infracionais e, particularmente, adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade.

Ademais, conforme já apontado, as teorias sobre os valores humanos apontam a influência destas crenças sobre o julgamento das ações do sujeito diante de uma sociedade. Da mesma forma, entende-se que os valores respaldam, oferecem parâmetros e critérios para o julgamento moral do indivíduo diante das situações a que é exposto. Neste sentido, acredita-se também ser necessário compreender as relações entre os valores e o julgamento moral de adolescentes que cometeram atos infracionais, aspecto este que será melhor discutido na seção seguinte.

3. JULGAMENTO MORAL

A reflexão sobre a moralidade é comumente definida como o campo da filosofia que está preocupado com os costumes e regras de determinado grupo social. Segundo Aranha e Martins (1993), as primeiras reflexões sobre a moral surgiram entre os filósofos gregos, mais especificamente sendo inauguradas por Sócrates quando este começara a questionar acerca

dos costumes e valores da sociedade grega. Ao indagar o que são a virtude e o bem, Sócrates, ao mesmo tempo em que questionava sobre os costumes naquela sociedade, interrogava os indivíduos para saber se, ao agir, possuíam efetivamente consciência do significado e da finalidade de suas ações (Chauí, 2000).

No entanto, a moralidade há muito deixou de ser um campo privilegiado da filosofia e tem sido estudada pela ciência psicológica a partir de diferentes matrizes teóricas e de diferentes métodos de estudo (Camino & Luna, 2009; La Taille, 2006). Segundo Martins e Branco (2001), os estudos sobre desenvolvimento moral na psicologia contemporânea têm se debruçado sobre a construção de modelos teóricos e explicativos dos processos que orientam e definem a adoção e desenvolvimento de valores e critérios de ação pelos indivíduos.

Bee (2003) destaca que já na década de 80 era possível fazer distinções entre as pesquisas que tratavam do desenvolvimento moral a partir do seu interesse pelo comportamento moral (direcionamento do próprio comportamento pela criança a partir do acatamento de regras internalizadas), pelos sentimentos morais (afetos ligados ao julgamento moral) e, por fim, pelo julgamento moral.

Este último aspecto pode ser entendido como um elemento cognitivo do desenvolvimento da moralidade. Trata-se da capacidade desenvolvida pela criança de caracterizar uma ação como certa ou errada. As pesquisas sobre julgamento moral, portanto, envolvem a investigação do desenvolvimento da habilidade de atribuir juízos valorativos ao longo do desenvolvimento ontogenético do indivíduo.

La Taille (2006) também faz uma diferenciação semelhante quanto à forma como a moralidade tem sido conceituada e estudada na psicologia. Por um lado, segundo ele, encontra-se a tradição do estudo da moralidade a partir de aspectos afetivos, presentes especialmente nos trabalhos ligados à concepção freudiana; por outro lado, ressaltam-se os estudos que enfatizam os aspectos cognitivos do desenvolvimento moral, a exemplo de Piaget e Kohlberg.

Camino e Luna (2009) e Biaggio (2006) por sua vez, destacam as contribuições da psicanálise, da teoria da aprendizagem social, da análise do comportamento e do enfoque cognitivo-evolutivo de Piaget e Kohlberg para a psicologia preocupada com o desenvolvimento moral.

Na teoria freudiana, a moralidade está diretamente ligada à instância psíquica chamada de *superego*, a qual surge a partir da identificação do sujeito com a figura paterna e é

responsável pela consciência moral e pela interdição, ou seja, pela ideia de que existem interditos, proibições sociais que barram os desejos do *id* - instância psíquica ligada aos desejos e prazeres (Freud, 1905/1976, 1923/1976).

Nas teorias comportamentalistas e da aprendizagem social, destacam-se os trabalhos de Skinner (1953/1989) e Bandura (1999), respectivamente. Skinner (1953/1989) atribui a aprendizagem de comportamentos morais à história de reforçamento e punição do ambiente sobre as ações do sujeito, bem como ao controle de regras verbais (instruções). Para este teórico, os comportamento e consciência moral são modelados a partir das consequências sociais e físicas dos atos (Camino & Luna, 2009). Assim, após punições, os comportamentos indesejáveis são extintos mesmo na ausência do estímulo punitivo. Por outro lado, comportamentos desejáveis são reforçados socialmente, aumentam a frequência e se mantêm. Bandura (1999), por sua vez, enfatiza o papel da imitação na aprendizagem de comportamentos pró-sociais. Assim, as crianças aprenderiam a partir da observação de modelos (pessoas, ou mesmo personagens de quadrinhos, por exemplo).

Por outro lado, as teorias de Piaget e Kohlberg são inovadoras, segundo Camino e Luna (2009) por enfatizarem a atividade do sujeito na construção de concepções morais, uma vez que tanto a psicanálise freudiana quanto as teorias comportamentalistas dão à moralidade o *status* de um atributo externo ao indivíduo, como uma instância social que deve ser internalizada ou aprendida passivamente pelo sujeito.

3.1 Piaget e Kohlberg: teorias do julgamento moral

A teoria piagetiana sobre a moralidade deve ser entendida dentro de seu arcabouço teórico sobre o desenvolvimento das funções intelectuais, aspecto que respaldou a construção do que o próprio autor denominou de Epistemologia Genética (Piaget, 1970/2007). Esta abordagem pode ser entendida como o estudo da origem e desenvolvimento do conhecimento humano (Roazzi, O'Brien, Campello de Souza, Dias & Roazzi, 2008). Assim, esta teoria busca dar conta de como o conhecimento é construído pelo sujeito a partir de suas ações sobre os objetos do meio físico e social (Piaget, 1970/2007) e de como se dá “a passagem dos estados de conhecimento mínimo aos de conhecimento mais avançados” (Piaget, Beth & Mays, 1957/1974, p. 20).

Portanto, “o caráter próprio da epistemologia genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores” (Piaget, 1970/2007). Destaca-se a noção de gênese enquanto mudança estrutural que se faz por adaptação do conhecimento do sujeito aos novos objetos encontrados.

Aponta-se, portanto, que este autor parte de uma concepção de “sujeito epistêmico”, que se desenvolve e constrói o conhecimento através de sua atividade sobre os objetos físicos e sociais (Piaget, 1964/2004). No campo da moralidade, La Taille (2006) discute que Piaget esteve interessado no estudo de um “sujeito moral”, correlato ao sujeito epistêmico, o qual constrói concepções morais (conhecimento moral) por meio da interação social. Piaget, portanto, embora jamais tenha rejeitado o papel da afetividade na construção do conhecimento moral, estava especialmente interessado no raciocínio ou julgamento moral e na sua estrutura, construída e modificada pelo sujeito ao longo de sua vida.

Dessa forma, no livro *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994) Piaget traça sua teoria do desenvolvimento moral a partir de observações empíricas e entrevistas de crianças suíças. Ele esteve, sobretudo, interessado em três aspectos definidores da moralidade: as regras morais, o julgamento moral e a noção de justiça.

As regras morais

Piaget (1932/1994) definiu estágios diferentes para a prática e a consciência da regra a partir do contexto do jogo de bolinha de gude (para os meninos) e de amarelinha (para as meninas). Quanto à prática das regras, Piaget identificou quatro estágios:

- Estágio motor (0-2 anos) - as crianças não fazem uso das regras e se detêm a uma manipulação motora e individual do objeto da brincadeira;
- Estágio egocêntrico (2-5 anos) - as crianças parecem aceitar as regras apresentadas e jogam imitando o exemplo. No entanto, apesar de estarem em grupo, jogam ainda individualmente, praticando as regras, cada uma a seu modo.
- Estágio da cooperação nascente (a partir dos 7/8 anos) - as crianças, agora, entendem as regras sistematizadas e buscam vencer os outros jogadores utilizando-se destas regras. O jogo começa a ser realmente social, mas inda persistem certos níveis de egocentrismo intelectual quanto à definição e prática das regras;
- Estágio da codificação das regras (a partir dos 11/12 anos) - as regras começam a ser definidas e entendidas por cada um dos jogadores como um contrato estabelecido e que, portanto, têm legitimidade para todos os membros.

No que se refere à consciência das regras, que segundo Piaget (1932/1994) surge secundariamente em relação ao ato moral, este pesquisador identificou três estágios:

- Ausência da regra, ou seja, a criança brinca sem que tenha consciência de regra alguma sobre aquela atividade. Suas ações são, portanto, regidas apenas pela regra motora.
- Num segundo momento, a regra é considerada como sagrada e imutável. É considerada uma criação dos adultos, geralmente figuras de autoridade e nenhuma modificação pode ser feita.
- No terceiro estágio, a regra passa a ser considerada um contrato estabelecido pelas partes envolvidas. Dessa forma, as regras não mais são imutáveis, mas devem ser seguidas em respeito à vontade da coletividade; qualquer modificação das regras deve ser negociada entre os membros do grupo.

Quanto ao julgamento moral, Piaget estudou os tipos de raciocínios que respaldavam as respostas de crianças a dilemas morais. Estes dilemas continham informações sobre as intenções do sujeito (boas e más) e as consequências das ações (menos e mais graves). Por exemplo, as crianças deviam julgar a ação de um garoto que havia esbarrado sem intenção numa bandeja e quebrado muitos copos em comparação com outro que havia quebrado um copo intencionalmente em virtude de vingar-se de alguém.

Piaget distinguiu dois tipos de julgamentos: julgamento pelas consequências (responsabilidade objetiva) e julgamento pelas intenções (responsabilidade subjetiva). O julgamento pelas consequências é mais comum entre as crianças mais jovens e baseia-se nas consequências dos atos, não na intenção. Assim, as crianças podem julgar ser pior quebrar muitos copos sem intenção do que quebrar um copo intencionalmente.

Por outro lado, a responsabilidade subjetiva surge na criança em decorrência de sua descentração cognitiva que possibilita que ela perceba a intenção dos outros. Por decorrência do egocentrismo infantil e da centração cognitiva, a criança que, até então só conhecia seus próprios desejos e intenções, era impossibilitada de entender a perspectiva de outras pessoas e coordenar pontos de vista. A capacidade de descentrar-se cognitivamente permite ao indivíduo o ajuste de seu pensamento ou ação ao pensamento e ação dos outros (Piaget, 1932/1994). Assim, o julgamento moral passa a recair sobre a intenção do ato, não mais meramente sobre suas consequências.

O terceiro aspecto do desenvolvimento moral estudado por Piaget foi a noção de justiça. Aqui, Piaget problematizava sobre qual seria a forma mais justa de dar um castigo ou de distribuir bens, recompensas ou mesmo punições entre pessoas. Piaget (1932/1994)

encontrou, portanto, três concepções de justiça nas respostas dos sujeitos. A primeira, a justiça imanente, baseia-se no princípio de que as regras devem ser obedecidas sempre e que a desobediência a essas regras implica, necessariamente, em castigos determinados por Deus, por uma força imanente da natureza ou por uma lei universal de justiça. Assim, as crianças podem admitir a existência de sanções automáticas, que emanam das coisas, a partir do seu próprio comportamento.

Piaget (1932/1994) analisou as respostas das crianças a histórias que evidenciavam infortúnios ocorridos quando da violação de uma regra. Por exemplo, contou-se às crianças que um menino havia desobedecido a sua mãe quanto à proibição de pegar uma tesoura, mas a mãe não ficara sabendo disso. No dia seguinte, o menino estava passando sobre uma ponte cuja madeira estava estragada, a ponte quebrou e o menino caiu no riacho. Perguntava-se, então, porque ele caíra na água.

As crianças mais jovens (por volta de 6-8 anos) deram respostas baseadas na justiça imanente, argumentando que a ponte quebrou porque o menino precisava ser castigado por ter desobedecido à mãe e não porque a madeira estava estragada. Os mais velhos, por sua vez, deram menos respostas desse tipo. Piaget acredita que a justiça imanente possa persistir entre adultos, embora esse tipo de raciocínio seja mais característico da infância (Piaget, 1932/1994).

A segunda concepção de justiça que surge durante o desenvolvimento é denominada de justiça retributiva que, por sua vez, relaciona-se à ideia de sanção ou castigo. O primeiro tipo ou concepção de punição é chamada de sanção expiatória, ou seja, o que importa é punir, sem que necessariamente, a punição esteja relacionada à natureza da falta. Além disso, deve haver uma proporção entre a gravidade da falta e a intensidade da punição. Um segundo tipo de justiça retributiva aparece mais tardiamente no desenvolvimento e está relacionado à reciprocidade. Aqui, a punição deve estar relacionada à natureza da ação a ser punida e deve propiciar que o indivíduo compreenda o significado de sua falta.

O terceiro tipo de concepção de justiça refere-se à justiça distributiva, isto é, a como uma distribuição de bens, castigos ou gratificações deve ser para ser considerada justa. Nesse âmbito, Piaget (1932/1994) revela a existência de três períodos evolutivos: no primeiro período, a criança fundamenta seu julgamento distributivo no respeito unilateral e na obediência. Assim, a distribuição mais justa será aquela que estiver de acordo com as regras das autoridades, sejam elas, pais, professores, dentre outras figuras. No segundo período, a criança se guia pelo princípio do igualitarismo absoluto e considera justa uma distribuição em que todos recebam exatamente a mesma gratificação ou castigo. No terceiro período, por sua

vez, a criança respalda seu julgamento distributivo no princípio da equidade e considera as características individuais de cada uma das pessoas que receberão os bens ou sanções como aspectos relevantes de serem considerados ao julgar uma distribuição.

Ressalva-se que os três grandes aspectos da moralidade descritos acima são perpassados por uma direção do desenvolvimento que vai de um polo de ausência da consciência da norma – anomia – a um polo no qual a norma é entendida como um contrato social estabelecido entre as pessoas - autonomia. Num ponto intermediário está a heteronomia, predominantemente presente no julgamento moral das crianças e início da adolescência.

A heteronomia, segundo Piaget (1932/1994), decorre das características intelectuais da criança (dificuldade de descentração cognitiva e ausência da reciprocidade) e da coação exercida pelo adulto sobre a criança, sendo este visto pela criança como aquele a quem se tem obrigação de respeitar e que faz as regras, que inevitavelmente devem ser obedecidas. Dessa forma, a moral da heteronomia consiste em um conjunto de deveres a ser cumpridos. Esses deveres configuram-se como obrigações, uma vez que emanam de indivíduos respeitados, especialmente figuras de autoridade (Piaget, 1932/1994). Apesar de ser um primeiro momento no desenvolvimento moral, a heteronomia também pode persistir entre adultos (Freitas, 2003; Piaget, 1932/1994).

A autonomia, no entanto, é caracterizada pelo respeito mútuo e pela cooperação e pode ser entendida como o momento no qual o sujeito supera a obediência da regra como algo exterior e passa a entender as leis, regras e normas como contratos sociais democraticamente negociados e estabelecidos para o bem comum (Piaget, 1932/1994; La Taille, 2006). Assim, a autonomia é entendida por Piaget como a capacidade do indivíduo de ser normativo, de elaborar as normas que conduzirão a sua vida e a de outros (Freitas, 2003; La Taille, 1992).

Nesse instante, a moralidade sai do campo restrito dos deveres e obrigações e passa também ao campo dos direitos, da capacidade de todo cidadão para opinar acerca das normas de uma sociedade. Nesse sentido, a obediência da regra, norma ou lei não deverá advir em decorrência do respeito unilateral da criança pelo adulto, mas em função de um contrato social compartilhado com os demais, ou seja, do respeito mútuo entre pares.

Ressalva-se, não obstante, que Piaget não esteve interessado em conteúdos morais particulares. Pelo contrário, o seu esforço era o de construir um conhecimento acerca do que havia de comum na estrutura dos julgamentos morais dos seus sujeitos, ou seja, a estrutura do raciocínio moral (Biaggio, 2006; Freitas, 1999; La Taille, 2006).

No entanto, Piaget (1932/1994) adverte que os dados por ele analisados não são suficientes para que se possa falar em estágios de desenvolvimento moral universais propriamente ditos. Naquele momento, Piaget não podia explicar se as diferenças que apareceram em seus dados refletiam estruturas universais de pensamento moral, ou se eram produto do tipo de educação moral a que estavam submetidas aquelas crianças.

Assim, vale destacar que embora Piaget não tenha empiricamente generalizado os estágios encontrados entre crianças suíças para a população universal, sua obra assim foi interpretada e alguns pesquisadores que o sucederam buscaram formular estágios universais e sequenciais do desenvolvimento moral, baseado nas contribuições iniciais piagetianas, especialmente no polo heteronomia - autonomia como base do julgamento moral dos indivíduos (Camino & Luna, 2009).

Lawrence Kohlberg tem sido destacado como o mais influente entre os pesquisadores que deram continuidade aos estudos piagetianos sobre a moralidade. Destaca-se o impacto de sua obra para os estudos da moralidade (Bataglia, Moraes & Lepre, 2010; Galvão, 2010) a partir das décadas de 70 e 80 ressaltando-se as suas contribuições teóricas e metodológicas para o estudo do desenvolvimento moral.

Assim como Piaget, Kohlberg estava interessado em responder à pergunta de como o ser humano, que nasce amoral pode transformar-se numa pessoa que respeita os outros e a sociedade na qual vive através das normas sociais, ou seja, estava interessado em estudar as estruturas gerais do raciocínio que fazem o sujeito avaliar e julgar uma situação como moralmente aceitável ou não (Biaggio, 2006; Camino & Luna, 2009).

No intuito de aprofundar os estudos iniciados por Piaget (1932/1994), Kohlberg (1969) dedicou sua tese de doutorado a construir os estágios que, segundo ele, descrevem o percurso de desenvolvimento moral. Para ele, estes estágios seriam invariantes e universais. Dessa forma, todas as pessoas passariam pelos mesmos estágios na mesma ordem, embora nem todos, necessariamente, atingiriam os níveis mais elevados.

Dessa forma, Kohlberg tenta dar conta do universal e daquilo que obedece à relatividade cultural. Enquanto as estruturas de raciocínio moral seriam universais e invariáveis e teriam como base a noção de justiça (Kohlberg, 1954/1992; Kohlberg, Levine & Hewer, 1983), os conteúdos morais (conteúdos das regras e normas aprendidos em cada sociedade) seriam específicos de cada cultura (Biaggio, 2006).

Segundo os estágios de Kohlberg (1954/1992), as pessoas vão do nível pré-convencional da moralidade, passam pelo nível convencional e podem chegar ao nível pós-convencional. Ressalva-se que cada um desses níveis de desenvolvimento é composto por

dois estágios e que a tipologia kohlberguiana está baseada, ainda, nos polos heteronomia - autonomia descritos por Piaget (1932/1994).

No nível pré-convencional, o julgamento moral é baseado nas consequências objetivas e não nas intenções dos atos dos sujeitos (responsabilidade objetiva). Além disso, destaca-se a importância dada ao poder da “autoridade”, de quem postulou a regra. Esse nível é composto pelos estágios 1 e 2:

Estágio 1 - Orientação para a punição e obediência.

Este estágio é marcado pela responsabilidade objetiva, orientação ao castigo e obediência irrestrita das regras impostas pela figura de autoridade. Dessa forma, sujeitos neste estágio de desenvolvimento assumem que a ordem social é mantida pelo poder e autoridade daqueles que podem punir um ato.

Estágio 2 - Hedonismo instrumental relativista

Este estágio define-se pela ênfase dada pelo sujeito às satisfações pessoais ou daqueles pares muito próximos. Assim, um ato correto é aquele que traz algum prazer ao sujeito através do estabelecimento de trocas instrumentais (“*servir para ser servido*”). Este tipo de julgamento moral é baseado também na máxima “olho por olho, dente por dente”, onde a reciprocidade começa a emergir nas relações sociais, embora ainda muito ligada à justiça retributiva expiatória.

No nível convencional, no entanto, as regras são entendidas como contratos sociais estabelecidos de forma contratual entre as pessoas de um determinado grupo ou sociedade; assim, as regras são internalizadas e as ações são julgadas a partir da necessidade de aceitação pelo grupo e manutenção dos laços de amizade e da ordem social. Aqui se localizam os estágios 3 e 4.

Estágio 3 – Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais

Neste estágio, o sujeito julga os atos a partir da correspondência das expectativas sociais em relação àquele ator social. Assim, o correto é aquilo que é aprovado pelo grupo social, o que garante a manutenção de laços sociais. A noção de justiça, nesse estágio, está ligada à máxima “*faça aos outros o que gostaria que os outros lhe fizessem*”, no entanto, ainda persiste a dificuldade de colocar-se no lugar dos outros, especialmente daqueles que não são pertencentes ao convívio social mais próximo. Neste estágio, os julgamentos já levam em

consideração as intenções dos envolvidos (Colby & Kohlberg, 1987), ou seja, são respaldados pela responsabilidade subjetiva (Piaget, 1994/1932).

Estágio 4 – Orientação para a lei e a ordem

Neste estágio, enfatiza-se o respeito pela manutenção da ordem social através de um sistema de instituições sociais que definem papéis, direitos e deveres dos indivíduos. Nesse ponto, é justo não mais aquilo que está em conformidade com a vontade individual, mas aquilo que estiver em conformidade com a ordem social estabelecida e institucionalizada, por exemplo, via legislação. Quanto à correção dos erros, o sujeito baseia-se na noção de que a lei deve ser aplicada imparcialmente, tendo em vista a proteção da sociedade (Colby & Kohlberg, 1987).

Por fim, no nível pós-convencional, o indivíduo pode questionar a justiça de determinadas leis e contratos sociais, baseando-se em princípios éticos universais tais como o direito à vida, à dignidade e ao respeito, dentre outros aspectos. Pertencem a este nível os estágios 5 e 6.

Estágio 5 – Orientação para o contrato social

Este estágio se define pela possibilidade de questionamento das leis e regras institucionalizadas numa sociedade. Assim, a justiça não se confunde mais, necessariamente, com as leis, as quais podem ser modificadas no sentido de garantir princípios éticos como direito à vida, respeito e dignidade. No entanto, nesse período, comumente entende-se que a mudança só poderia ocorrer por meio dos canais legais. Assim, se uma lei é entendida como injusta ela deve ser modificada ou complementada para que seja justa e legítima para aquela sociedade.

Estágio 6 – Princípios universais

Este estágio se caracteriza pela orientação do sujeito a partir de princípios éticos universais, independente de eles respaldarem ou não as leis de uma determinada sociedade. O julgamento moral, portanto, não se restringe ao conteúdo de uma regra ou norma, mas se respalda em princípios como justiça, reciprocidade, igualdade dos direitos humanos, respeito à dignidade humana e equidade.

A baixa frequência de sujeitos representativos do estágio 6 levou Kohlberg e outros pesquisadores (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999) a questionar a validade empírica e

teórica desse estágio. Questionou-se se haveria diferenças nos julgamentos morais do estágio 5 e 6 ou se a dificuldade em encontrar sujeitos nesse nível de julgamento moral seria relativa à categorização ou às qualidades dos instrumentos de mensuração. Apenas em um momento final de sua obra Kohlberg defende novamente a existência empírica desse estágio e sua validade teórica (Kohlberg, Boyd & Levine, 1990).

3.2 Mensuração do Julgamento Moral

Em conformidade com as mudanças que foram ocorrendo na própria concepção de moralidade enquanto objeto da psicologia e, em conformidade com as divergentes concepções teóricas que tentaram dar conta desses fenômenos, os métodos e instrumentos de estudo e mensuração de aspectos morais foram se modificando ao longo do último século.

Segundo Escrivá, Pérez-Delgado e Brotons (1991), destacam-se três grandes momentos no estudo da moralidade. O primeiro período é compreendido pelos trabalhos realizados entre 1900 e 1930 e se caracteriza pelo uso predominante de instrumentos de pesquisa do tipo lápis e papel; a ênfase recaía sobre os conteúdos morais que as crianças e adolescentes expressavam naquele momento (Brotmarkle, 1922; Fernald, 1912; Pressey & Pressey, 1919).

Entre 1930 e 1950 ressaltam-se as teorizações de Piaget sobre a moralidade humana, o qual passava da ênfase nos conteúdos para o processo de desenvolvimento e estruturação de concepções morais. Assim, o método adotado por Piaget (1932/1994, 1964/2004) era composto pelas chamadas entrevistas clínicas, através das quais ele buscava compreender como se constroem raciocínios morais em crianças e adolescentes. Neste momento também surgem as teorizações psicanalíticas acerca da moralidade em pessoas ditas “normais”. Por fim, o terceiro momento se refere ao período entre 1950 e 1960 no qual predominou o uso de instrumentos projetivos baseados nas concepções psicanalíticas sobre o superego e a internalização das normas sociais.

Segundo Camino (1979), as décadas de 60 e 70 foram marcadas pelo enfoque teórico e metodológico das teorias behavioristas e da teoria da aprendizagem, especialmente com ênfase na observação em situação de laboratório. Por outro lado, a partir da década de 80, o interesse se voltou para o uso de instrumentos de medida do desenvolvimento do julgamento moral baseados na teoria de Kohlberg, destacando-se a *Moral Judgement Interview* (MJI) de Colby e Kohlberg (1987) e o *Defining Issues Test* (DIT) de Rest (1986).

O impacto dos trabalhos de Kohlberg sobre as pesquisas acerca da moralidade tem sido relatado (Biaggio, 1992, 2006; Pérez-Delgado, Serra-Desfilis & Carbonel-Vaya, 1986) especialmente no âmbito da construção de instrumentos de avaliação do julgamento moral. No Brasil, por exemplo, muitos destes instrumentos estão disponíveis após adaptação e validação nacionais.

Bataglia et al. (2010) realizaram um levantamento nas bases BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) e Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*) com os descritores ‘moral’ e ‘Kohlberg’ e encontraram cinco instrumentos de avaliação do julgamento e competência morais em uso no Brasil: a *Moral Judgment Interview* de Colby e Kohlberg (MJI), o *Defining Issue Test* (DIT), o *Moral Judgment Test* (MJT), o “*Socio-Moral Reflection Objective Measure*” (SROM) e o “*Problem Identification Test*” (PIT).

Aqui, serão comentados apenas a MJI, o SROM e o DIT, tendo em vista que estes são os mais utilizados. Ademais, o MJT é um instrumento que mensura competência moral e não julgamento moral (Lind, 1999) e o PIT (Hebert, Meslin, Dunn, Buirn & Reid, 1990) tem sido muito pouco utilizado no contexto brasileiro (Bataglia et al., 2010).

Cabe ressaltar que a avaliação do julgamento moral baseada nas concepções kohlberguianas é realizada a partir das respostas dos indivíduos a dilemas morais. O próprio Kohlberg, em um primeiro momento de sua obra, desenvolveu um modelo de entrevista clínica, baseado nas entrevistas clínicas piagetianas. No entanto, este pesquisador cedeu às pressões do ambiente acadêmico no sentido de criar um método mais objetivo e com parâmetros de fidedignidade mais aceitáveis pela comunidade acadêmica àquela época (Bataglia et al., 2010; Biaggio, 2006).

Assim, seguiram-se as tentativas de propor manuais de correção das entrevistas propostas por Kohlberg. A última versão destes manuais foi publicada em 1987 e este instrumento ficou conhecido como Entrevista de Julgamento Moral (MJI). Assim, a MJI é uma entrevista semiestruturada apresentadas em três formas paralelas: A, B e C (Colby & Kohlberg, 1987). Cada uma dessas formas é constituída por três dilemas hipotéticos que colocam o entrevistado frente à escolha de valores conflitantes. Os dilemas são seguidos por nove a doze questões que procuram obter justificativas morais aos dilemas. Ressalta-se que a avaliação é feita a partir do julgamento moral, ou seja, a partir do raciocínio moral e não necessariamente a partir da resposta ao dilema em si.

As principais críticas dirigidas a este instrumento referem-se à sua complexidade de aplicação e análise dos dados produzidos pelo sujeito. Por se tratar de um instrumento em que o respondente deve produzir uma resposta verbal aos dilemas, tem-se questionado sobre a

influência das dificuldades verbais e linguísticas nos baixos escores obtidos nesse instrumento (Bataglia, et al., 2010; Rest et al., 1999).

O *Defining Issues Test* (DIT), por sua vez, é um instrumento composto por seis dilemas morais nos quais o respondente precisa indicar qual decisão o personagem deve tomar na situação e por qual (is) motivo (os). Cada dilema é acompanhado por 12 afirmativas às quais o indivíduo deve atribuir o grau de importância para a sua decisão. Por fim, pede-se, em cada dilema, que os respondentes elenquem as quatro afirmativas mais importantes para sua decisão diante do dilema apresentado. Esta primeira versão do *Defining Issues Test* (DIT) foi elaborada por Rest (1986) e foi reformulada, de acordo com o contexto brasileiro, por Camino, Luna, Alves, Silva e Rique (1988, 1989).

Algumas vantagens têm sido atribuídas ao DIT em relação à MJJ. A principal delas é que não requer grande habilidade verbal dos sujeitos, oferece maior controle da situação de teste, e, ainda, possibilita uma correção objetiva e computadorizada. No entanto, escores no DIT parecem ser superestimados na população, uma vez que este instrumento é mais fácil do que entrevistas (como a MJJ) no sentido de que é mais fácil reconhecer um argumento como mais parecido com sua forma de raciocínio do que produzi-lo em situação de entrevista (Bataglia, et al., 2010; Galvão, 2010). De fato, Koller et al. (1994) avaliaram o DIT, o SROM (*Socio-moral Reflection Objective Measure*) e a MJJ. Os três instrumentos foram aplicados em 298 estudantes secundaristas de ambos os sexos, entre 14 e 18 anos. Os resultados mostraram haver diferença entre os escores obtidos pelos sujeitos nos três instrumentos. O DIT e o SROM obtiveram resultados mais altos quanto comparados à MJJ.

Além disso, o DIT tem sido criticado por estar demasiadamente relacionado ao nível de escolarização dos sujeitos (Galvão, 2010; Rosa Filho & Sampaio, 2011). Assim, sujeitos com nenhuma ou pouca escolarização encontram dificuldades de entender e avaliar as afirmativas de cada dilema, uma vez que a tarefa exige que se pondere sobre muitas afirmativas (12) concomitantemente.

O próprio Rest (1994), utilizando o DIT como instrumento de medida em um estudo longitudinal durante 10 anos, constatou que os escores de julgamento moral obtidos nesse instrumento evoluem em função da idade, mas principalmente em função do grau de escolaridade, chegando a estacionar quando os sujeitos interrompem a educação formal. Estes achados reforçam as críticas dirigidas à utilização deste instrumento em amostras pouco escolarizadas.

O *Socio-moral Reflection Objective Measure* - SROM (Gibbs, Arnold & Burkhart, 1984) é composto por dois dilemas retirados da MJJ, seguidos de perguntas de múltipla

escolha, em que cada alternativa corresponde a um estágio de julgamento moral. Este instrumento foi adaptado para o contexto brasileiro por Biaggio e Barreto (1989, citado por Biaggio, 2006).

Recentemente, o SROM foi utilizado para avaliação de julgamento moral de homens adultos homicidas e não homicidas e não obteve índices aceitáveis de fidedignidade (*Alfa de Cronbach* < 0,36), fato que foi atribuído à inadequação deste instrumento para uso em amostras pouco escolarizadas (Souza, 2010).

Em resposta a estas limitações aqui apresentadas e às críticas dirigidas ao caráter hipotético dos instrumentos de mensuração do julgamento moral que se baseiam em dilemas morais criados, na sua grande maioria, há quase três décadas (MJJ – 1987, DIT – 1979, SROM – 1984) nos Estados Unidos, Galvão (2010) propôs que se avalie o julgamento moral a partir de dilemas que se refiram à questões sociais reais e significativas para os respondentes.

Nesse sentido, esta pesquisadora desenvolveu dois dilemas morais baseados em temas veiculados amplamente pela mídia brasileira (execução de Saddam Hussein e o Caso João Hélio), a saber, dilemas sobre “pena de morte” e “redução da maioria penal”. Estes dois dilemas foram chamados de “Dilemas da Vida Real” (Galvão, 2010) e este instrumento mostrou-se adequado, com boa validade convergente em relação aos dilemas do DIT.

Ressalta-se que a avaliação do julgamento moral é realizada com base nos argumentos evocados pelo participante (concepções de leis e justiça, orientação e obediência) e não em relação à sua concordância ou não com a pena de morte ou redução da maioria penal.

Este instrumento foi adotado como medida de julgamento moral desta pesquisa por entender que ele é mais próximo às discussões relevantes no contexto atual e por entender que instrumentos desta natureza são mais condizentes com o intuito original de se avaliar estrutura e não conteúdo moral, conforme proposto por Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1954/1992).

Os dilemas deste instrumento serão melhores apresentados na seção que tratará do método deste estudo.

3.3 Julgamento e Comportamento moral: discussões e evidências empíricas

No que diz respeito à relação entre julgamento e comportamento moral, as discussões atuais perpassam a polêmica da continuidade ou não entre esses dois constructos. De um lado, alguns pesquisadores defendem relações continuístas entre julgamento e ação moral. No entanto, outros pesquisadores têm questionado essa continuidade, especialmente baseados nos

argumentos de que o julgamento moral, aspecto cognitivo da moralidade, não dá conta da complexidade do comportamento moral humano (Souza & Vasconcelos, 2009).

No primeiro grupo, pode-se citar o próprio Piaget (1932/1994), que por ter centrado seu trabalho na consciência moral, argumenta que o pensamento moral seria uma tomada de consciência das ações vivenciadas pelo sujeito em situações de conflito. Dessa forma, “a reflexão moral consiste numa tomada de consciência progressiva da atividade moral propriamente dita” (Piaget, 1932/1994, p.140).

Kohlberg (1954/1992), assim como Piaget, constrói sua teoria sobre o desenvolvimento da moralidade baseado no julgamento moral, principalmente. Para este autor, agir moralmente está condicionado a ter altos níveis de raciocínio moral. Ademais, quanto maior o nível de julgamento moral, maior a probabilidade de o sujeito agir segundo sua consciência moral, uma vez que nos níveis mais altos encontram-se julgamentos que consideram princípios universais como o cuidado e a responsabilidade (Kohlberg, Power & Higgins, 1997). Dessa forma, este autor também assume uma continuidade entre julgamento e ação moral (Souza & Vasconcelos, 2009), embora numa direção diferente de Piaget (1932/1994).

Estas concepções, conforme já apontado, têm sido criticadas amplamente sob o argumento de que apesar de não desconsiderarem o papel de aspectos afetivos nas decisões morais, enfatizam, sobretudo, o domínio da cognição enquanto principal aspecto da vida moral (Campbell & Christopher, 1996; La Taille, 2006). Em contrapartida, autoras como Carol Gilligan (1993) e Nancy Eisenberg (2000), que respaldaram suas teorias sobre o desenvolvimento moral na ética do cuidado e no altruísmo, respectivamente, têm surgido como nomes que relativizam as concepções racionalistas sobre a moral, pois ressaltam o papel da afetividade para a explicação de julgamentos e comportamentos morais altruístas (Souza & Vasconcelos, 2009).

Mesmo que estes modelos não rompam totalmente com a tradição kantiana, na qual a moral está baseada na razão, eles direcionam a atenção dos estudiosos para a dimensão afetiva, para como os afetos e emoções se relacionam com a moralidade. Campbell e Christopher (1996), por exemplo, propõem que a pesquisa sobre moral não se reduza ao julgamento moral, mas considere virtudes como a honestidade e generosidade, por exemplo. Nessa mesma direção, La Taille (2006) vem apontando a discussão para o estudo das virtudes, além da moral da obrigação. Para este pesquisador, comportamentos morais que envolvem a virtude da generosidade, por exemplo, não se confundem nem seguem o mesmo percurso de desenvolvimentos da moral baseada nas regras e obrigações. Ademais, este pesquisador tem

apontado a simpatia como um componente essencial da moral das virtudes, sendo esta dimensão afetiva compreendida como uma disposição, compaixão e afetação diante da situação do outro (La Taille, 2006).

Diante desse cenário de discussão teórica, algumas pesquisas têm se dedicado a verificar empiricamente as relações entre níveis de julgamento e comportamentos morais. Como exemplo, estudos apontam relações entre os níveis de julgamento moral e comportamento religioso (Urbina-Leon, 1997), baixos níveis de julgamento moral e uso abusivo de álcool por adolescentes (Lepre & Martins, 2009) e promoção de atitudes ambientais (Biaggio, Vargas, Monteiro, Souza & Tesche, 1999) e preocupação ecológica (Lima, 2010) a partir do desenvolvimento do julgamento moral dos sujeitos.

No que se refere à questão da delinquência juvenil (conforme tem sido denominado na literatura o cometimento de atos infracionais) destacam-se os estudos realizados no cenário norte-americano quando da construção e validação de instrumentos como o DIT, a MJI e o SROM.

Quanto às relações entre julgamento moral e comportamentos delinquentes, McColgan, Rest e Pruitt (1983) compararam o julgamento moral de adolescentes norte-americanos presos por cometerem crimes e o de adolescentes não delinquentes, através da MJI e do DIT. Os resultados revelaram diferenças significativas entre os grupos de adolescentes, no sentido que os adolescentes infratores mostraram menores níveis de julgamento moral, comparados aos adolescentes não infratores.

Gibbs, Basinger e Fuller (1992), utilizando o SROM como instrumento de pesquisa, constataram porcentagens significativamente mais elevadas de infratores ou jovens com conduta antissocial nos estágios 1 e 2 de julgamento moral, quando comparados a outros jovens. Ou seja, os escores de julgamento moral dos jovens infratores concentram-se no polo da heteronomia moral.

Stams et al., (2006) realizaram uma meta-análise de 15 estudos acerca dos níveis de julgamento moral de jovens delinquentes e não delinquentes norte-americanos. Estes autores constataram que os jovens delinquentes apresentam níveis de desenvolvimentos inferiores aos não delinquentes. Este efeito persiste, mesmo quando controlados os efeitos do nível socioeconômico, sexo e idade.

Bulzneck (1975, 1979), no Brasil, utilizando o DIT como instrumento de pesquisa, comparou quarenta jovens (sexo masculino) infratores e não infratores, constatando que os escores médios dos não infratores no estágio 4 (moral convencional) foram significativamente superiores aos dos infratores. Por outro lado, não houve diferenças significativas na

comparação dos dois grupos quando considerados todos os níveis de julgamento moral. Este pesquisador, no entanto, aponta limitações da amostra do estudo, especialmente no que diz respeito à homogeneidade (todos do sexo masculino e mesmo nível socioeconômico).

Koller (1988) comparou o nível de julgamento moral de 40 adolescentes institucionalizados (infratores e não infratores, de ambos os sexos) através da MJI (Colby & Kohlberg, 1987). Os dados mostraram que os adolescentes não infratores tinham nível de desenvolvimento mais alto que o dos infratores, embora a maioria dos adolescentes (em ambos os grupo) encontrava-se no estágio 2 – da moralidade pré-convencional (Kohlberg, 1954/1992).

Kanter (1985) investigou os níveis de julgamento moral de 157 adultos presos através do DIT. Não encontrou relação entre o julgamento moral e tipo de crime cometido. No entanto, este autor aponta problemas com o uso *Defining Issues Test* na amostra de sujeitos da população carcerária, considerando a baixa escolaridade dessa população.

Recentemente, Souza (2010), utilizando o SROM como instrumento de mensuração do desenvolvimento moral, não encontrou diferenças significativas entre homens adultos homicidas e não homicidas. No entanto, conforme já comentado, esta pesquisadora realizou uma análise de fidedignidade dos instrumentos e o SROM não obteve índices aceitáveis (*Alfa de Cronbach* <0,36). Portanto, estes resultados devem ser analisados muito cautelosamente.

Diante dos estudos citados, algumas considerações são necessárias. A primeira delas diz respeito à inconsistência entre os resultados obtidos. Também se aponta uma diversidade de métodos de avaliação do julgamento moral que dificultam a meta-análise dos dados, uma vez que os escores obtidos num ou noutro instrumento não são equivalentes.

Ademais, muitas críticas têm sido tecidas, inclusive pelos próprios pesquisadores, quanto à utilização de medidas objetivas como o DIT e o SROM, que necessitam de habilidades complexas para sua resolução, por exemplo, a capacidade de ponderar sobre muitas questões e aspectos simultaneamente, durante a resolução das atividades propostas; este aspecto implica a inadequação do uso desses instrumentos em públicos com baixa escolarização, como parece ser o caso de grande parte da população carcerária brasileira (Brasil, 2003; Teixeira, 2005).

Além disso, estas pesquisas, têm se centrado predominantemente na população masculina, exceto o trabalho de Koller (1988). Ademais, com exceção do trabalho de Souza (2010), as relações do julgamento moral e comportamento delitivo têm sido verificadas de forma isolada, sem a consideração de aspectos afetivos ligados à moralidade e ao próprio

juízo ou tomadas de decisão em situações morais. Este aspecto, conforme já foi discutido ligeiramente, foi uma marca dos trabalhos na Psicologia do Desenvolvimento Moral, que ora se voltavam para aspectos cognitivos, ora aspectos afetivos, estudados separadamente (Bee, 2003; La Taille, 1992).

No entanto, aponta-se a necessidade de avaliar integradamente aspectos cognitivos e afetivos da moralidade, especialmente no sentido de buscar uma melhor compreensão sobre os comportamentos morais (La Taille, 2006; Souza & Vasconcelos, 2004), o que pode contribuir tanto com intervenções bem sucedidas sobre os comportamentos moralmente inaceitáveis numa dada sociedade, como contribuir com o cenário atual de investigações sobre a moralidade, especialmente preocupado com a discussão sobre continuidade ou não continuidade entre juízo e ação moral, na qual a afetividade tem sido apontada como um possível elo de compreensão. É nesse sentido que se insere o estudo e a discussão da empatia, sendo esta habilidade apontada como um motivador do comportamento pró-social, ou seja, do comportamento guiado pela consideração das necessidades do outro, elemento essencial na vida moral.

4. EMPATIA

Em consonância com a discussão de que as pesquisas sobre moralidade têm se pautado majoritariamente em aspectos cognitivos como o juízo moral, assiste-se nas últimas décadas a um interesse maior em considerar e estudar aspectos afetivos ligados à consciência e comportamento moral.

A empatia é um desses constructos que tem sido amplamente investigado nas últimas décadas (Escrivá, Navarro & Garcia, 2004). O termo grego *empathia* refere-se à possibilidade de viver com e como o outro o seu *pathos*, paixão, sofrimento, ou ainda afetação (Galvão, 2010; Sampaio, Camino & Roazzi, 2009). No entanto, esta temática não é um campo exclusivo da moralidade e tem uma longa história dentro da teoria estética alemã, onde se referia à projeção do *self* em relação às obras de arte e, mais tardiamente, à ressonância provocada no observador diante do conhecimento do que se passa na consciência de outro (Wispe, 1987).

No que diz respeito à Psicologia, o termo *Einfühlung* foi traduzido por *empathy* por Titchener, em 1909 (Wispe, 1987). Para este autor, a empatia se refere à possibilidade de saber sobre a consciência de outra pessoa por meio de uma imitação interna da forma como a

outra pessoa raciocina. Assim, a empatia passa a ser entendida como uma capacidade das pessoas de entenderem umas às outras.

Desde então, diversas áreas e teorias da ciência psicológica têm se preocupado em definir e investigar a empatia. Dentre elas, segundo Sampaio et al. (2009) e Camino (2009), destacam-se os trabalhos da psicologia da personalidade, psicologia social, psicologia do desenvolvimento e psicologia evolutiva.

Na psicologia da personalidade, enfatizam-se os trabalhos de Carl Rogers (1985), que ofereceu à empatia um lugar privilegiado no processo terapêutico, além de estar preocupado diretamente em mensurar e desenvolver a habilidade empática entre os terapeutas e seus clientes, habilidade esta, que segundo o autor, é uma condição indispensável para o sucesso do processo terapêutico (Sampaio et al., 2009).

Na psicologia social, destacam-se os trabalhos realizados a partir da década de 60, que buscavam investigar a relação entre a empatia e os comportamentos de ajuda, mais especificamente os aspectos motivacionais do comportamento pró-social (Camino, 2009; Sampaio et al., 2009). Enquanto isso, a psicologia do desenvolvimento estava preocupada com a compreensão de como a empatia se desenvolve, ou seja, de como uma criança torna-se capaz de tomar a perspectiva do outro, reconhecer e atribuir corretamente uma emoção ou sentimento a outra pessoa (Camino, 2009).

Na psicologia evolutiva, por outro lado, o foco recai sobre a história filogenética da empatia, em como as espécies desenvolveram a empatia como mecanismo adaptativo. Plutchik (1987), por exemplo, propõe que a empatia é uma reação comportamental presente nos mamíferos, que envolve o compartilhar ou a indução mútua de estados emocionais entre indivíduos de uma mesma espécie, devendo ser, portanto, considerada um mecanismo de comunicação e sobrevivência. Neste sentido, a empatia é entendida como uma habilidade adaptativa que possibilita a vida em sociedade (Galvão, 2010).

4.1 Hoffman: uma perspectiva psicogenética e evolutiva sobre a empatia

Alinhado a uma perspectiva evolutiva e psicogenética, destaca-se a concepção e os estudos do psicólogo americano Martin Hoffman, para o qual “a empatia é a centelha do interesse humano pelo outro; a cola que faz a vida social possível. Ela pode ser frágil, mas tem, indiscutivelmente, suportado toda a Evolução, e deve continuar enquanto existirem seres humanos” (Hoffman, 2000, p. 03).

Para Hoffman, a empatia é um tipo de resposta afetiva, com função adaptativa, que é modificada ao longo da ontogênese por fatores cognitivos, especialmente a descentração cognitiva e a diferenciação *self*-outro por que passa a criança no início da infância (Hoffman, 2000). Em consonância com esta perspectiva, Hoffman (1987) define a empatia como a capacidade cognitiva de uma pessoa para colocar-se no lugar do outro (*role-taking*), e, a partir da inferência do sentimento alheio, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação.

O desenvolvimento da empatia, segundo ele, dá-se em cinco estágios. No entanto, torna-se indispensável observar que Hoffman (1987, 2000) acredita que as habilidades obtidas em um estágio são mantidas nos seguintes e que a diferenciação do *self* está na base do desenvolvimento da empatia (1987, 2000), conforme pode ser acompanhado na definição de seus estágios:

- *Empatia global*: Nos primeiros meses de vida, a criança ainda não é capaz de se distinguir dos outros e a angústia de outra criança é sentida pelo bebê com sua própria angústia. Martin & Clark (1982) mostram que as crianças choram ao ouvir outra chorando, mas o mesmo não acontece se ela ouvir outro som de lamento de mesmo volume produzido por computador nem se ouvir o choro de um chimpanzé ou mesmo seu próprio choro. Ademais, até o quinto mês, os bebês já são capazes de discriminar expressões faciais de alegria, raiva e surpresa e responder de forma diferente a cada uma delas (Thompson, 1987).
- *Empatia egocêntrica*: com o desenvolvimento da permanência dos objetos, a criança começa a reconhecer o outro como um uma unidade física distinta de si própria, mas ainda não é capaz de entender que os outros têm estados internos próprios e distintos dos seus (emoções, desejos e pensamentos). Neste momento, diante do choro alheio, as crianças buscam/encaram/olham fixamente para o outro em sofrimento (buscando uma fonte daquele desconforto), mostram sinais de angústia (expressões faciais de tristeza) e, então, buscam confortar a si próprias no colo de suas mães, por exemplo.
- *Angústia Empática quase egocêntrica*: A criança começa a reconhecer que o outro possa ter estados internos diferentes dos seus; assiste-se ao aparecimento de respostas empáticas. No entanto, no geral, esses comportamentos são comumente aqueles que as crianças estão acostumadas a fazer quando elas próprias estão em sofrimento. Por exemplo, uma criança oferece seus brinquedos preferidos quando vê outra chorar ou oferece o colo de sua própria mãe para outra criança ferida por acreditar que os sentimentos da outras são iguais aos seus e, portanto, podem ser aliviados da mesma forma (Thompson, 1987).

- *Verdadeira angústia empática*: O desenvolvimento da habilidade de *role-taking*, bem como o desenvolvimento da acurácia empática - capacidade de reconhecer e prever as emoções alheias mais adequadas para cada situação (Gerdes, Segal & Lietz, 2010) - tornam o sujeito capaz de empatizar verdadeiramente com o outro. A criança é capaz de distinguir entre seus sentimentos e os sentimentos que acredita que os outros tenham diante de uma situação. Para Hoffman (1987) e Thompson (1987), respostas empáticas autênticas já podem ser claramente assistidas na metade do segundo ano de vida quando as crianças começam a procurar as causas da emoção alheias, sendo capazes de predições sobre as emoções esperadas em resposta a diferentes situações – “*Quando sua mãe chegar, Maria ficará feliz*” (Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cook, 1989). Ademais, as crianças de aproximadamente cinco anos já são capazes de compreender que podem consolar verbalmente outra pessoa quando dizem “*tudo vai ficar bem/ Amanhã trarei um presente para você*”.
- *Empatia pela condição de vida dos outros*: Nesse ponto, as crianças começam a construir o conhecimento de que as pessoas têm histórias de vida diferentes e condições de vida que ultrapassam o momento presente. Assim, o sujeito torna-se capaz de empatizar com a representação que tem de determinado grupo ou das condições de vida que não precisam estar presentes na situação imediata (Hoffman, 1987). Aqui, por exemplo, a criança pode não sentir empatia por uma criança que está triste por não ter um determinado brinquedo se essa criança sabe, por exemplo, que este outro é muito rico e tem muitos outros brinquedos.

Ressalva-se que em alguns trabalhos de Hoffman, este autor apresenta apenas quatro estágios: empatia global, empatia egocêntrica, empatia com os sentimentos do outro (correspondente à verdadeira angústia empática) e empatia pela condição de vida dos outros (Hoffman, 1987).

Baseando-se no desenvolvimento das habilidades cognitivas de diferenciação *self-outro* e na motivação altruísta que, segundo Hoffman, é inerente à empatia, este autor diferencia entre dois afetos empáticos básicos: a angústia empática (*empathic distress*) e a angústia simpática (*sympathic distress*). A angústia empática pode ser definida como reações de incômodo, desconforto ou angústia experienciadas no *self* diante da percepção do sofrimento de outras pessoas (Hoffman, 1987). Este tipo de afeto não necessita de avaliações cognitivas muito sofisticadas sobre o estado do outro.

A angústia simpática, por sua vez, refere-se aos sentimentos de piedade ou compaixão direcionados à pessoa que se julga estar em sofrimento. Além disso, refere-se à mobilização

afetiva no sentido de aliviar a angústia do outro (Hoffman, 1987). É justamente esta característica que diferencia a angústia empática da angústia simpática, pois, enquanto que a primeira está claramente centrada no *self*, a segunda é direcionada ao outro, estando iminentemente ligada aos comportamentos pró-sociais.

Ressalva-se que a transformação da angústia empática na angústia simpática está relacionada ao desenvolvimento do sentido cognitivo do outro e, conseqüentemente, da transferência de parte dos afetos empaticamente sentidos no *self* (angústia empática) para a imagem do outro – angústia simpática (Camino, 2009; Galvão, 2010).

Além desses afetos básicos, Hoffman ainda prevê a mobilização de outros afetos empáticos a depender das características da situação mobilizadora e da atribuição de causas para o sofrimento alheio. Dentre eles, destacam-se: I) raiva empática - sentimento de raiva direcionado a alguém a quem se atribui a culpa pelo sofrimento de outrem; II) culpa empática – refere-se ao sentimento do sujeito quando avalia que prejudicou ou foi omissivo e não fez nada para ajudar uma pessoa em dificuldades; III) injustiça empática - refere-se ao sentimento de injustiça diante da avaliação de que os infortúnios sofridos por alguém não são merecidos, ou seja, não são justos. Outros afetos empáticos podem ser constituídos a partir da combinação desses sentimentos básicos (Hoffman, 1987).

4.2 Mensuração da empatia

A empatia tem sido avaliada através de diferentes métodos e instrumentos. Dentre eles destacam-se as medidas de índices somáticos (expressões faciais e gestos), índices fisiológicos (temperatura da pele, frequência cardíaca), neuroimagens funcionais, histórias ilustradas (por fotos, figuras ou gravações em vídeo), questionários e escalas de autoavaliação (Sampaio et al., 2009).

Os instrumentos que utilizam indicadores somáticos e fisiológicos têm se mostrado úteis por que diminuem os efeitos da desejabilidade social (Eisenberg, Fabes, Bustamante & Mathy, 1987). Contudo, aqueles que se baseiam em índices fisiológicos, além de requererem a especialização dos pesquisadores no manuseio de aparelhos sofisticados e caros, ainda não são capazes de distinguir o que seriam correlatos fisiológicos da empatia daqueles derivados de outras emoções, uma vez que medem níveis gerais de excitação do organismo (Strayer & Eisenberg, 1987).

A avaliação da empatia através de índices somáticos, apesar de ser possível, necessita de juízes treinados em reconhecer emoções a partir dos gestos e expressões faciais das

pessoas (Strayer & Eisenberg, 1987). No que se refere aos métodos que utilizam neuroimagens, baseiam-se justamente na tentativa de entender como o cérebro humano funciona e quais circuitos neuronais podem estar envolvidos em habilidades sociais como a empatia, por exemplo (Decety & Jackson, 2004).

Embora os instrumentos do tipo questionários e escalas sejam passíveis dos efeitos da desejabilidade social por serem medidas de autorrelato e autodescrição, estes ainda parecem ser os instrumentos que possuem maiores vantagens no estudo da empatia atualmente. Em geral, não exigem alta especialização e treinamento por parte dos pesquisadores, têm baixo custo e podem ser aplicados rapidamente e em locais diversos, não somente em laboratórios (Strayer, 1987). Por outro lado, como destaca Sampaio et al. (2009), estes instrumentos não possibilitam que se considerem outras dimensões envolvidas nas reações empáticas, como o comportamento não verbal.

Quanto a este tipo de instrumento de autorrelato, Sampaio et al. (2009) e Pérez-Albéniz, Paúl, Etxeberría, Montes e Torres (2003) destacam o uso do *Questionnaire Measure of Emotional Empathy* (Mehrabian & Epstein, 1972), do *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983), do *Feshbach Affective Situation Test for Empathy* (Feshbach & Roe, 1968) e do *Index of Empathy for Children and Adolescent* (Bryant, 1982).

Ressalva-se que, dentre estes, estão devidamente adaptados e validados para uso no Brasil apenas o IRI - *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983) e o *Index of Empathy for Children and Adolescent* (Bryant, 1982). Por este motivo, serão apresentados apenas estes dois instrumentos neste projeto, com ênfase para o IRI, uma vez que esta escala foi utilizada como medida de empatia neste estudo.

O *Index of Empathy for Children and Adolescent* (Bryant, 1982) é um instrumento desenvolvido originalmente para aplicação em crianças e adolescentes. Foi adaptado e validado para o contexto brasileiro por Ribeiro, Koller e Camino (2002), sendo chamada Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes. Esta escala possui 22 itens dicotômicos (sim ou não) e pode ser aplicada individual ou coletivamente. Destaca-se que este instrumento, embora originariamente criado para medir empatia entre crianças e adolescentes, foi validado para uso no Brasil apenas com sujeitos entre 14 e 16 anos de idade (Ribeiro et al., 2002).

O *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983) também é um instrumento do tipo lápis e papel, cuja aplicação pode ser realizada individual ou coletivamente. Sua versão original contém 28 itens por meio dos quais os respondentes avaliam suas próprias características cognitivas e afetivas diante de algumas situações. Cada item deve ser respondido numa escala *likert* de cinco pontos (*Não me descreve bem -1 a Descreve-me muito bem - 5*).

A escala IRI é composta por quatro subescalas ou dimensões da empatia: a *personal distress* (angústia pessoal), *empathic concern* (consideração empática), *role-taking* (tomada de perspectiva) e *fantasy* (fantasia), sendo as duas primeiras consideradas dimensões afetivas da empatia e as duas últimas como dimensões cognitivas.

Davis (1983) define a *personal distress* enquanto sensação subjetiva de incômodo ou ansiedade produzidas no *self* quando o indivíduo se depara com situações inesperadas. Dessa forma, as reações afetivas medidas pela subescala de *personal distress* são correspondentes ao que Hoffman (1987) denominou de *empathic distress* (Davis, 1983). Por outro lado, as reações definidas por Davis (1983) como *empathic concern* correspondem àquelas que Hoffman (1987) denominou de *sympathic distress*.

No que se refere às dimensões cognitivas da escala de Davis (1983), a subescala de *role-taking* (tomada de perspectiva) refere-se à capacidade do sujeito para se colocar lugar do outro e inferir o que o outro pensa e sente. Quanto à subescala *fantasy* (fantasia), diz respeito à capacidade do sujeito em colocar-se no lugar de um “outro” sabidamente fictício – um personagem de quadrinhos, filme ou novela, por exemplo.

No Brasil, este instrumento também foi adaptado e validado por Ribeiro, Koller e Camino (2002) que decidiram retirar uma das subescalas (*fantasy*) seguindo as orientações de Eisenberg (comunicação pessoal, citada pela autoras), sob a alegação de que esta é um dimensão muito dependente da cultura de um país.

Mais recentemente, Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga e Menezes (2011) conduziram a revalidação desta escala para uso no Brasil. A subescala de *fantasy* foi reinserida na IRI, uma vez que esta dimensão mostrou alto índice de consistência interna na população estudada. No entanto, dois itens originais do IRI foram excluídos por não se mostrarem consistentes. A versão validada por estes pesquisadores, portanto, contém 26 itens, representativos das quatro dimensões e continua a ser denominada de Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI), conforme nomenclatura recebida de Ribeiro et al. (2002).

Por fim, ressalta-se que esta escala se mostra congruente com a perspectiva de empatia adotada nesta pesquisa, ou seja, com a definição de empatia como constructo multidimensional, com aspectos afetivos e cognitivos (Bryant, 1982; Eisenberg & Miller, 1987; Hoffman, 1994, 1987, 2000).

4.3 Empatia e moralidade: discussões e evidências empíricas

Conforme já apontado, o estudo da moralidade esteve, por muito tempo, focado especialmente nos aspectos cognitivos que levariam o sujeito a decidir e agir moralmente. Hoffman (2000), por exemplo, dirige algumas críticas às teorias de Piaget e Kohlberg porque, apesar desses autores nunca terem negado a influência da afetividade, pautaram sua compreensão do desenvolvimento moral em termos de estágios e estruturas essencialmente cognitivos.

Particularmente, Hoffman (1987, 1994) acredita que, durante o desenvolvimento, os afetos empáticos podem selecionar ou ativar determinados princípios morais, tais como o cuidado e a justiça. Este autor esteve especialmente interessado nessa relação empatia-moralidade e nas implicações dessas dimensões para o comportamento moral pró-social. Seu objetivo era elucidar os processos subjacentes ao desenvolvimento da empatia e a sua contribuição para a ação pró-social, bem como examinar as contribuições da empatia para os princípios de cuidado e de justiça, resolução de conflitos e julgamento moral (Hoffman, 2000).

Especificamente no que se refere à relação entre julgamento moral e empatia, Hoffman (2000) acredita que a empatia influencia o julgamento moral, uma vez que norteia o sujeito a eleger quais princípios morais seriam mais importantes de serem considerados em uma determinada situação. Em outras palavras, o comportamento moral pode ser motivado por afetos empáticos, tais como a angústia simpática e a injustiça empática, dentre outros (Hoffman, 1987, 2000).

É importante lembrar, no entanto, que embora Piaget e Kohlberg não tenham enfatizado o plano afetivo em suas investigações empíricas, a contribuição desta dimensão não foi abandonada nas suas considerações teóricas. Segundo Kohlberg (1971), o desenvolvimento de todas as funções mentais reflete transformações ocorridas tanto na dimensão cognitiva quanto na dimensão afetiva, não sendo possível pensar em nenhuma função mental constituída por apenas um destes aspectos. Piaget (1962), por sua vez, esclarece que afeto e cognição são indissociáveis, sendo a afetividade o motor da vida intelectual.

Da mesma forma, embora Hoffman esteja essencialmente preocupado com o desenvolvimento de afetos empáticos e suas influências sobre o raciocínio moral, isso não significou o abandono dos aspectos cognitivos em sua teoria. Conforme já apresentado, Hoffman (1987) considera, categoricamente, a diferenciação entre o *self* e o outro como elemento essencial ao desenvolvimento da empatia.

A definição de Hoffman, portanto, inclui elementos cognitivos ligados à percepção e julgamento da situação do outro, de onde advêm respostas afetivas ligadas a esta situação. Estas respostas afetivas, por sua vez, têm sido apontadas como motivadoras de comportamentos altruístas (Bryant, 1982; Davis, 1983; Eisenberg & Miller, 1987; Strayer & Eisenberg, 1987) no sentido de que podem impulsionar o sujeito a agir em prol do outro, através do engajamento em comportamentos de ajuda.

No que se refere a esta discussão de ser a empatia um elemento motivador do comportamento pró-social, Hoffman (2000) argumenta que embora a angústia simpática aparente uma relação mais provável com comportamentos de ajuda, a angústia empática também pode ser fonte de comportamentos pró-sociais, ainda que o objetivo último do sujeito, nestes casos, seja o de aliviar seu próprio sofrimento. Quanto a este ponto, alguns estudos corroboram a hipótese de que a angústia simpática esteja relacionada ao comportamento de ajuda. Por outro lado, a angústia empática parece mais ligada a comportamentos de fuga da situação (Batson, Duncan, Ackerman, Buckley & Birch, 1981).

Batson et al., (1981), por exemplo, conduziram um estudo experimental no qual 44 estudantes universitárias deveriam observar outra aluna receber choques elétricos. Dizia-se a estas universitárias que elas poderiam ajudar a aluna que recebia os choques, no entanto, elas mesmas receberiam os choques restantes. Os pesquisadores definiram um delineamento experimental 2 x 2 em que se controlou o nível de empatia dos sujeitos (alto ou baixo) e a facilidade para escapar da situação (alta ou baixa). Verificou-se que quando a empatia era alta, a frequência com que se ajudava também era alta, independente da facilidade ou não de fugir da situação. No entanto, quando a empatia era baixa, a frequência do comportamento de ajuda era alta apenas quando havia baixa facilidade para fugir da situação.

Ainda referente às relações entre empatia e comportamentos pró-sociais destacam-se os trabalhos de Basil, Hidgway e Basil (2008), Eisenberg et al. (1987), Eisenberg, Zhou e Koller (2001) e Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005).

Basil et al. (2008), por exemplo, conduziram um experimento com 1049 norte-americanos adultos de classe média de ambos os sexos que investigava os efeitos da empatia e da autoeficácia sobre o comportamento de doação para caridade (comportamento pró-social). Os resultados mostraram que a empatia prediz significativamente a intenção de doar, mesmo quando as pessoas se julgavam ineficientes para fazê-lo.

Eisenberg et al. (1987) realizaram um estudo longitudinal com dois grupos de crianças (9 a 10 e de 11 a 12 anos), acompanhados por sete anos. Buscava-se investigar as relações entre julgamento moral, empatia e comportamento pró-social, este último medido a partir de

respostas a dilemas morais. Os principais resultados indicaram que a empatia está relacionada positivamente com os julgamentos morais orientados para as necessidades dos outros e com um maior nível de raciocínio pró-social; por outro lado, poucos sujeitos com altos níveis de empatia apresentaram raciocínio hedonista (preocupado com seus interesses pessoais).

No Brasil, destaca-se o trabalho de Eisenberg et al. (2001) com 149 adolescentes brasileiros. Estes pesquisadores buscaram verificar as relações entre empatia e comportamento pró-social e verificaram que participantes que mostravam altos índices de comportamento pró-social também tinham graus elevados de tomada de perspectiva e de empatia.

Ressalva-se que estes dois estudos mediram o comportamento pró-social a partir de instrumentos que têm por base situações hipotéticas a partir da qual o indivíduo deve responder que comportamento teria naquela situação.

Pavarino et al. (2005) conduziram um estudo com 28 crianças brasileiras, com idades entre quatro e seis anos, de ambos os sexos. O estudo buscava avaliar as relações entre empatia e comportamentos agressivos. As interações entre as crianças foram videografadas, com registro posterior da frequência dos diferentes tipos de comportamento empáticos e agressivos. Os resultados não confirmaram as relações entre as duas variáveis, embora a literatura venha apontando esta relação (Bjoerkqvist & Oesterman, 2000; Garcia, 2001).

Diante desses achados empíricos que apontam para a influência da empatia sobre o comportamento moral pró-social, nota-se que grande parte dos estudos utiliza medidas de comportamento pró-social baseadas em dilemas sobre como agir diante de determinadas situações hipotéticas, com exceção do trabalho de Batson et al. (1981).

Além disso, no cenário brasileiro tem-se preocupado em verificar empiricamente como a empatia se relaciona com comportamentos pró-sociais ou de ajuda, mas não se tem dado a mesma ênfase na investigação das relações entre empatia e comportamentos ditos delitivos (Formiga, 2010; Formiga & Gouveia, 2005) ou delinquentes (Bulzneck, 1979), nomenclaturas referentes aos atos infracionais cometidos por adolescentes.

Endossando o argumento acima apresentado, reitera-se que em uma busca nas bases de dados do Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*) e na BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) no mês de novembro de 2011, com o descritor “empatia”, nenhum trabalho foi encontrado em que a empatia tenha sido investigada em amostras de adolescentes ou mesmo adultos autores de atos infracionais no contexto brasileiro, o que aponta para a necessidade de estudos dessa natureza, tendo em vista as considerações teóricas e empíricas tecidas.

5. JUSTIFICATIVA

Faz-se necessário destacar a relevância social e acadêmica que o cometimento de atos infracionais tem na atualidade. Este é um problema social com sérias consequências tanto para as vítimas desses atos infracionais quanto para os adolescentes que os cometem, tendo em vista que o país não tem sido suficientemente eficaz em lidar com a assistência a este público.

Somado a isto, esse fenômeno, por sua natureza complexa, não tem sido adequadamente compreendido pela academia. Neste sentido, este estudo se justificou tanto pela sua relevância social quanto pela sua relevância acadêmica, uma vez que apesar de se considerar a moralidade um importante aspecto para a vida em sociedade, ainda há uma carência de estudos que considerem aspectos afetivos, cognitivos e motivacionais concomitantemente, conforme demonstrado.

Ademais, entende-se que os valores humanos, o julgamento moral e a empatia são objetos da ciência psicológica que têm grande relevância para a explicação da ação humana. No entanto, conforme já apontado, os estudos brasileiros que tentaram avaliar a influência dos valores sobre o fenômeno da delinquência, centraram-se majoritariamente em medir as relações dos tipos de valores dos participantes com medidas de autorrelato (neste caso, escalas) sobre “tendências delitivas”. Quanto ao Julgamento Moral de jovens infratores, os estudos têm se concentrado em populações masculinas e adultas; além disso, alguns têm negligenciado a importância de aspectos afetivos.

No que se refere à empatia, apesar dos argumentos teóricos apontarem para a empatia como importante variável preditiva de comportamentos pró-sociais, a relação com comportamentos delitivos e infratores que causam danos sociais não tem sido suficientemente investigada empiricamente, lembrando que não foi encontrado nenhum estudo brasileiro sobre níveis de empatia de pessoas que cometeram atos infracionais. Entende-se, portanto, que este estudo pode lançar luz e contribuir com essas dificuldades teórico-empíricas que ainda sobrevivem no campo da moralidade.

Por fim, julga-se que os resultados desta investigação empírica podem colaborar com a construção de políticas públicas mais eficazes de enfrentamento da criminalidade juvenil, uma vez que pode lançar luz sobre aspectos que estão relacionados a estes tipos de práticas, além de nortear intervenções relevantes sobre essa temática.

6. OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo central compreender as relações entre as variáveis Valores Humanos, Julgamento Moral, Empatia e a autoria de Atos Infracionais por adolescentes.

Além desse objetivo geral, buscou-se também:

- Observar se o Julgamento Moral, a Empatia e os tipos de Valores Humanos Básicos adotados são diferentes entre adolescentes que cometeram atos infracionais e aqueles que não cometeram.
- Verificar as relações entre Julgamento Moral e Empatia, Valores e Julgamento Moral, Empatia e Valores.
- Verificar se as variáveis Julgamento Moral, Valores e Empatia se relacionam ao tipo de Ato Infracional cometido (violento e não violento).
- Avaliar a interação das variáveis Julgamento Moral, Valores e Empatia em função do sexo, escolaridade, renda e idade dos participantes.

7. MÉTODO

7.1 Participantes

Participaram deste estudo 120 adolescentes, de ambos os sexos, com idades entre 12 e 18 anos ($M = 15,03$; $d.p = 1,537$). Metade da amostra foi composta por adolescentes internos em duas unidades socioeducativas da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) da cidade do Recife - PE. A outra metade, por sua vez, foi composta por adolescentes de duas escolas públicas estaduais da cidade do Recife - PE.

Os adolescentes que cometeram atos infracionais foram selecionados em duas unidades de internação provisória da cidade do Recife - PE, nas quais os internos podem ficar privados de liberdade por um prazo máximo de 45 dias, enquanto seus casos são julgados por um juiz da Vara da Infância e da Adolescência da sua cidade ou região.

Para fins dessa pesquisa, foram selecionados apenas adolescentes que foram apanhados em flagrante e que estavam na unidade socioeducativa por um período máximo de 30 dias. Esta medida foi adotada para diminuir a influência do tempo de internamento sobre as

medidas aqui adotadas, uma vez que se entende que o convívio social e os tipos de relações estabelecidas durante o internamento entre os adolescentes com seus pares (outros adolescentes e profissionais) têm efeitos sobre as variáveis de interesse neste estudo.

Além dos adolescentes institucionalizados, a outra metade da amostra foi composta por 60 adolescentes que não cometeram atos infracionais, igualmente estratificada por sexo, renda familiar, idade e escolaridade. Estes adolescentes foram contatados em duas escolas da cidade do Recife - PE, em bairros cuja caracterização socioeconômica é equivalente àquela dos bairros de onde são provenientes grande parte dos adolescentes que cometeram ato infracional, os quais compuseram o primeiro grupo da amostra (Relatório do Plano Diretor do Recife, Lei nº 17511, 2008).

Comparando-se os dois grupos, percebe-se que não houve diferença estatística significativa com relação às variáveis sexo, idade, renda familiar e escolaridade ($p < 0,05$), conforme será apresentado na seção inicial dos Resultados.

7.2 Instrumentos

Todos os adolescentes responderam a um questionário socioeconômico (Apêndice A) elaborado com o objetivo de tornar possível investigar relações entre variáveis como sexo, nível socioeconômico, idade e escolaridade, com os níveis de empatia, julgamento moral, valores humanos adotados pelos adolescentes e tipos de infrações cometidas.

Referente à avaliação do julgamento moral, os participantes responderam a dois dilemas morais componentes do instrumento chamado de “Dilemas da Vida Real”, construído e validado por Galvão (2010). Estes dilemas, conforme já relatado, foram criados com base em questões sociais relevantes na atualidade e a partir de temas veiculados pela mídia. Buscam, portanto, aproximar os instrumentos de medida de julgamento moral à realidade social dos entrevistados.

Dessa forma, os níveis de julgamento moral foram categorizados a partir da avaliação do sujeito de dois dilemas morais que tratam da pena de morte e redução da maioridade penal, a saber:

Dilema 1: O caso Saddam Hussein

Em 2006, Saddam Hussein, o ex-presidente do Iraque, foi executado. O ditador era conhecido por não ter compaixão pelos seus inimigos, chegando, inclusive, a ordenar a morte de 2 genros. Além disso, o ex-presidente iraquiano era acusado de ter liderado o genocídio de mais de 100 pessoas,

inclusive crianças, em uma cidade próxima de Bagdad. Este caso foi noticiado na imprensa e gerou muitas polêmicas (Galvão, 2010, p. 122).

Dilema 2: O caso João Hélio

O que seria mais um assalto a carro no subúrbio do Rio se transformou em uma tragédia que chocou o país. Na noite do dia 7 de fevereiro, Rosa Cristina Fernandes voltava para casa com os filhos Aline, de 14 anos, e João Hélio, de seis anos. Eles pararam no sinal de trânsito na Rua João Vicente, em Oswaldo Cruz, no subúrbio do Rio, quando homens armados mandaram que eles saíssem do carro. As duas saíram rapidamente, mas quando Rosa foi tirar o filho, que estava preso ao cinto de segurança no banco de trás, um dos assaltantes bateu a porta e arrancou com o carro. O menino ficou preso pelo lado de fora do veículo e foi arrastado por sete quilômetros. Entre os assaltantes havia menores de 18 anos. Quando o caso foi noticiado pela imprensa, muitas pessoas acharam que a idade dos adolescentes serem presos deveria ser a de 16 anos (Galvão, 2010, p. 122).

Após apresentação de cada um dos dilemas, o participante foi questionado sobre o que ele achava sobre cada um dos temas e por quais motivos. Algumas perguntas adicionais foram realizadas, quando necessário, no sentido de esclarecer os argumentos apontados pelos adolescentes durante a sua avaliação do dilema.

Note-se que a categorização das respostas não se deu em função do tipo de resposta dada pelo adolescente (se contrário ou favorável à redução da maioria penal), mas em função do julgamento e raciocínios morais apresentados, dos argumentos defendidos, ou seja, em função das concepções de justiça que o adolescente apresentou.

Neste sentido, buscou-se aproximar do intento original de Kohlberg, o qual se utilizava de questionamentos baseados nas entrevistas clínicas piagetianas, na qual o sujeito, além de decidir sobre um dilema, respondia a questões sobre o porquê dessa decisão. Por exemplo, no caso da redução da maioria penal, foi possível perguntar ao participante que a defende ou não, se sua decisão seria mantida se o crime cometido fosse um homicídio hediondo ou se fosse um furto com motivações de, por exemplo, alimentar sua família. Por fim, as entrevistas sobre os dilemas foram categorizada em níveis de julgamento moral, segundo a tipologia de Kohlberg (1954/1992).

Para investigar os níveis de empatia, utilizou-se o *Interpersonal Reactivity Index - IRI* de Davis (1983). Conforme já descrito, este é um instrumento do tipo lápis e papel que pode ser aplicado individual ou coletivamente. Neste instrumento, a empatia é considerada um constructo composto por aspectos afetivos e cognitivos, os quais são mensurados através de escalas *likert* com cinco pontos (1 – *Não me descreve bem*; 5 – *Descreve-me muito bem*).

Neste estudo, foi utilizada a versão validada por Sampaio et. al. (2011) e denominada Escala de Reatividade Interpessoal (EMRI). Através desta escala o respondente deve indicar

seu grau de concordância com 26 afirmativas propostas, as quais avaliam quatro dimensões da empatia: Tomada de Perspectiva, Fantasia, Angústia Pessoal e Consideração Empática (Anexo 1). Destaca-se que as duas primeiras dimensões mensuram componentes cognitivos da empatia, enquanto as duas últimas mensuram as dimensões afetivas deste constructo.

Para investigar os valores dos adolescentes foi aplicado o Questionário de Valores Básicos (Gouveia, 2003) – Anexo 2. Este instrumento é composto por 18 itens. Cada item refere-se a um valor humano básico e é acompanhado de dois exemplos que ajudam o respondente a entender o valor mensurado (por exemplo, Tradição – seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade; Êxito – obter o que se propõe; ser eficiente em tudo que faz). Para responder cada item, o participante deve avaliar o grau de importância daquele valor como um princípio-guia para sua vida, utilizando uma escala *likert* de sete pontos (1 = *Nada Importante* e 7 = *Muito Importante*).

Por fim, os prontuários institucionais dos adolescentes autores de atos infracionais foram consultados como fonte dos dados referentes ao tipo de ato infracional cometido por eles.

7.3 Procedimentos

Após o contato com o gestor geral da FUNASE, os diretores de cada uma das duas unidades foram contatados e, uma vez recebida a autorização para realizar a pesquisa, foi firmado um plano de trabalho para que a pesquisadora pudesse realizar as visitas a cada uma das unidades e conduzir as entrevistas com os adolescentes internos em horários e locais previamente agendados.

Uma vez autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, as entrevistas dos adolescentes autores de atos infracionais aconteceram nas próprias unidades. Inicialmente, a pesquisadora preencheu o questionário socioeconômico a partir das respostas dos adolescentes. Logo em seguida, eles respondiam aos dois dilemas morais (Casos Saddam Hussein e João Hélio) acompanhados de uma entrevista clínica na qual a pesquisadora questionava sobre determinados aspectos das respostas dos sujeitos quando julgava necessário para a compreensão das concepções de justiça construídas nas respostas dos sujeitos. Ressalta-se que após a apresentação oral de cada dilema, era solicitado ao respondente que repetisse a história para que a pesquisadora pudesse se certificar de que ele havia compreendido a situação.

Na parte final da entrevista foram aplicadas as escalas para mensuração da empatia (EMRI) e dos valores básicos (QVB). Ressalva-se que, considerando o nível de escolaridade dos participantes, já apontado como baixo em pesquisas anteriores (Monte & Sampaio, no prelo; Teixeira, 2005), todos os itens foram lidos um a um pela pesquisadora em conjunto com o participante, à medida que os participantes declaravam ter marcado o anterior. Essa medida teve como objetivo diminuir impactos da dificuldade com a leitura sobre os resultados encontrados, ressaltando que a pesquisadora lia os itens, mas não ajudava ou marcava a resposta pelo sujeito. Assim, após a leitura conjunta de cada item, o participante marcava a sua resposta, declarava para a pesquisadora que havia marcado e, então, o item seguinte era lido.

Ressalva-se que a ordem de apresentação dos dilemas foi alternada entre os participantes, bem como o EMRI e o QVB foram aplicados alternadamente entre si. Este procedimento buscou minimizar os efeitos de ordem da apresentação dos instrumentos. Por fim, destaca-se que a entrevista e aplicação dos instrumentos seguiram exatamente o mesmo procedimento para a coleta de dados entre os adolescentes que não cometeram atos infracionais.

Todas as entrevistas foram gravadas em aparelhos de gravador digital e foram posteriormente transcritas para análise. Todos os arquivos de áudio provenientes estão sob a responsabilidade da própria pesquisadora. Ademais, os protocolos de pesquisa foram numerados de forma que se garantiu o anonimato de todos os participantes.

7.4 Análise dos dados

Todos os dados quantitativos (informações socioeconômicas dos adolescentes, escores obtidos nas escalas da EMRI e QVB e os níveis de julgamento moral) foram tabulados, organizados e analisados através do programa SPSS (*Statistical Package Social Sciences*, 18.0).

As respostas dadas pelos adolescentes aos dilemas morais foram analisadas e categorizadas quanto ao nível de julgamento moral dos participantes - considerando a tipologia kohlberguiana - por dois juízes. Estes juízes trabalharam de forma independente num primeiro momento, atingindo 91, 67% de concordância quanto às respostas apresentadas no dilema da Pena de Morte e 78,33% de concordância quanto ao Dilema da Redução da

Maioridade Penal. As discordâncias foram, portanto, resolvidas num segundo momento através da discussão conjunta dos casos. Destaca-se que as entrevistas foram enviadas aos juízes de forma cega, ou seja, sem qualquer indicativo que pudesse apontar aos avaliadores se o adolescente entrevistado havia ou não cometido ato infracional. Estas medidas tiveram o objetivo de garantir a fidedignidade dos resultados encontrados.

Ainda nessa direção, foi realizada uma análise da confiabilidade dos instrumentos através do *Alpha* de *Crombach*. Dessa forma, foi possível verificar o quanto os instrumentos utilizados foram fidedignos em medir as variáveis desejadas, o que tem implicações diretas sobre as análises e conclusões a que se pode chegar a partir dos dados.

Ademais, os Atos Infracionais (AIs) cometidos pelos adolescentes também foram classificados quanto ao nível de gravidade, considerando o critério de provocar Dano ao Outro (consumado ou potencial), por três juízes independentes, onde o terceiro juiz decidiu os casos em que não houve concordância entre os dois juízes iniciais. Deste modo, todas as infrações foram classificadas num *ranking* de oito posições, partindo daquelas que provocam menor dano dirigido ao outro, até aquelas consideradas mais graves. Além disso, os AIs foram classificados como violentos e não violentos, conforme tipologia adotada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (2006). Essas classificações poderão ser melhor compreendidas na Seção de Resultados, onde se descreve os resultados referentes à tipologia dos Atos Infracionais.

Em suma, para caracterização do perfil dos participantes (dados socioeconômicos) foram realizadas técnicas de estatística descritiva (medidas de tendência central e de dispersão). As demais análises foram realizadas a partir da comparação dos níveis de Julgamento Moral, Empatia e Valores Humanos Básicos entre os grupos (adolescentes autores de atos infracionais e não infratores) e dentro do grupo dos adolescentes que cometeram atos infracionais. Ressalta-se, portanto, o uso dos testes de hipótese e das análises de variância, para avaliar a influência das variáveis independentes sobre o cometimento ou não de infrações, assim como sobre os tipos de atos infracionais (violentos e não violentos, por exemplo).

Também se buscou um modelo de regressão logística para os atos infracionais. Estes modelos buscam identificar quais variáveis independentes predizem mais eficientemente o valor de uma variável dependente dicotômica - neste caso, ter cometido ou não ato infracional (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2006). Além disso, os modelos de regressão logística

eliminam os efeitos da covariância entre as variáveis independentes, predizendo o impacto de cada uma dessas variáveis sobre a variável dependente. No caso desta pesquisa, este tipo de análise mostrou-se indispensável, uma vez que as variáveis independentes têm relações entre si.

7.5 Considerações Éticas

As entrevistas com os adolescentes nas unidades da FUNASE foram realizadas mediante participação voluntária dos mesmos e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Apêndice B) pelos pais ou responsáveis legais pelos adolescentes.

Após autorização da presidência da FUNASE, buscou-se a autorização judicial, uma vez que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação estão sob a proteção e responsabilidade do Estado. Após consentimento da Juíza responsável pela Vara Regional da Infância e Juventude da 1ª Circunscrição Judiciária, a qual fiscaliza a execução das medidas socioeducativas aplicadas em procedimentos de apuração de ato infracional, as duas unidades foram visitadas e os diretores foram devidamente informados sobre objetivos e procedimentos envolvidos no estudo e solicitados a autorizar a realização da pesquisa, via Cartas de Anuência.

Também nas escolas estaduais, o projeto de pesquisa foi devidamente apresentado e discutido com os gestores, os quais autorizaram a coleta de dados naquelas instituições via Cartas de Anuência. Ademais, os adolescentes destas escolas foram entrevistados somente após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – pelos pais ou responsáveis legais.

Destaca-se, também, que o projeto foi apresentado para apreciação ética do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) e que todos os procedimentos previstos neste estudo estão em conformidade com os princípios éticos previstos pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/96), Conselho Federal de Psicologia (Resolução 016/2000) e Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

8. RESULTADOS

8.1 Caracterização dos participantes

Conforme apresentado na descrição do Método, participaram desta pesquisa 120 adolescentes entre 12 e 18 anos ($M = 15,03$; $d.p = 1,537$) da região metropolitana do Recife - PE. Destes, 60 integraram o Grupo I, composto por adolescentes autores de atos infracionais e internos na FUNASE para cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória. Os outros 60 - Grupo II - foi composto por adolescentes que declaram nunca ter cometido qualquer ato infracional, nunca cumpriram medida socioeducativa e frequentam escolas da rede estadual de ensino da cidade do Recife - PE.

O grupo I – Adolescentes Autores de Atos Infracionais

O Grupo I foi composto por 60 adolescentes entre 12 e 18 anos ($M = 15,41$; $d.p.= 1,45$), dos quais 30 são do sexo masculino e 30 do sexo feminino. Dentre estes adolescentes, 41 são solteiros, 18 estão em uma união estável e apenas um é casado. Enquanto 24 deles trabalhavam antes da internação, 36 não exerciam qualquer tipo de atividade remunerada.

Quanto ao nível de escolaridade todos são alfabetizados. 67% deles tem apenas o Ensino Fundamental I completo (1º ao 5º ano), 30% tem o Ensino Fundamental II completo (6º ao 9º ano) e apenas 3% tem o Ensino Médio Completo ($N=60$). No que se refere à renda familiar, por sua vez, 5% tem menos de R\$ 250,00 para sobreviver mensalmente, 12% vive com uma renda entre R\$ 251,00 a 500,00 mensais, 36% tem renda entre R\$ 501,00 e 750,00, 15% tem renda de R\$ 751,00 a 1000,00, 10% tem renda de 1001,00 a 1250,00 e, 10% tem renda de R\$ 1251,00 a 1500,00 e, por fim, 12% tem renda acima de R\$ 1251,00. Ou seja, mais da metade da família desses adolescentes (53%) vive com uma renda mensal inferior a R\$ 750,00, isto é, menos de 1,5 salário mínimo.

O grupo II – Adolescentes que não cometeram atos infracionais

O Grupo II foi composto por 60 adolescentes entre 12 e 17 anos ($M = 15,18$; $d.p. = 1,62$), dos quais 30 são do sexo masculino e 30 são do sexo feminino. Destes, 56 são solteiros, um deles declarou estar em uma união estável e três são casados. Ademais, 12 destes

trabalham, enquanto 48 não exercem qualquer atividade remunerada. No que se refere ao nível de escolaridade, 67% tem o Ensino Fundamental I completo (1º ao 5º ano) e 33% tem o Ensino Fundamental II completo (6º ao 9º ano).

No que concerne à renda média familiar mensal, 2% tem renda de menos de R\$ 250,00, 23% vive com uma renda entre R\$ 251,00 a 500,00 mensais, 33% tem renda entre R\$ 501,00 e 750,00, 7% tem renda de R\$ 751,00 a 1000,00, 13% tem renda de R\$ 1001,00 a 1250,00 e, 12% tem renda de R\$ 1251,00 a 1500,00 e, por fim, 10% tem renda acima de R\$1251,00. Ou seja, 58% desses participantes tem renda familiar menor que 750,00 mensais. O Gráfico 1 mostra a comparação da renda familiar nos dois grupos.

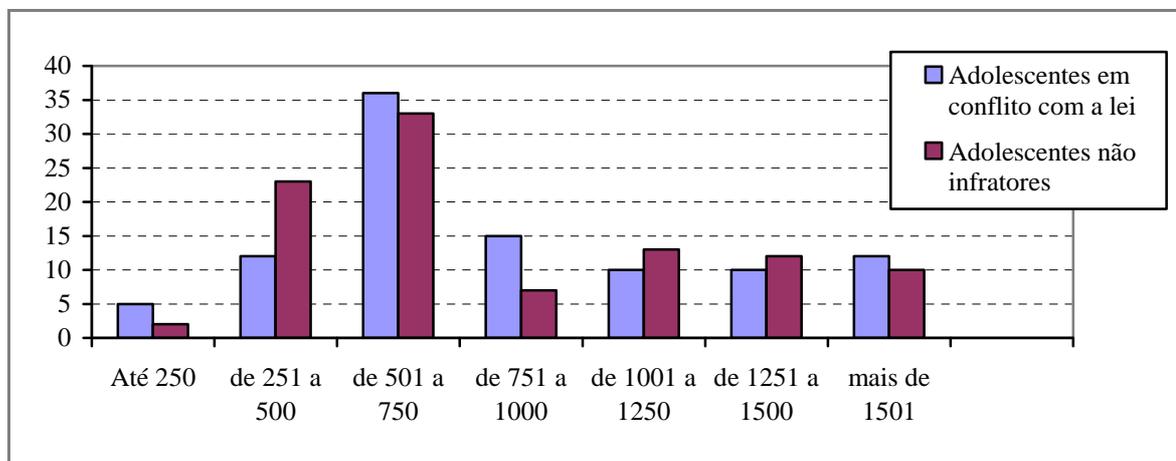


Gráfico 1. Renda Familiar Mensal nos grupos I e II.

O uso de substâncias ilícitas é maior entre os adolescentes do grupo I do que entre os que não cometeram atos infracionais ($\chi^2 = 34,17$; g.l.= 1; $p < 0,001$). Dos 60 adolescentes que não cometeram atos infracionais, apenas sete (11,67%) declararam fazer ou ter feito uso de qualquer substância ilícita. Enquanto isso, no grupo dos adolescentes que cometeram atos infracionais, 38 (63%; N = 60) admitiram fazer ou já ter feito uso de substâncias ilícitas, com ênfase para o uso de maconha e crack.

Segundo pretendido, os dois grupos foram emparelhado quanto ao sexo ($\chi^2 = 0,000$; g.l. = 1; $p = 1,000$), idade, escolaridade e renda familiar, não havendo diferença estatística significativa em relação a estas variáveis, conforme pode ser acompanhado na Tabela 1 ($p > 0,05$).

Tabela 1 - Teste de Hipótese para comparação das variáveis idade, escolaridade e renda nos grupos I e II.

Variáveis	Grupo I		Grupo II		Teste Mann-Whitney U	
	Média	DP	Média	DP	Z	P
Idade*	15,42	1,453	15,18	1,621	0,574	0,565
Escolaridade*	2,37	0,551	2,33	0,475	0,128	0,898
Renda Familiar*	641,67	388,845	658,33	399,196	0,218	0,827

*Nenhuma dessas variáveis apresenta distribuição gaussiana quando testada através do Teste de Kolmogorov-Smirnov ($p < 0,05$).

8.2 Atos Infracionais (AIs) cometidos

Os adolescentes que cometeram Atos Infracionais são acusados de 13 diferentes tipos de conduta ilegal, aqui descritas exatamente conforme constam nos prontuários das unidades socioeducativas.

Tabela 2 - Tipo e Quantidade de Atos Infracionais cometidos pelos adolescentes

Ato Infracional	Frequência
Ameaça	1
Ameaça de comunidade para manter território de tráfico	1
Estelionato (uso de documentos falsos)	1
Formação de quadrilha	3
Homicídio por motivo torpe e fútil	5
Latrocínio	2
Lesão corporal grave	5
Porte ilegal de arma e munição	10
Receptação de produto roubado	2
Roubo	9
Roubo com agravante (uso de arma de fogo e/ou grave ameaça à integridade física)	8
Tentativa de Homicídio	5
Tráfico	36
Total	88

Como pode ser observado na Tabela 2, o número de atos infracionais é maior do que o dos sujeitos participantes do grupo ($N = 60$), uma vez que alguns adolescentes estão sendo acusados de dois ou mais Atos Infracionais concomitantemente, especialmente nos casos de tráfico, muitas vezes associado ao porte ilegal de armas e munição, ameaça de comunidade para manter território do tráfico e formação de quadrilha, por exemplo. Ademais, pode-se notar que o AI Tráfico é muito prevalente nesta amostra (40,90%). Somado ao uso ilegal de

armas e munição e à formação de quadrilha respondem por 55,68% dos Atos Infracionais cometidos pelos participantes.

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, dois juízes especialistas trabalharam independentemente na classificação dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes quanto à sua gravidade, considerando o critério “DANO AO OUTRO”.

Um primeiro aspecto relevante quanto a esta classificação refere-se à concordância dos dois juízes quanto ao *ranking* classificatório: ambos os juízes classificaram os 13 tipos de atos infracionais cometidos pelos adolescentes em um *ranking* de oito posições, mesmo trabalhando separadamente. Dessa forma, foram atribuídos escores de 1 a 8 para os atos Infracionais, considerando a gravidade do ato [variável não gaussiana segundo o Kolmogorov-Sminorv ($d = 0,26328$; $p < 0,01$)], sendo 1 atribuídos aos AIs menos graves (estelionato, receptação de produto roubado) e 8 àqueles considerados pelos juízes como mais graves (homicídio por motivo torpe e fútil e latrocínio, por exemplo).

No que se refere à classificação de cada tipo, os dois juízes concordaram em nove dos 13 atos infracionais (69,23%), ressaltando-se que em todos os outros quatro casos onde houve discordância, essa discordância foi sempre de um nível no *ranking*, ou seja, se um juiz atribuiu gravidade cinco a um ato infracional, o outro atribuiu o escore quatro ou seis ao mesmo AI. Nesses casos, portanto, um terceiro juiz definiu o escore a ser atribuído, tendo em vista que os dois juízes independentes iniciais diferiram na classificação.

Outra classificação dos Atos Infracionais foi procedida em função da diferença entre crimes violentos e não violentos. São considerados crimes violentos aqueles que colocam em risco real ou iminente a integridade física e psíquica das vítimas. Segundo a Secretaria Nacional de Segurança Pública (Ministério da Justiça, 2006), os crimes violentos estão divididos em crimes letais e não letais contra a pessoa (homicídios, lesão corporal, ameaça) e crimes violentos contra o patrimônio (roubo com agravante, por exemplo) em que a vítima é confrontada com o risco iminente (Brasil, 1940). Enquanto isso, os crimes não violentos são aqueles que, por sua própria definição, não oferecem riscos imediatos ao sujeito/vítima, à exemplo, da receptação de produtos roubados.

Partindo dessas definições e classificações, análises iniciais mostraram que os participantes do sexo feminino e masculino não diferem quanto à gravidade do ato infracional cometido ($z = - 1,041$; $p = 0,298$). Também não há relação entre a gravidade dos AIs e a idade

($s = -0,062$; $p = 0,636$), renda familiar ($s = 0,123$; $p = 0,351$) e escolaridade dos participantes ($s = -0,086$; $p = 0,515$). O Kruskal Wallis confirma não haver diferença entre os grupos de escolaridade (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) quanto à gravidade do ato infracional ($\chi^2 = 0,483$; g.l. = 2; $p = 0,785$). Por fim, não houve diferença entre os adolescentes usuários ou não de drogas quanto à gravidade do ato infracional ($z = -0,763$; $p = 0,445$).

Quando se compara os grupos de adolescentes autores de atos infracionais violentos (N=29) e não violentos (N=31), percebe-se que não há diferença entre estes grupos quanto à idade ($z = -0,879$; $p = 0,379$), renda ($z = -0,671$; $p = 0,503$), sexo ($\chi^2 = 1,641$; g.l. = 1; $p = 0,200$), escolaridade ($\chi^2 = 1,749$; g.l. = 2; $p = 0,417$) e uso de drogas pelos participantes ($\chi^2 = 3,203$; g.l. = 1; $p = 0,073$).

Quanto à reincidência de atos infracionais, dos 60 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, 42 estava cumprindo a primeira medida (70%), 13 estavam cumprindo a segunda medida (21,7%), quatro estavam cumprindo a terceira medida (6,7%) e um deles estava cumprindo a quarta medida socioeducativa (1,6%). Os adolescentes do sexo masculino, por sua vez, reincidem mais do que as adolescentes do sexo feminino ($\chi^2 = 7,937$; g.l. = 1; $p = 0,005$).

8.3 Valores Humanos

Inicialmente vale ressaltar que o QVB – Questionário de Valores Básicos - é composto por 18 itens-valores, componentes de seis subfunções valorativas: Interacional, Normativa, Supra Pessoal, Existência, Experimentação e Realização. Estas subfunções, por sua vez, podem ser agrupadas quanto à Função de Orientação dos valores em Valores Sociais, Valores Centrais ou Valores Pessoais ou quanto à Função Motivadora dos valores – Materialista (pragmática) ou Humanitária (idealista).

Assim sendo, não só foi calculado o índice de Consistência Interna do Questionário Básico de Valores (QVB) com um todo ($\alpha = 0,747$), através do *Alpha de Cronbach*, como de todas as subescalas relativas a cada subfunção valorativa e a cada tipo de Orientação e Motivação dos valores. A Tabela 3 mostra estes valores, bem como a composição de cada subescala.

Tabela 3 - Índices de Consistência Interna e composição das subescalas do QVB.

	Subescalas	Composição – Itens / Subfunção	Alpha
Subfunção	Interacional	Itens 7 + 14 + 01	0,544
	Normativa	Itens 12 + 16 + 08	0,299
	Supra Pessoal	Itens 15 + 04 + 18	0,329
	Existência	Itens 13 + 09 + 17	0,243
	Experimentação	Itens 05 + 10 + 03	0,698
	Realização	Itens 02 + 06 + 11	0,418
Tipo de Orientação	Valores Sociais	Interacional + Normativo	0,555
	Valores Centrais	Supra Pessoal + Existência	0,586
	Valores Pessoais	Experimentação + Realização	0,478
Tipo de Motivador	Valores Humanísticos	Interacional + Supra Pessoal + Experimentação	0,577
	Valores Materialistas	Normativo + Existência + Realização	0,615

Conforme pode ser observado, apesar do QVB como um todo apresentar boa confiabilidade ($\alpha = 0,747$), os índices de consistência interna não são satisfatórios em todas as subescalas. De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo confiabilidade apropriada quando obtém um *alpha* de pelo menos 0,70 (Nunnally, 1978). Contudo, alguns pesquisadores acreditam que, nas ciências sociais e humanas, um *alpha* de 0.60 é considerado aceitável (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Davis (1964), por outro lado, propõe que índices maiores que 0,50 sejam considerados aceitáveis quando se está avaliando e comparando escores de grupos (de 25 a 50 sujeitos), desde que os resultados sejam analisados muito cautelosamente.

Logo em seguida, os escores dos sujeitos foram submetidos a testes de aderência, o que determina, inicialmente, que tipos de testes estatísticos podem ser realizados. O Kolmogorov-Sminorv mostrou que a distribuição das variáveis Valores Sociais ($d = 0,113$; $p < 0,10$), Valores Centrais ($d = 0,119$; $p < 0,10$), Valores Pessoais ($d = 0,06575$; $p > 0,20$), Valores Humanitários ($d = 0,09766$, $p > .20$) e Valores Materialistas ($d = 0,06955$, $p > .20$) bem como das subfunções de Experimentação ($d = 0,109$; $p < 0,15$) e Realização ($d = 0,094$; $p > 0,20$) podem ser consideradas gaussianas. No entanto, as subfunções Normativa ($d = 0,135$; $p < 0,05$), Interacional ($d = 0,159$; $p < 0,01$), Supra Pessoal ($d = 0,151$; $p < 0,01$) e Existência ($d = 0,193$; $p < 0,01$) não atendem aos critérios de normalidade da distribuição.

Não há diferença nas médias obtidas pelos participantes do sexo masculino e do sexo feminino em relação aos escores dos Valores Pessoais, Centrais e Sociais, nem quanto às funções motivadoras Humanitária e Materialista, e as subfunções Experimentação e Realização quando comparados através do Teste T de Student ($p > 0,05$). As demais subfunções - Normativa, Interacional, Supra Pessoal e de Existência - também não mostram

diferenças significativas quanto ao sexo do respondente, quando comparadas pelo Mann-Whitney U ($p > 0,05$).

Através do coeficiente de correlação de Spearman, investigou-se a relação entre a idade, renda mensal familiar e valores dos participantes. Não há relação significativa entre estas variáveis e os tipos de Orientação ou de Motivador dos valores ou qualquer subfunção valorativa ($p > 0,05$). No que se refere à escolaridade dos participantes, observou-se que quanto maior a escolaridade do participante, menor os escores da subfunção Normativa ($s = -0,18$; $p = 0,046$).

Para melhor compreender os efeitos da escolarização sobre os valores, buscou-se investigar esses efeitos através das análises de variância comparando os grupos daqueles que têm Ensino Fundamental I completo, Ensino Fundamental II completo e Ensino Médio completo através de uma ANOVA de fator único. Vale ressaltar que as análises de homogeneidade da variância (Teste Levene) mostraram que apenas a subfunção Existência não atende ao critério da homocedasticidade ($p > 0,05$), imprescindível a esse tipo de análise. Além disso, as funções Normativa, Interacional, Supra Pessoal e de Existência não atendem ao critério de distribuição gaussiana, conforme já apresentado. Estas funções, portanto, não foram desconsideradas nessa análise. Aqui, observou-se que não há qualquer efeito significativo da escolaridade sobre a orientação dos Valores (Pessoais, Centrais e Sociais) nem sobre as subfunções valorativas de Realização e Experimentação ($p > 0,05$). Quanto ao tipo de Motivador (Humanitário ou Materialista), apenas o tipo de motivador Materialista difere entre os grupos em função da escolaridade [$F(2, 117) = 5,877$; $p = 0,004$]. O *post-hoc* de Tukey mostra que os adolescentes com Ensino Médio Completo pontuam menos que aqueles com Ensino Fundamental I completo ($F(2, 117) = 14,575$; $p = 0,004$) e que aqueles com Ensino Fundamental II completo [$F(2, 117) = 12,816$; $p = 0,016$] quanto aos Valores Materialistas.

Para testar os efeitos da escolarização sobre as variáveis não gaussianas - Normativa, Interacional, Supra Pessoal e Existência - realizou-se o teste de Kruskal Wallis H (ANOVA não paramétrica). Não houve diferença significativa em nenhuma dessas variáveis quanto à escolaridade ($p > 0,05$).

Comparando o grupo I com o grupo II, compreende-se que não há diferença entre os escores obtidos pelos dois grupos quanto aos Valores Sociais ($t = 1,060$; g.l. = 118; $p = 0,291$), Valores Centrais ($t = -0,497$; g.l. = 118; $p = 0,620$), Valores Pessoais ($t = 1,049$; g.l. = 118; p

= 0,296), Função motivadora Materialista ($t = 0,990$; g.l. = 118; $p = 0,324$), Função Motivadora Humanitária ($t = 0,271$; g.l. = 118; $p = 0,787$), subfunções de Experimentação ($t = 1,314$; g.l. = 118; $p = 0,191$) e de Realização ($t = 0,405$; g.l. = 118; $p = 0,686$). Ademais, não há diferença entre as médias dos participantes quanto às subfunções Interacional ($z = -0,648$; $p = 0,517$), Supra Pessoal ($z = -0,460$; $p = 0,645$) e Existência ($z = -0,872$; $p = 0,383$). Os dois grupos, portanto, diferem apenas quanto à função Normativa ($z = -2,728$; $p = 0,006$) no sentido de que os adolescentes que cometeram atos infracionais ($M = 16,27$; d.p. = 2,893) pontuaram mais nessa dimensão que aqueles que não cometeram atos infracionais ($M = 17,63$; d.p. = 3,064).

Embora os grupos I e II não tenham diferido entre si quanto à Orientação dos Valores Humanos (Social, Central e Pessoal), ou quanto à função de Motivador dos Valores (Humanitários e Materialistas) vale destacar que quando se compara estes valores dentro de cada grupo, observa-se um fenômeno bastante interessante. No grupo dos adolescentes em conflito com a lei, os participantes pontuaram mais nos Valores Pessoais que nos Valores Sociais ($z = -3,702$; $p < 0,001$) quando comparados pelo teste de Wilcoxon. Entre os escores dos participantes nas funções motivadoras Materialista e Humanitária, por sua vez, não houve diferença significativa ($z = -0,005$; $p = 0,996$). Também dentro do grupo que não cometeu Ato Infracional, os escores nas funções motivadoras Humanitária e Materialista não diferem ($z = -1,037$; g.l. = 1; $p = 0,300$). No entanto, os escores dos sujeitos nos Valores Sociais foram maiores que os escores dos Valores Pessoais ($z = -3,289$; $p = 0,001$).

Ainda dentro do grupo dos adolescentes que cometeram atos infracionais, quando se compara aqueles que cometeram atos infracionais violentos ($N = 29$) e aqueles que cometeram atos infracionais não violentos ($N = 31$) através do Teste T de *Student*, nota-se que estes subgrupos diferiram quanto à Orientação Valorativa Pessoal e quanto ao Motivador Humanitário. Mais especificamente, aqueles adolescentes que cometeram atos infracionais violentos pontuaram menos nos Valores Pessoais ($t = -2,780$; g.l. = 58; $p = 0,007$) e Humanitários ($t = -2,322$; g.l. = 58; $p = 0,024$) que aqueles que cometeram atos infracionais não violentos. Ademais, o Teste de Mann Withney U (para as variáveis não gaussianas) mostra que os adolescentes autores de atos infracionais não violentos têm maiores índices de valores Interacionais ($z = -2,162$; $p = 0,031$) e de Realização ($z = -2,233$; $p = 0,026$).

Quanto à gravidade dos AIs, o coeficiente de correlação de Spearman mostrou que quanto maior a gravidade do ato infracional cometido, menor a pontuação dos participantes

nos valores de Orientação Pessoal ($s = -0,315$; $p = 0,014$), na subfunção de Realização ($s = -0,311$; $p = 0,016$), subfunção Interacional ($s = -0,295$; $p = 0,22$) e no tipo de Motivador Humanitário dos valores ($s = -0,303$; $p = 0,019$).

Além disso, foi possível avaliar se há diferenças entre os adolescentes usuários de drogas e aqueles que não fazem uso de substância ilícita quanto aos valores adotados. Não há diferença entre os dois grupos quanto às funções de Orientação dos valores, às funções Humanitárias e Materialistas dos valores e à Função motivadora de Realização e Experimentação, testados através do teste T de Student ($p > 0,05$). Ademais, o teste Mann Withney U mostra não haver diferença entre os dois grupos quanto às funções motivadoras Interacional, Normativa, Supra Pessoal e de Existência ($p > 0,05$).

Por fim, analisou-se as correlações entre as seis funções valorativas, conforme pode ser acompanhado na Tabela 4.

Tabela 4: Coeficientes de Correlação de Spearman para as subfunções valorativas do QVB.

	1	2	3	4	5	6
Valores Interacionais (1)	1	0,32	0,38	0,45	0,31	0,42
Valores Normativos (2)		1	0,30	0,42	0,08*	0,26
Valores Supra Pessoais (3)			1	0,38	0,33	0,49
Valores de Existência (4)				1	0,31	0,44
Valores de Experimentação (5)					1	0,32
Valores de Realização (6)						1

* Valor não significativo ($p = 0,368$). Todas as demais correlações são estatisticamente significativas ao nível de 0,05.

É possível observar na Tabela 4 que quase todos os valores estão correlacionados entre si, com exceção apenas do par Normativo e Experimentação ($p = 0,368$). Embora Gouveia et. al.(2008) tenha proposto que todas as correlações entre os valores fossem significativas e positivas, o modelo propõe justamente que os pares Normativo - Experimentação e Interacional – Realização ($s = 0,42$) devem ter baixas correlações, ou seja, congruência baixa, uma vez que tem Orientador e Motivador diferentes.

Os pares Realização - Normativo ($s = 0,26$) e Experimentação - Interacional ($s = 0,31$) tem o mesmo tipo de Motivador, mas diferentes tipos de orientador. Segundo o modelo de Gouveia et. al. (2008), espera-se uma *congruência moderada* entre estes pares, mas isso não ocorreu nesta amostra. Por fim, os pares Experimentação - Realização ($s = 0,32$) e Normativo - Interacional ($s = 0,32$) têm o mesmo tipo de Orientação com Motivadores diferentes e

espera-se, teoricamente, que apresentem correlações altas entre eles, o que também foi contrariado nesta pesquisa.

8.4 Empatia

Inicialmente, procedeu-se a análise de fidedignidade do EMRI (Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal) através do *Alpha de Cronbach* o que permite avaliar a consistência interna do instrumento e suas subescalas. O EMRI apresentou excelente índice de fidedignidade, obtendo um *alpha* de 0,901. A subescala Consideração Empática (CE) que compreende sete itens (3, 5, 6, 10, 11, 12, 16) obteve um *alpha* de 0,808. A subescala Angústia Pessoal (AP) que compreende seis itens (26, 17, 22, 19, 23 e 14) obteve um *alpha* de 0,768.

A subescala Tomada de Perspectiva (TP), por sua vez, obteve um *alpha* de 0,697 correspondente aos itens (9, 21, 8, 4, 7, 20). A subescala Fantasia (FA), por sua vez, (25, 15, 1, 24, 2, 13, 18) obteve um *alpha* de 0,670. Assim sendo, considera-se que todos os índices de consistência interna foram satisfatórios (Nunnally, 1978).

Uma vez testada a gaussianidade da distribuição da empatia (EMRI) na amostra coletada, através do teste de Kolmogorov-Smirnov ($d = 0,67$; $p > 0,20$), bem como das subescalas CE ($d = 0,99$, $p < 0,20$), AP ($d = 0,89$; $p > 0,20$), TP ($d = 0,071$; $p > 0,20$) e FA ($d = 0,11$; $p < 0,1$) realizou-se testes de hipóteses para entender se há diferenças entre as médias obtidas nessas dimensões quanto ao sexo do participante. A tabela 5 mostra esses resultados:

Tabela 5 - Teste de Hipótese para os níveis gerais de empatia e suas subescalas em função do sexo do participante.

Variáveis	Feminino (N=60)		Masculino (N=60)		Teste T de Student	
	Média	DP	Média	DP	t	p
Empatia	88,45	21,15	75,52	16,38	-3,16	0,002
CP	26,60	6,66	22,86	6,27	-3,16	0,002
AP	20,70	6,03	19,15	5,19	-1,51	0,134
TP	20,23	5,74	17,92	4,89	-2,38	0,019
FA	20,92	5,97	19,58	5,32	-3,23	0,001

No que se refere à idade dos participantes, não há qualquer correlação entre esta variável e os níveis gerais de empatia ou de qualquer uma das subescalas de empatia, mensurada através do coeficiente de correlações de Spearman ($p > 0,05$). Ademais, também

não há relação entre os níveis de escolaridade e os níveis gerais de empatia ou qualquer uma das suas subescalas ($p > 0,05$).

Quanto às correlações entre as subescalas do EMRI e os escores gerais de empatia, o Teste de correlação de Pearson mostra que há correlações de moderadas a altas entre todas as subescalas e entre as subescalas e o EMRI, conforme pode ser acompanhado na Tabela 6 ($p < 0,001$).

Tabela 6 - Coeficiente de correlação de Pearson entre as subescalas de empatia.

	EMRI	CE	AP	TP	FA
Nível Geral de Empatia - EMRI	$r = 1$	$r = ,88$	$r = ,79$	$r = ,81$	$r = 0,82$
Consideração Empática - CE		$r = 1$	$r = ,61$	$r = ,66$	$r = ,59$
Angústia Pessoal – AP			$r = 1$	$r = ,49$	$r = ,55$
Tomada de Perspectiva-TP				$r = 1$	$r = ,56$
Fantasia – FA					$r = 1$

Quanto à comparação entre o grupo I e II (aqueles que cometeram e aqueles que não cometeram atos infracionais) no que se refere aos níveis gerais de empatia e de seus componentes, realizou-se o teste T de *Student*. Nota-se que o grupo de não infratores obteve maiores índices gerais de empatia ($t = -2,29$; $p = 0,024$), de CE ($t = -1,98$; $p = 0,050$) e TP ($t = -3,73$; $p < 0,001$) que o grupo dos adolescentes que cometeram atos infracionais. Quanto aos escores de Angústia pessoal ($t = -0,30$; $p = 0,761$) e Fantasia ($t = -1,72$; $p = 0,087$), não houve diferença estatística significativa nas pontuações dos dois grupos.

Referente à gravidade do Ato Infracional, o Coeficiente de Spearman sugere que quanto mais grave o ato cometido, menor os níveis gerais de Empatia ($s = -0,570$; $p < 0,001$), de Consideração Empática ($s = -0,505$; $p < 0,001$) de Angústia Pessoal ($s = -0,527$; $p < 0,001$), de Tomada de Perspectiva ($s = -0,505$; $p < 0,001$) e de Fantasia ($s = -0,429$; $p < 0,001$) e vice-versa.

Por fim, quando se compara os grupos que cometeram atos infracionais violentos e não violentos, percebe-se que estes últimos pontuam mais alto quanto à Empatia Geral ($t = -7,383$; g.l. = 58; $p < 0,001$), Consideração Empática ($t = -6,602$; g.l. = 58; $p < 0,001$), Angústia Pessoal ($t = -5,806$; $p < 0,001$), Tomada de Perspectiva ($t = 5,373$; $p < 0,001$) e Fantasia ($t = -4,669$; $p < 0,001$). O Gráfico 2 mostra as comparações das médias obtidas pelos dois grupos em todas as dimensões da empatia.

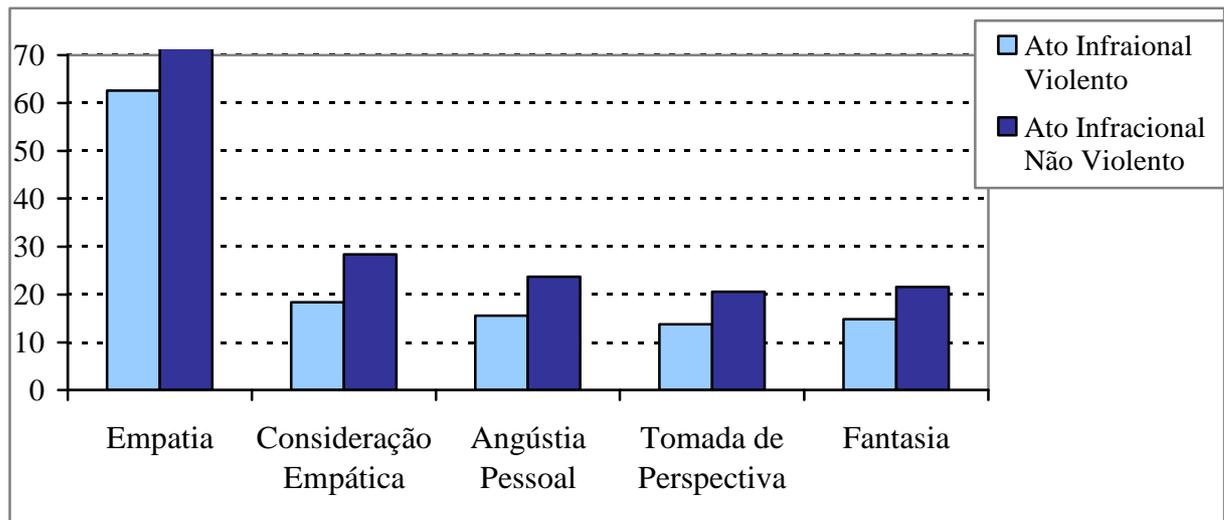


Gráfico 2. Médias dos escores de Empatia e suas dimensões para adolescentes que cometeram Atos Infracionais Violentos e Não violentos

8.5 Julgamento Moral

As respostas apresentadas pelos adolescentes aos “Dilemas da Vida Real” foram categorizadas quanto ao nível de julgamento moral conforme a tipologia de Kohlberg (1954/1992) por dois juízes que trabalharam conjuntamente. Ademais, as orientações de Galvão (2010) quando da validação dos “Dilemas da Vida Real” foram seguidas no que se refere à composição dos escores dos participantes em cada dilema, segundo os tipos de raciocínio moral apresentado.

Foram classificados como pertencentes ao Estágio 1 aquelas respostas nas quais os indivíduos apresentaram raciocínios morais respaldados numa noção de leis, regras e normas como externos, imutáveis e sagrados, às quais se deve obedecer para evitar punições. Ademais, nesse estágio, os participantes defendem que todo erro deve ser expiado com mesma intensidade para que outras pessoas vejam e, provocando medo, entendam que é errado realizar tal conduta. Nesse sentido, a lei serve como uma espécie de “figura externa” que deve ser obedecida irrestritamente para evitar punições. Aqui, ainda foram classificadas as respostas que se baseiam na ideia de justiça imanente, ou seja, de que de alguma forma, todo ato errado é punido pelo universo, por Deus ou por uma lei natural de justiça (Colby & Kohlberg, 1987).

“... Eu não acho bom não, mas é o que tá na lei. Ninguém pode mudar a lei não. Não. A lei é que diz se tá certo ou errado. A lei é desde o começo dos tempos. Ela é que diz se tá certo ou se tá errado.” (Entrevista 47, Dilema da Redução da Maioridade Penal)

“... Ela vai pagar de algum jeito. Se não for na cadeia, as pessoas na vida vão dar um jeito nele, vai bater, machucar, matar... ele vai pagar [...] Mesmo que a pessoa nem sabe do que ele fez já de errado no passado... ele vai... vai achar um que por uma besteira, por outra coisa, vai fazer ele pagar de um jeito ou de outro. É a justiça. Você paga sempre pelo que fez... sempre sempre.” (Participante 17, Dilema da Pena de Morte)

Compuseram o Estágio 2 aquelas respostas cujo raciocínio moral se baseia na ideia de justiça retributiva na qual o sujeito ainda está orientado para a punição e defende que todos os erros (de Saddam Hussein ou dos adolescentes) devem ser penalizados, embora comece a admitir que a pena deve ser proporcional (não necessariamente igual) ao ato cometido. Observa-se aqui uma noção, ainda que primitiva, da equidade moral.

“Se ela roubou uma coisa, ela vai pagar como se ela tivesse 30 anos, se ela matou ela vai pagar também, só que mais, entendeu?” (Entrevista 38, Dilema da Redução da Maioridade Penal)

“Eu acho que ele errou... como a Senhora disse aí, ele matou muita gente, então ele tinha que pagar, mas podia botar ele na cadeia e não soltar nunca mais, porque quem errou tem que pagar, né? Pagar, mas sem morrer.” (Entrevista 62, Dilema da Pena de Morte)

Foram categorizadas como pertencentes ao estágio 3 aquelas respostas nas quais a lei começa a ser entendida como uma espécie de contrato social, o qual deve ser necessariamente respeitado por ter sido acordado entre as pessoas. Ademais, os sujeitos prezam por considerar as intenções dos agentes envolvidos nos dilemas, não mais apenas o resultado objetivo da ação.

“Não, não... eu to dizendo assim que a pessoa tem que ver, o juiz tem que ver em outros casos se a pessoa merece mesmo, se foi por querer que ela matou outra... assim... antes de condenar da pessoa morrer.” (Entrevista 39, Dilema da Pena de Morte)

“Lá não pode ter pena de morte? Não tá na lei deles? Então pode ter. Se fosse aqui tava errado porque não tem pena de morte no Brasil. Tava errado matar.” (Entrevista 107, Dilema da Pena de Morte)

Quanto ao Estágio 4, incluiu as respostas nas quais a lei é entendida como uma convenção para manter a ordem social e nas quais o sujeito defende a lei acordada, mas valoriza e considera a situação peculiar de cada sujeito envolvido nas situações as quais deve julgar.

“Eu até acho três anos muito pouco pra quem fez uma coisa tão triste, mas eu acho que tem que ficar assim mesmo porque também o adolescente... três anos pra um adolescente é muito tempo, muito mesmo... ele tá na flor da idade, de trabalhar, estudar... três anos é pouco assim olhando de fora, mas pensando no caso deles, eu acho que não são três diazinhos não.” (Entrevista 101, Dilema da Redução da Maioridade Penal)

O Estágio 5 incluiu as respostas onde os sujeitos chegam a questionar a “justiça” de uma lei, considerando os direitos básicos do humano, como a vida e a dignidade e a garantia do bem-estar social, mesmo que estes direitos estejam em conflito com as leis e regras vigentes, as quais devem ser modificadas. Além disso, foram classificadas neste estágio aquelas respostas do Dilema da Redução da Maioridade Penal na qual o sujeito expressa a compreensão de que a autoria de atos infracionais pelos adolescentes não se reduz à questão da redução ou não da maioridade penal e conseqüente correção ou penalidades aplicadas, mas antes, à garantia de direitos fundamentais como educação, trabalho e lazer, por exemplo. Aqui, pode-se observar que novamente a penalização proposta por uma lei é questionada em favor dos direitos das pessoas.

“Com 16 anos os jovens precisam é de educação, de trabalho, de aprender a ser alguém na vida, não é... como se diz?... não é ficar preso numa jaula não. Tem que investir é nos jovens, no futuro, não é em cadeia não. Eu acho que não devia não mudar pra 16.” (Entrevista 103, Redução da Maioridade Penal)

“... eu sou contra a pessoa ser morta pra pagar pelos crimes. Ele também é gente e não se mata gente. A vida da pessoa é a coisa mais preciosa que a pessoa tem. Ninguém tem o direito de tirar. A pessoa tem direito de ter a vida dela, de ser respeitada... é que nem tortura, que o próprio Sadam Hussein fazia. Não pode torturar... Se você quer prender, prende, mas não faz... trata que nem gente porque é gente, não é bicho. Nem, bicho, né?” (Entrevista 92, Dilema da Pena de Morte)

Ressalva-se que, seguindo as orientações de Galvão (2010), quando as respostas dos participantes apresentaram raciocínios típicos de apenas um estágio de Kohlberg, o valor

deste estágio foi atribuído como o escore do sujeito naquele dilema. No entanto, quando os sujeitos apresentaram raciocínios morais de mais de um estágio, o escore do sujeito naquele dilema foi composto pelo valor correspondente à soma dos valores dos estágios, dividido pelo número de estágios considerados.

Por exemplo, se um sujeito que no dilema da Pena de Morte argumentou que a vida é um direito do ser humano, independente de sua condição ou feitos, ou seja, é um direito humano inalienável e incondicional, a ele foi atribuído o escore 5, ou seja, este sujeito está no Estágio 5 da tipologia de Kohlberg (1954/1992). Por outro lado, alguns sujeitos mesclaram raciocínios típicos de dois ou mais estágios. Por exemplo, alguns sujeitos mesmo usando argumentos como os acima apresentados, ou seja, direcionados à valorização da vida como um princípio ético universal, mais valioso que a existência e cumprimento de leis como a Pena de Morte, apresentam também um raciocínio moral direcionado à ideia de retribuição ou expiação pelo ato cometido.

Ou seja, estes sujeitos, apesar de serem contra a pena de morte, considerando o direito à vida, são favoráveis e fazem questão de apontar que Saddam Hussein teria que pagar pelo seu crime ficando preso e sofrendo a vida toda, como uma forma de expiar a culpa, ou seja, apresentaram uma orientação à punição típicas da justiça retributiva expiatória, especificamente do Estágio 2 de Kohlberg (1954/1994). A estes sujeitos, portanto, foi atribuído o escore $(5 + 2)/2 = 3,5$, ou seja, os escores 5 e 2 referente aos estágios kohlbergianos foram divididos pelo número de estágios defendidos. Por fim, o Índice Geral de Julgamento Moral do sujeito foi composto pela média aritmética do sujeito nos dois dilemas da Pena de Morte e Redução da Maioridade Penal.

Quando se analisa a consistência interna entre os dois dilemas, o *Alpha* de Cronbach é de 0,566. Além disso, destaca-se que os sujeitos pontuaram mais alto no dilema de Saddam Hussein do que no dilema de João Hélio ($z = - 3,236$; $p = 0,001$). O Coeficiente de correlação de Spearman aponta uma correlação moderada entre os dois dilemas ($s = 0,392$; $p < 0,001$).

Quanto às variáveis socioeconômicas, observou-se que não houve diferença significativa entre os respondentes do sexo masculino e feminino no dilema da Pena de Morte ($z = - 0,581$; $p = 0,561$), da Redução da Maioridade Penal ($z = - 1,199$; $p = 0,231$) ou quanto ao Índice Geral de Julgamento Moral ($z = - 0,994$; $p = 0,320$). Ademais, a idade e a renda não mostraram qualquer relação com os escores dos dilemas e o índice geral de JM ($p > 0,05$) quando testadas através da correlação de Spearman. No que concerne à escolaridade, por sua

vez, os adolescentes com ensino Fundamental I, Fundamental II e Médio também não diferiram entre si quanto ao Julgamento Moral – índice geral, dilema de Saddam Hussein e Dilema de João Hélio - quanto comparados através do Kruskal Wallis H (ANOVA não paramétrica, $p > 0,05$). Por fim, os adolescentes usuários e não usuários de drogas também não diferiram quanto ao Julgamento moral ($z = - 0,660$; $p = 0,509$), Dilema da Redução da Redução da Maioridade Penal ($z = -0,157$; $p = 0,876$) ou Dilema da Pena de Morte ($z = - 0,781$; $p = 0,384$).

Adicionalmente, os adolescentes foram classificados também quanto ao Nível de Julgamento Moral conforme proposto por Kohlberg em Nível Pré-convencional (estágios 1 e 2), Nível Convencional (estágios 3 e 4) e Nível Pós-convencional (estágios 5 e 6). Observa-se que a maioria dos adolescentes se concentrou no polo Pré-convencional ($N = 70$), enquanto 47 atingiram o nível Convencional (47) e apenas três chegaram ao nível Pós-Convencional, sendo estas diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 57,950$; $p < 0,001$).

Quando se comparou o grupo de adolescentes que cometeram atos infracionais (grupo I) e aqueles que não cometeram ato infracional (Grupo II), observa-se que o grupo II mostrou maior Índice de Julgamento Moral ($z = - 2,733$; $p = 0,060$) e maior escore no dilema da Redução da Maioridade Penal ($z = - 2,736$; $p = 0,060$). No dilema de Saddam Hussein, no entanto, a diferença entre os grupos foi apenas marginalmente significativa ($z = - 1,874$; $p = 0,061$).

Por fim, os dois grupos também diferiram quanto ao Nível kolhbergiano de Julgamento Moral, ou seja, enquanto o grupo I se concentrou no polo Pré-convencional (42 de 60 sujeitos), o grupo II se concentrou no polo Convencional da moralidade – 30 dos 60 sujeitos ($\chi^2 = 6,729$; g.l. = 2; $p = 0,035$), conforme pode ser observado no Gráfico 3.

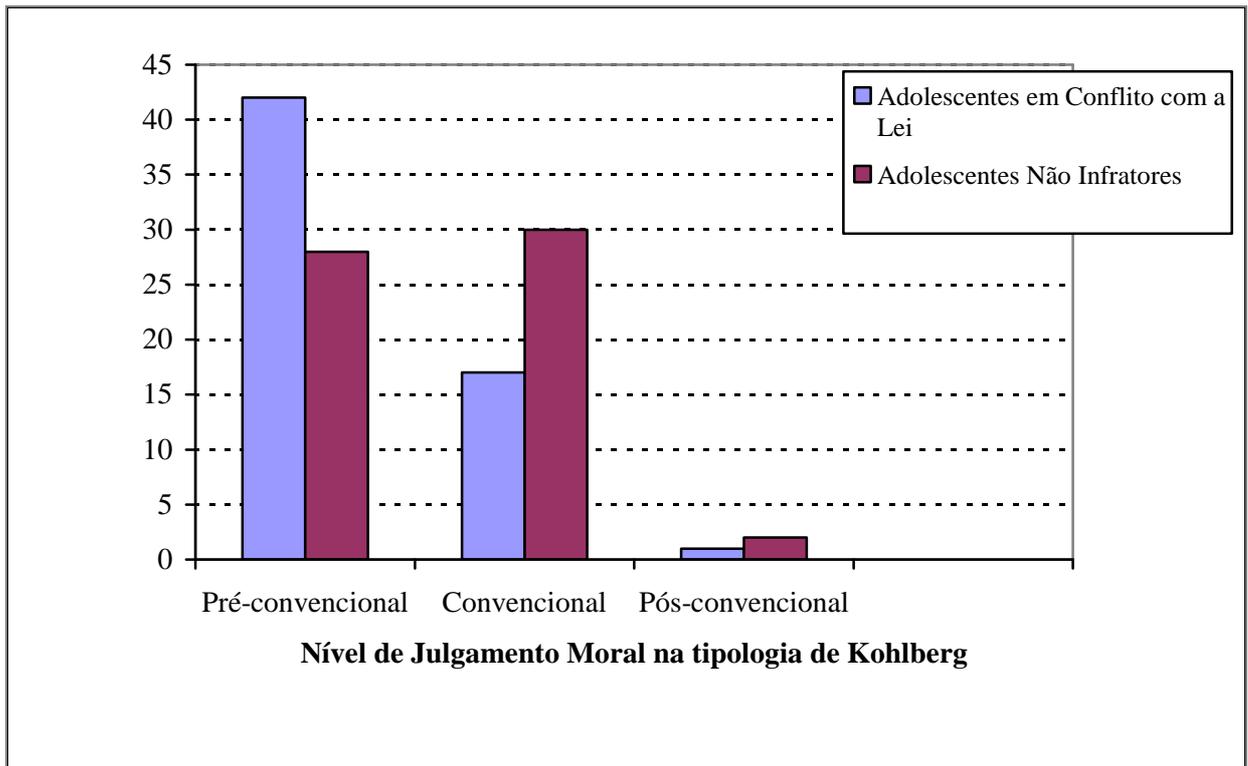


Gráfico 3. Número de adolescentes em conflito com a lei e não infratores em cada Nível de Julgamento Moral.

Considerando apenas os adolescentes que cometeram atos infracionais, comparou-se aqueles que cometeram atos infracionais violentos e não violentos através do teste de Mann Whitney U. Os resultados mostram que estes grupos não diferiram quanto ao Índice Geral de Julgamento Moral ($z = -1,037$; $p = 0,300$), ao dilema de Saddam Hussein ($z = -0,047$; $p = 0,963$) e ao dilema de João Hélio ($z = -1,518$; $p = 0,129$). Quanto ao Nível Kohlbergiano de Julgamento Moral (Pré-convencional, Convencional e Pós-convencional), não houve diferença entre os grupos ($\chi^2 = 1,089$; g.l.= 2; $p = 0,580$) que cometeram atos infracionais violentos e não violentos.

Por fim, o coeficiente de correlação de Spearman mostra que não houve correlação significativa entre os escores dos sujeitos nos dois dilemas e no Índice Geral de Julgamento Moral quanto à gravidade do ato infracional cometido ($p > 0,05$).

8.6 Empatia, Julgamento Moral, Valores Humanos e Atos Infracionais

Considerando que as relações entre as dimensões de cada variável já foram devidamente apresentadas em cada seção correspondente, optou-se por analisar aqui apenas os resultados para o coeficiente de correlação de Spearman entre as dimensões das três

variáveis: Empatia (Índice Geral, Consideração Empática, Angústia Pessoal, Tomada de Perspectiva e Fantasia), Julgamento Moral (Índice Geral de JM e os escores nos dois dilemas) e Valores Humanos Básicos (três tipos de orientador e dois tipos de motivador). Ressalva-se, inicialmente que embora todas as correlações sejam moderadas ou fracas, aquelas marcadas em vermelho são significativas ao nível de 5 %.

Tabela 7 – Coeficiente de Correlação de Spearman entre as variáveis de Empatia, Julgamento Moral e Valores*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Empatia (1)	1	0,88	0,75	0,80	0,80	0,21	0,20	0,14	0,18	0,14	0,16	0,22	0,18
CE (2)		1	0,58	0,66	0,20	0,15	0,14	0,10	0,23	0,21	0,10	0,17	0,28
AP (3)			1	0,47	0,52	0,04	0,04	0,04	0,11	0,09	0,17	0,14	0,16
TP (4)				1	0,57	0,24	0,22	0,15	0,10	0,18	0,14	0,25	0,11
Fantasia (5)					1	0,23	0,22	0,16	0,12	0,08	0,11	0,13	0,13
Índice J.M. (6)						1	0,84	0,80	0,04	0,14	0,00	0,06	0,11
J.M. Pena Morte (7)							1	0,39	0,03	0,14	0,06	0,08	0,14
J.M. Maioridade (8)								1	0,01	0,07	0,07	0,02	0,01
V. Sociais (9)									1	0,55	0,35	0,59	0,76
V. Centrais (10)										1	0,55	0,78	0,74
V. Pessoais (11)											1	0,76	0,63
V. Humanitários (12)												1	0,59
V. Materialistas (13)													1

* Todos os valores de s marcados em vermelho possuem $p < 0,05$.

Alguns resultados podem ser destacados da Tabela acima: A empatia, por exemplo, esteve associada positivamente com o Índice Geral de Julgamento Moral, com o JM no dilema da Pena de Morte e com os Valores Sociais e Valores Humanitários. Do mesmo modo, a Tomada de Perspectiva se relacionou com o Índice de JM, JM no dilema de Saddam Hussein e como os Valores Humanitários. A dimensão Fantasia, por outro lado, relacionou-se apenas com os escores obtidos no Dilema da Pena de Morte.

Destaca-se também que nenhum escore relativo ao Julgamento Moral foi associado a qualquer tipo de Orientação (Social, Central e Pessoal) ou Motivador (Humanitário e Materialista) dos Valores humanos.

8.6.1. Modelo de Regressão Logística para o cometimento de Atos Infracionais

Os modelos de regressão logística permitem identificar quais variáveis independentes predizem mais eficientemente o comportamento (ou valor) de uma variável dependente (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2006). Nesse sentido, este tipo de análise foi utilizada para entender a ocorrência de atos infracionais cometidos por adolescentes (0 – não; 1 – sim) .

Utilizando o pacote estatístico SPSS (*Statistical Package Social Sciences*, 18.0) analisou-se a interação entre as variáveis independentes e dependente através do Método “*Backward: Wald*” o qual remove as variáveis com menor poder preditivo a partir do nível de significância estatístico do Teste Wald, ou seja, as variáveis com maiores valores de p são eliminadas e um novo cálculo é realizado, até que restem no modelo apenas variáveis cujo nível de significância estatístico seja menor ou igual a 5 % ($p \leq 0,05$). Lembra-se que o Teste Wald é usado para testar a significância estatística de cada coeficiente (β) no modelo.

A validade do modelo, por sua vez, é definida pelo valor do qui-quadrado do modelo, a probabilidade desse resultado ter ocorrido ao acaso (p) e pelos parâmetros relativos ao poder preditivo do modelo: total de acertos (percentual de casos identificados corretamente), especificidade (percentual de casos negativos identificados corretamente), sensibilidade (percentual de casos positivos identificados corretamente), valor preditivo positivo (percentual de previsões positivas corretas) e negativo (percentual de previsões negativas corretas).

Quanto a cada uma das variáveis do modelo, por sua vez, seu poder preditivo é dado pelo valor da Razão de Chance (Odds Ratio) a qual se define como a probabilidade de evento quando a variável assume um valor máximo dividida pela probabilidade do evento quando a variável assume o menor valor (Figueira, 2006). Uma Razão de Chance com valor igual a 1 indica ausência de relação entre as variáveis, enquanto que a Razão de Chance menor que 1 indica uma associação negativa entre as variáveis e, por fim, uma Razão de Chance maior que 1 indica uma relação positiva entre a variável independente e a ocorrência do evento (valor 1 da variável dependente). Por fim, o p de Wald indica a probabilidade de que a Razão de Chance encontrada tenha ocorrido ao acaso.

A Tabela 8 mostra o modelo de Regressão Logística para o cometimento de atos infracionais (0 – Não; 1 – Sim) em função das variáveis independentes relativas às seis subfunções valorativas (Interacional, Normativa, Supra Pessoal, Existência, Experimentação e Realização), à Empatia (Índice Geral de Empatia, Consideração Empática, Tomada de Perspectiva, Angústia Pessoal e Fantasia) e ao Julgamento Moral (Escore no Dilema da Pena de Morte, Escore no Dilema da Redução da Maioridade Penal, Índice Geral de Julgamento Moral).

Tabela 8 - Regressão Logística para o cometimento de Atos Infracionais (Variável Dependente)

Variáveis Preditivas	Coefficiente (β)	Wald	Razão de Chance	Wald χ^2 (p)
Tomada de Perspectiva	- 0,152	10,879	0,859	0,001
Valores de Existência	- 0,306	6,175	0,736	0,013
Valores de Experimentação	0,199	5,690	1,220	0,017
Índice Geral de Julg. Moral	- 0,451	6,757	0,637	0,009
Constante	1,407			0,496

Acertos = 78,3%; Sensibilidade = 70%; Especificidade = 86,9%;
 Valor Preditivo Positivo = 84%; Valor Preditivo Negativo = 74,28%
 $\chi^2 = 38,062$; Razão de Chances = 15,17; $p < 0,001$

Conforme pode ser observado na Tabela 8, a variável Valores de Experimentação prediz positivamente a ocorrência de ato infracional por adolescente (Razão de Chance < 1). Por outro lado, as variáveis Tomada de Perspectiva (dimensão cognitiva da empatia), Valores de Existência e Julgamento Moral estão relacionados negativamente com a ocorrência do evento ato infracional (valor 1 da Variável Dependente).

Observa-se que o modelo apresentado possui uma excelente eficácia quanto à predição do cometimento de atos infracionais, sendo acurado tanto em prever os casos positivos, ou seja, os sujeitos que cometem ato infracional, quanto os negativos, aqueles que não cometem ato infracional.

9. DISCUSSÃO

9.1 O adolescente e o Ato Infracional

O perfil dos adolescentes autores de atos infracionais desta pesquisa se coaduna com aquele apontado por pesquisas anteriores, especificamente no que se refere à renda média familiar, a qual não ultrapassa R\$ 1.500,00, com mais de 53% das famílias concentradas num padrão de pouco menos de 1,5 salário mínimo (Galvão, 2005; Monte & Sampaio, 2009; Oliveira & Assis, 1999; Teixeira, 2005).

Um aspecto também saliente no perfil dos adolescentes autores de atos infracionais é relativo ao uso de substâncias ilícitas. Conforme os resultados, cerca de 60% destes adolescentes faz uso de substância ilícita, dados também apontados pelo Ministério da Justiça (2003), por Zenaide (2002) e Monte e Sampaio (2009).

Conforme visto, os níveis de reincidência em crimes são de cerca de 30%, o que já havia sido apontado em amostras anteriores no Rio de Janeiro (Teixeira, 2005) e no interior do Pernambuco (Monte & Sampaio, 2009). Ressalva-se que as mulheres reincidem menos que os homens. Segundo Galvão (2005) isto ocorre devido a este público ser melhor assistido durante o cumprimento de medida socioeducativa, tendo em vista que um menor número de adolescentes autoras de atos infracionais numa unidade de socioeducação permite um tratamento mais personalizado, mais atento às necessidades de desenvolvimento e, conseqüentemente, mais eficaz.

Quanto ao tipo de conduta, o Ato Infracional Tráfico predomina entre as condutas cometidas pela amostra participante desta pesquisa (40,90%). Apesar de ser uma realidade diferente do cenário nacional geral, onde os atos infracionais mais comuns são aqueles contra o patrimônio (Ministério da Justiça, 2003; Monte & Sampaio, no prelo), situação semelhante foi encontrada por Arantes (2000) no Rio de Janeiro, onde os crimes ligados aos entorpecentes aumentaram e se sobressaíram em relação aos demais, chegando a cerca de 53% de todos os AIs cometidos por adolescentes.

9.2 Valores Humanos

Referente aos valores humanos, destaca-se que o uso de drogas não está associado aos Valores Humanos Básicos, contrariando alguns estudos (Coelho Júnior, 2001; Romero, Luengo & Sobral, 2001; Tamayo et al., 1995) que encontraram associação entre valores de experimentação, hedonistas e pessoais e o uso de substâncias ilícitas.

Algumas ressalvas precisam ser realizadas quanto ao instrumento para mensuração dos valores básicos, o Questionário de Valores Básicos. Inicialmente, lembra-se que os índices de consistência interna não são satisfatórios em todas as subescalas. Isto certamente implica na diminuição da fidedignidade dos resultados encontrados, especialmente quanto às subfunções cujos índices foram muito baixos – Subfunção Normativa, Supra Pessoal, Existência, Realização, por exemplo. Ademais, Gouveia et. al. (2008) propõe um padrão de congruência entre os valores componentes do modelo que não foi totalmente confirmado nesta pesquisa. Embora todos os valores, exceto o par Normativo - Experimentação tenham se associado positivamente, o tamanho dessas associações contrariou os padrões esperados por aqueles autores.

Por outro lado, estes resultados confirmam os pressupostos teóricos de Gouveia et al., (2009) e contraria os modelos iniciais de Rokeach (1973) e Schwartz (2005, 2006) os quais defendem a existência de um modelo de incompatibilidade entre determinados valores. Para estes autores, se um sujeito assume e persegue um valor social (bom relacionamento interpessoal, por exemplo), não pode assumir, concomitantemente e com a mesma intensidade, um valor pessoal tal qual o êxito (ser bom em tudo que faz). No entanto, conforme mostraram os índices de correlação entre os valores, não houve esta incompatibilidade na amostra estudada.

Uma ressalva importante precisa ser feita quanto à função de Orientação dos Valores, especificamente entre os valores sociais e pessoais. Destaca-se que embora os grupos de adolescentes em conflito com a lei e daqueles que não cometeram atos infracionais não tenham diferido entre si quanto a nenhum destes valores, ou seja, não houve diferença estatística significativa entre a média dos grupos, quando se compara os escores dentro de cada grupo separadamente, observa-se que os adolescentes infratores pontuaram mais nos valores pessoais que nos valores sociais, ou seja, são mais orientados a buscar atender necessidades próprias, dirigidas ao *self* (Gouveia, 2003). Por outro lado, os adolescentes que não cometeram atos infracionais pontuaram mais alto nos valores com orientação social – Valores Sociais - que nos Valores Pessoais, ou seja, estes adolescentes buscam agir orientados para os interesses da sociedade e para o bom convívio social (Gouveia, et al., 2009).

Outro ponto importante a ser discutido diz respeito à subfunção valorativa Normativa. Os adolescentes autores de atos infracionais pontuaram mais nessa função que os não infratores. Embora Gouveia postule que essa dimensão é componente dos valores com orientação social - Valores Sociais, ou seja, dirigidos para ações e comportamentos que beneficiem a sociedade, observa-se que, conforme o próprio autor (Gouveia, 2003), o ponto central desta função é a Obediência, inclusive sendo este um dos valores-itens componentes dessa função, juntamente com os valores-itens Tradição e Religiosidade (ambos no sentido de obediência também).

Conforme apresentado na revisão de literatura, as pesquisas realizadas por Formiga e Gouveia (2005) e Formiga (2010) apontam que esta subfunção esteve associada com menores escores numa escala de “tendências delitivas” declarados num instrumento de autorrelato. No entanto, conforme já apontado, estes estudos baseiam-se em potenciais comportamentos delitivos, não em comportamento de fato ocorridos. Ou seja, percebe-se que os valores

Normativos, apesar de autodeclarados como sendo contrários à comportamentos antissociais ou de dano ao outro, não são suficientes para que estes comportamentos não ocorram, de fato.

Considerando o referencial piagetiano, compreende-se que uma consciência moral baseada na obediência da regra externa é mais característica de uma moral heterônoma (Piaget 1932/1994) e pré-convencional (Colby & Kohlberg, 1987), característica também encontrada nos adolescentes em conflito com a lei nessa pesquisa, em consonância com os achados de Koller (1988) e Monte e Sampaio (no prelo). Dessa forma, embora o sujeito avalie que deve obedecer todas as regras sociais e religiosas, esta consciência baseada na obediência de regras impostas externamente pela sociedade ou suas instituições (família, religião, por exemplo) não é suficiente para evitar os comportamentos delitivos, os atos infracionais, bem como não o é suficiente para uma moral autônoma e comprometida com o bem-estar social, ou seja, descentralizada de fato (Kohlberg, 1969, 1954/1992; Piaget, 1932/1994).

Dessa forma, é compreensível que os adolescentes autores de atos infracionais, também predominantemente pré-convencionais segundo a tipologia kohlbergiana, declarem-se mais normativos (no sentido de obedientes) que os não infratores. Além disso, a própria situação de privação de liberdade aguça essa necessidade de ser normativo/obediente, tendo em vista o ambiente das unidades socioeducativas, onde a apenas a obediência irrestrita às regras da instituição pode evitar sanções expiatórias e a transgressão dos direitos e a violência de todas as espécies, rotineiros nessas unidades (Monte & Sampaio, no prelo; Teixeira, 2005). Dados semelhantes foram encontrados por Souza (2010) onde sujeitos homicidas adultos também pontuaram mais nos Valores Sociais (Normativos + Interacional) que sujeitos não homicidas.

Vale ressaltar também que a gravidade do ato infracional esteve inversamente relacionada com os valores com Motivadores Humanitários, ou seja, quanto mais grave o ato, menos valores respaldados em princípios gerais, tais como o conhecimento, a convivência e pertença social e a maturidade (Gouveia, 2003; Gouveia, et al., 2009).

Por outro lado, entre aqueles que cometeram AIs, os escores nos Valores Pessoais são maiores entre os que praticaram AIs não violentos, tais quais o tráfico, a formação de quadrilha e o porte ilegal de arma e munição que entre aqueles que cometeram crimes violentos como homicídio e lesão corporal, por exemplo. E, entre os Valores Pessoais, destaca-se exatamente a subfunção Realização (composta pelos valores-itens Prestígio, Poder e Êxito) também diferente entre os grupos de AIs violentos e não violentos.

Embora este resultado seja contrário ao proposto pela teoria Funcionalista dos Valores Humanos (Gouveia et al., 2008; Gouveia et al., 2009) e aos estudos de Formiga e Gouveia (2005) e Formiga (2010) comparando valores e tendências delitivas, entende-se que o produto dos crimes não violentos esteja associado com os Valores Pessoais e, mais especificamente com a subfunção Realização (diferente entre os grupos) no sentido que permite ao adolescente obter Poder, Êxito e Prestígio (valores-itens componentes da subfunção realização) dentro de um grupo social. Ademais viabiliza também a obtenção de emoção, prazer e sexualidade (valores-itens componentes da subfunção experimentação, também parte dos Valores Pessoais). Um exemplo esclarecedor dessa situação pode ser retirado da fala de um participante da pesquisa que estava cumprindo medida socioeducativa por Tráfico quando questionado sobre a discussão de a redução da maioria penal poder diminuir ou não o cometimento de atos infracionais pelos jovens:

“Hoje a gente só vê no caminho é roubar, tia. Hoje as meninas, as novinhas, só que é traficante, é... gente que tem dinheiro, que é o bonzão. Aí eu acho que vai ter que mudar a lei pra 10 anos porque a vida no mundão não muda... os meninos vão cair do mesmo jeito porque ninguém vai parar não... o mundão não deixa parar não. Ninguém quer mais trabalho, ninguém quer mais trabalhar carregando peso, só quer a vida boa pra dar pras novinhas... aí os meninos quer o que agora? Traficar pra ter roupa de marca e aí... roubar pra ter roupa de marca, pra ter as novinhas tudo e aí?” (Participante 43, masculino, 15 anos)

Assim sendo, os crimes não violentos funcionam como um meio/instrumento para a Realização e para a satisfação de Valores Pessoais que não passam necessariamente pelo dano dirigido ao outro (crimes violentos). Ou seja, apesar do crime ser um meio de obter realização, não é necessário que os crimes sejam violentos e provoquem danos imediatos ao outro, lembrando que estes mesmos sujeitos que cometeram atos infracionais não violentos, inclusive, possuem maiores escores nos valores Interacionais que aqueles que atentaram contra o outro violentamente, ou seja, prezam mais pelo apoio social, afetividade e convivência (valores-itens da subfunção Interacional).

Diante da discussão destes resultados, vale destacar um aspecto associado à falsa impressão que se tem de que os valores sociais e pessoais estejam ligados, respectivamente, ao altruísmo e ao egoísmo, ou ainda, a uma descrição de pessoas boas ou más. Conforme assume Gouveia (2003), todos os valores são positivos, ou seja, todos eles dirigem a ação

numa determinada direção (tipo de orientação) e a dão intensidade ou motivação (tipo de motivador). Para este teórico, os valores pessoais e sociais não são antagônicos e, inclusive, devem estar associados positivamente. A distinção entre eles, portanto, diz respeito à direção, orientação do comportamento, se para uma necessidade/fim social (apoio social, convivência, afetividade e tradição, por exemplo) ou se para uma necessidade/fim pessoal (saúde, emoção, prazer, sexualidade, por exemplo).

Isso não implica, conforme acreditava Schwartz (2005, 2006) que os valores sejam incompatíveis, uma vez que o sujeito pode adotar cada um dos valores básicos em uma estrutura hierárquica de importância. Ademais, agir buscando o Prestígio (valor pertencente à subfunção Realização dos Valores Pessoais) nada tem de incompatível, *à priori*, com a busca pelo apoio social e uma boa convivência (valores da subfunção Interacional dos Valores Sociais), ou seja, conforme assume Gouveia et al. (2008), não há uma incompatibilidade inerente aos valores.

Da mesma forma, os comportamentos guiados pelo valor Realização (poder, prestígio, êxito) não implicam em antagonismo ao convívio e bem-estar social, inclusive podendo, para algumas pessoas, ser o bom convívio, o respeito ao outro e à sociedade, uma condição de sentir-se *realizado*. O meio/instrumento para obtenção disso, por sua vez, parece diferir de pessoa a pessoa, de grupo a grupo. Por exemplo, embora estes adolescentes que cometeram atos infracionais não violentos também busquem Realização, o fazem por meio do cometimento de atos infracionais que o tragam dinheiro, *status* e poder financeiro e social sobre um grupo.

Assim sendo, atenta-se para a necessidade de pensar o conteúdo desses valores em cada situação específica. Esses resultados apontam e questionam a existência de sistemas de valores paralelos ao tradicional contido nos códigos penais brasileiros, na qual o prestígio e estima do sujeito está relacionado à criminalidade, ao ganhar dinheiro a qualquer custo, ao ser o chefe de uma equipe, ainda que esta seja uma equipe “criminosa” (sendo este, inclusive um valor Pessoal definido como Poder).

9.3 Empatia

No que se refere à empatia, por sua vez, destaca-se a relação encontrada entre este constructo e suas dimensões e o sexo dos participantes. As mulheres obtiveram maiores

escores em todas as dimensões da empatia (cognitivas e afetivas) que os participantes do sexo masculino. Resultados semelhantes têm sido encontrados por outros pesquisadores (Bryant, 1987; Sampaio, Monte, Camino & Roazzi, 2008; Strayer, 1987; Strayer & Eisenberg, 1987) e têm sido atribuídos ao processo de socialização de sujeitos de cada sexo. É sabido que na cultura brasileira as meninas são encorajadas a demonstrar seus sentimentos em relação aos outros, a ser mais preocupadas e mais acolhedoras do sofrimento alheio que os meninos.

Quanto às relações entre empatia e Atos Infracionais, nota-se que o grupo de adolescentes que não cometeu atos infracionais obteve Índices Gerais de Empatia mais altos que os que cometeram atos infracionais. O mesmo ocorre com a dimensão cognitiva Tomada de Perspectiva e com a dimensão afetiva Consideração Empática.

Davis (1983) define a Tomada de Perspectiva como a capacidade do sujeito de imaginar-se na situação do outro. Hoffman (1987, 2000), por sua vez, acredita que esta é uma habilidade cognitiva necessária ao desenvolvimento da empatia e à motivação pró-social da empatia. Assim sendo, entende-se que menores índices de Tomada de Perspectiva mostram que o sujeito é menos habilitado a imaginar-se na situação do outro e a dimensionar os impactos e sofrimento de suas atitudes diante da outra pessoa.

A Consideração Empática, por sua vez, pode ser entendida como o sentimento de compaixão e compreensão dirigido ao outro, ou seja, é uma ressonância afetiva que mobiliza o sujeito a querer ajudar alguém em perigo real ou imaginário (Davis, 1983). Conforme já discutido, essa dimensão corresponde ao afeto empático que Hoffman denominou de Angústia Simpática.

Dessa forma, é possível acreditar que a Consideração Empática funciona como uma espécie de inibidor de condutas que possam colocar outra pessoa em perigo real ou iminente, como os resultados desta pesquisa sugerem, uma vez que o próprio sujeito se compadece da vítima em potencial. Del Prette e Del Prette (2003) discutem que o dano intencional dirigido ao outro é um comportamento resultado de déficits na capacidade empática do sujeito, o que o torna incapaz de se sensibilizar com as emoções de medo, dor ou angústia desse outro. Alguns outros estudos também apontam relações entre baixos índices de empatia e comportamentos agressivos ou violentos contra outras pessoas (Bjoerkqvist & Oesterman, 2000; Ciccarone, 1997; Garcia, 2001; Pavarino, 2004; Roscoe, 1980).

No mesmo sentido, observou-se nesta pesquisa que quanto maior a gravidade do ato infracional cometido, ou seja, quanto maior o grau de dano ao outro, menor os níveis em todas as dimensões da empatia. Ademais, quando se compara os atos infracionais violentos e não violentos, os adolescentes que cometeram atos infracionais não violentos pontuam mais que os que cometeram atos infracionais violentos em todas as dimensões da empatia, inclusive na dimensão angústia pessoal, ou seja, ver ou imaginar alguém em situação de sofrimento causa também um sofrimento ao sujeito, um desconforto e angústia dirigidos ao *self*.

Dessa forma, pode-se entender que a empatia não apenas se relaciona com a motivação de comportamentos pró-sociais, conforme alguns estudos já apontaram (Eisenberg & Miller, 1987; Pederson, 2009; Basil et al., 2008; Eisenber et al., 2001; Batson et al., 1981) Buckley, Siegel & Ness, 1979; Greener & Crick, 1999; Leaper, 1991; Eisenberg & Lennon, 1983), como também se relaciona negativamente com comportamentos que provocam prejuízo, dano e sofrimento ao outro, especialmente nos casos que envolvem a possibilidade de colocar em risco a vida de outra pessoa, direta ou indiretamente, a exemplo dos atos infracionais violentos.

9.4 Julgamento Moral

No que se refere ao Julgamento Moral, nota-se que a maioria dos participantes encontra-se nos estágios 1 e 2 (nível pré-convencional de Kohlberg). Resultados semelhantes foram relatados nos estudos de Monte e Sampaio (no prelo) e Koller (1988), embora haja nesses estágios mais adolescentes em conflito com a lei que adolescentes não infratores.

Vale destacar, ainda, que os adolescentes em conflito com a lei atingiram escores menores nesta variável que aqueles que não cometeram atos infracionais, conforme os resultados também obtidos por Koller (1988), Stams et al. (2006), Gibbs, et al. (1992). Destaca-se, no entanto, que os escores dos sujeitos foram maiores no Dilema de Pena de Morte do que no Dilema da Redução da Maioridade Penal. Note-se que enquanto o Dilema de João Hélio é um dilema mais diretamente respaldado no domínio de como e quanto se deve punir alguém pelos seus atos, o dilema de Saddam Hussein, embora também relacionado a esta problemática, abre diretamente a possibilidade de discussão entre a punição (qual e como) e a preservação da vida enquanto valor humano inalienável, ou seja, direciona claramente a discussão também à dimensão do cuidado com a vida humana, problemática que

aparece apenas em níveis mais desenvolvidos de julgamento moral (Colby & Kohlberg, 1987), sobre a qual os sujeitos são “obrigados” a pensar.

Enquanto isso, o dilema da Redução da Maioridade Penal, embora possa ser direcionado à discussão de direitos fundamentais dos sujeitos (e assim o foi por alguns sujeitos), esta discussão aparecerá apenas de forma “espontânea” pelo participante. Assim sendo, compreende-se que os sujeitos tenham pontuado mais no dilema de Saddam Hussein, uma vez que esse dilema “força” o sujeito a pensar sobre a relação entre a retribuição/expiação de um ato e o valor da vida. Observa-se, no entanto, que nos resultados encontrados por Galvão (2010), as médias dos participantes nos dois dilemas não diferiam entre si.

É interessante notar que apesar dos infratores terem menor julgamento moral, esta variável não está relacionada com a gravidade do ato infracional nem com ele ser ou não violento. Significa dizer que o Julgamento Moral está associado negativamente com o cometimento de crimes de qualquer natureza, não importando se são crimes que colocam em risco o outro ou não.

9.5 Empatia, Julgamento Moral, Valores Humanos e Atos Infracionais

Inicialmente destaca-se que os Valores Sociais foram relacionados positivamente com os Níveis Gerais de Empatia dos sujeitos, o que indica que adolescentes orientados aos interesses sociais e com foco na qualidade das relações interpessoais (Gouveia, 2003) podem também mais preocupados e afetados com o sofrimento alheio (Hoffman, 1987). Ademais, jovens que adotam valores com orientação Humanitária, ou seja, direcionada a objetivos mais abstratos como apoio social, maturidade, conhecimento e boa convivência (Valores Humanitários) também pontuaram mais no Índice Geral da Empatia e na dimensão empática da Tomada de Perspectiva, ou seja, estas pessoas também são mais capazes de imaginar-se na situação da outra.

Quanto à relação Empatia-Julgamento Moral, lembra-se que os escores dos sujeitos no dilema da Pena de Morte assim como no Índice Geral de JM estiveram relacionados positivamente com os níveis gerais de empatia e com a Tomada de Perspectiva, ou seja, a capacidade do sujeito de colocar-se no lugar de outro e afetar-se com a situação alheia esteve diretamente relacionada com o desenvolvimento do Julgamento Moral.

Observa-se que em níveis de JM mais desenvolvidos o sujeito defende direitos humanos como a vida, a dignidade e os direitos dos outros, ou seja, assume uma posição descentralizada, voltada à consideração da situação alheia, o que fez o próprio Kohlberg (1992) acreditar que a Tomada de Perspectiva é um elemento imprescindível ao desenvolvimento moral do sujeito. Estes resultados também estão de acordo com estudos anteriores (Batista, 1996; Eisenberg et al., 1987; Sampaio, Camino & Roazzi, 2010; Soares, 1996).

Assim sendo, é coerente que se entendemos que o julgamento moral desenvolve-se em direção a uma busca cada vez mais acentuada pela garantia de direitos fundamentais como a vida, o respeito e a dignidade dos cidadãos, entendemos que a empatia seria uma condição ou uma capacidade correlata para este desenvolvimento, uma vez que esta habilidade permite ao sujeito a preocupação com o outro, a qual o motiva a agir no sentido de garantir esses direitos fundamentais e evitar prejuízos ou danos.

Interessante, portanto, é o fato de que a empatia esteve relacionada com os escores no Dilema da Pena de Morte, mas não com os escores da Redução da Maioridade Penal. Conforme já apontado, o dilema da Pena de Morte é um dilema que pode levar o sujeito a considerar se a retirada da vida de uma pessoa (Saddam Hussein) funcionaria como pagamento pelos erros cometidos por ela. Assim, acredita-se que a empatia tenha contribuído para os maiores índices de JM obtidos nesse dilema que no outro da Redução da Maioridade Penal. Hoffman (1987, 2000) afirma que a empatia é capaz de ativar princípios morais como a justiça e o cuidado em situações de conflitos morais. Assim sendo, entende-se que a empatia pode ter dirigido o julgamento moral dos adolescentes no sentido de buscar garantir o cuidado com a vida e com o bem-estar das pessoas (Julgamento Moral mais elaborado).

Por fim, destaca-se que nenhuma variável referente ao JM (dimensão cognitiva da moralidade) esteve associada, positiva ou negativamente com qualquer variável relacionada com o tipo de orientação (Social, Central e Pessoal) e motivador (Humanitário e Materialista) dos Valores Humanos, embora essas relações fossem esperadas por se entender que os valores funcionam como critérios que orientam a seleção e avaliação das ações humanas (Schwartz, 1992, 2006; Schwartz & Bilsky, 1987, 1990), conseqüentemente a avaliação de situações de natureza moral.

No entanto, destaca-se que o instrumento de mensuração dos valores aqui utilizado solicita que o sujeito pense em quanto um determinado valor orienta sua vida ou funciona

como princípio-guia e não necessariamente o quanto ele acredita que um determinado valor é desejável e aceitável de ser perseguido. Assim sendo, a avaliação é no sentido de quais valores orientam, não de quais valores o sujeito acredita que são desejáveis socialmente. Por exemplo, um sujeito que atribui o escore 2 numa escala de 1 a 7 para o valor Convivência, está assumindo que, de fato, comporta-se muito pouco objetivando atingir este valor, no entanto isso não significa que ele não reconheça que a Convivência seja um valor desejável ou que ele não acredite ser importante persegui-lo.

Isso significa que a escala não se relaciona ao julgamento de quais valores são mais ou menos aceitáveis, o que de fato, acredita-se estar associado ao Julgamento Moral dos sujeitos. Deste modo, esta ressalva obriga a considerar que se pode dizer que a intensidade com que um ou outro valor é perseguido pelo sujeito não esteve relacionado com o Julgamento Moral dos adolescentes deste estudo. Isso não significa dizer que os Valores Humanos não contribuam de qualquer modo com o Julgamento Moral.

Do mesmo modo, a intensidade com que se persegue determinados Valores nessa amostra se relacionou positivamente com a empatia, uma dimensão afetiva da vida humana, o que, inclusive sugere o papel motivacional, mobilizador e volitivo dos valores, conforme apontaram Gouveia et al. (2009), Schwartz (2006) e Rokeach (1973). Do mesmo modo, acredita-se que o fato de um sujeito ser mais direcionado e afetado com a situação do outro o impele a agir perseguindo valores que garantam a manutenção do bem-estar social e desse outro, conforme pode ser visto na relação encontrada nesta pesquisa entre Empatia e Valores com orientação Social.

9.5.1 Modelo de Regressão Logística para o cometimento de Atos Infracionais

Por fim, o modelo de regressão logística encontrado para o cometimento dos atos infracionais propõe que apenas os Valores de Experimentação predizem positivamente o cometimento de ato infracional pelo adolescente. Estes valores têm sido apontados em outros estudos (Formiga, 2010; Formiga & Gouveia, 2005) como um valor humano relacionado às tendências delitivas entre jovens. Vale destacar que essa subfunção é composta pelos valores-itens Emoção, Prazer e Sexualidade, ou seja, pela busca por novas fontes de estimulação. Assim sendo, entende-se que os atos infracionais podem funcionar para os adolescentes como

um comportamento guiado para a satisfação dessa necessidade de desafio e novidade, ou seja, como uma fonte de estimulação.

Por outro lado, as variáveis Tomada de Perspectiva (dimensão cognitiva da empatia), Valores de Existência e Julgamento Moral estiveram relacionados negativamente com a ocorrência do evento ato infracional. Conforme já discutido, a capacidade de tomar a perspectiva de alguém permite ao sujeito compreender a situação alheia, os sentimentos e dificuldades do outro. Nesse sentido, portanto, ser capaz de imaginar a situação do outro como se fosse a sua própria, imaginar o sofrimento de uma vítima e sentir aquele sofrimento como seu próprio sofrimento diminui a probabilidade do sujeito de cometer qualquer ato que prejudique o outro. Este, inclusive, tem sido o argumento de estudos que tem encontrado relações inversas entre a empatia e comportamentos agressivos (Bjoerkqvist & Oesterman, 2000; Ciccarone, 1997; Garcia, 2001; Pavarino, 2004; Roscoe, 1980).

No mesmo sentido, Julgamentos Morais mais desenvolvidos permitem que o sujeito compreenda que as leis e convenções sociais como instrumentos que buscam garantir os direitos de todas as pessoas e que elas podem ser violadas apenas quando ameaçam a garantia de direitos fundamentais. Kohlberg (1992), por exemplo, acredita que quanto mais desenvolvido moralmente é o sujeito, maior a probabilidade de que ele haja em conformidade com seu julgamento moral e, portanto, menor a probabilidade de atos que colocam em risco os direitos dos outros.

Por fim, o modelo mostra que quanto mais os sujeitos adotam valores de Existência, menos provável que cometam atos infracionais. Nesse sentido, percebe-se que a criminalidade é vista como ameaçadora da Estabilidade Pessoal, Saúde e Sobrevivência (valores-itens da subescala de Existência). Este fato se justifica pela violência e infortúnios a que se expõem aqueles que agem contra a lei, infortúnios que vão desde o risco iminente da privação de liberdade até o risco de agressões de toda espécie (inclusive morte) em confrontos com a polícia e com outras pessoas de organizações criminosas. Dessa forma, os Valores de Existência funcionam como um fator protetivo que distancia os adolescentes de condutas infratoras. Podemos, inclusive, pensar que enquanto estes valores mantêm os adolescentes longe da criminalidade, os valores de Experimentação funcionam como agentes que aproximam os sujeitos dessa esfera.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pode ser observado nos resultados, a Empatia, o Julgamento Moral e alguns Valores Humanos parecem contribuir diretamente para a explicação do fenômeno do cometimento de atos infracionais por adolescentes, especificamente apontado que a Empatia, a Tomada de Perspectiva, o Julgamento Moral e os Valores de Existência e de Experimentação são bons preditores da ocorrência de AIs. Assim sendo, entende-se que o campo do desenvolvimento sociomoral deve ser mais intensamente considerado e explorado na tentativa de compreensão e intervenção sobre essa problemática complexa e multifacetada, tendo em vista as contribuições das variáveis aqui investigadas para a explicação deste fenômeno.

Além de apontar a necessidade de mais pesquisas com este foco, acredita-se que uma das principais consequências deste estudo é exatamente apontar um caminho possível de enfrentamento da criminalidade entre adolescentes, especialmente considerando os princípios apresentados a seguir.

Hoje, sabe-se que é possível intervir no sentido de promover o desenvolvimento da empatia e do julgamento moral (Dias, 1999; Freitas, 1999; Galvão, 2010; Goergen, 2001) e este estudo mostra que estes constructos são relacionados com a prática de atos infracionais por adolescentes. Portanto, estes os resultados abrem a possibilidade de respaldar programas educativos preventivos nas escolas e programas interventivos nas unidades socioeducativas que atendem aos adolescentes em conflito com a lei, no intuito de evitar a incidência e reincidência de atos infracionais por esta população.

Além das discussões de dilemas morais entre sujeitos de diferentes níveis de julgamento moral (Biaggio et al., 1999; Blatt & Kohlberg, 1975; Camino & Luna, 2004; Carramilo-Going, 2005; Correia, 2007; Goergen, 2001; Nucci, 2000) é possível treinar a empatia, habilitando os sujeitos a imaginar e sentir a situação do outro como se fosse a sua própria situação (Brems, Fromme & Johnson, 1992; Falcone, 1999). Conforme já discutido, a empatia tem uma importante função motivadora do comportamento dirigido a ajudar o outro, o comportamento pró-social (Eisenberg & Miller, 1987; Hoffman, 1987).

Vale ressaltar que a empatia não somente está relacionada negativamente com o cometimento de atos infracionais, como também tem sido associada nessa direção a outros comportamentos agressivos e de isolamento social (Del Prette & Del Prette, 2005; Hoffman 2000; Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2004; Richardson, Hammock, Smith, Gardner, &

Signo, 1994), transtornos psicológicos (Beck, Freeman & Davis, 2005; Decety & Jackson, 2004) e insatisfação conjugal (Brems, Fromme & Johnson, 1992; Sardinha, Falcone & Ferreira, 2009), por exemplo. No mesmo sentido, escores mais altos de Julgamento Moral também são encontrados em sujeitos que mostram preocupação ambiental e ecológica (Lima, 2010) e baixos escores têm sido relacionados com o uso abusivo de álcool (Lepre & Martins, 2009).

Deste modo, entende-se que a educação moral, direcionada à valorização do outro e dos direitos humanos, além de dever constituir um tema transversal dos currículos escolares (Moraes & Nóbrega, 2010; Sampaio, 2007) é um caminho possível e desejável na tentativa de lidar com a questão da criminalidade entre os jovens, tarefa urgente e imprescindível. Ademais, a própria política e legislação referente à socioeducação de crianças e adolescentes autores de atos infracionais prima pela autonomia e desenvolvimento pleno do sujeito, incluindo o desenvolvimento sociomoral (Brasil, 1990, 2006; Monte, Sampaio, Rosa Filho & Barbosa, 2011).

Acredita-se, portanto, que a educação moral baseada tanto em aspectos cognitivos, a exemplo do método de discussão respaldado no Conflito Cognitivo (Blatt & Kohlberg, 1975), quanto em aspectos afetivos no sentido de sensibilizar o sujeito em direção à situação alheia, é uma ferramenta disponível e potencialmente importante para o enfrentamento da problemática da criminalidade entre jovens (Galvão, 2010; Moraes & Nóbrega, 2010; Rosa Filho & Sampaio, 2011).

Outro relevante aspecto decorrente dos dados deste estudo se refere ao tipo de medida empregada na investigação dos valores humanos. Aqui, como visto, foi utilizada uma escala com itens referentes a valores que diversos autores acreditam serem universais (Gouveia, 2003; Rokeach, 1973; Schwartz, 2006, 2010;) ou, no mínimo, aceitos amplamente na cultura ocidental. Dessa forma, estes seriam os valores básicos componentes de uma estrutura hierárquica de valores, que variaria apenas em função da posição de cada valor em relação aos demais.

No entanto, este tipo de instrumento, por sua natureza, não é sensível aos significados atribuídos pelos sujeitos diante de cada item. Esta problemática, em se tratando do estudo de valores que guiam e selecionam as ações para determinados fins, não pode passar despercebida. Como exemplo, o valor Poder pode significar comportamentos e situações muito distintas para cada pessoa ou grupo. Do mesmo modo, os valores de Realização, nesse

estudo, aparecem ligados à obtenção de dinheiro, poder e *status* social através do cometimento de atos infracionais não violentos.

Isto significa que ainda que este e outro grupo sejam guiados pelo mesmo valor, podem adotar comportamentos muito diferentes entre si. Dessa forma, para entender como os valores afetam os comportamentos e as atitudes das pessoas, faz-se necessário, considerar para além do conhecimento do rol de valores de um grupo. Sobressai-se a necessidade de compreensão do *status* de cada valor dentro do grupo, bem como os meios e ferramentas pessoais e sociais legitimadas e utilizadas para atingi-lo.

Esta consideração, portanto, aponta para a necessidade de estudos que objetivem entender como os valores humanos são compreendidos em cada grupo a partir da perspectiva do próprio grupo também e não somente de estruturas universais de valores. Nesse sentido, seria uma busca pelo “significado e conteúdo dos valores” sendo este caminho, inclusive, um campo de estudos atualmente importante (Branco, 2004) e que pode contribuir e acrescentar à investigação da estrutura de valores humanos como apresentado neste estudo.

Ainda no que concerne aos instrumentos desta pesquisa, destaca-se o uso dos Dilemas da Vida Real. Este instrumento foi desenvolvido e validado justamente para lidar com as questões referentes ao caráter hipotético, complexo e objetivo de instrumentos anteriores como o DIT e o SROM. Acredita-se que a contextualização e o retorno às entrevistas nos moldes piagetianos possam diminuir os efeitos da escolarização bem como sanar as limitações de outros instrumentos quanto à consideração concomitante de muitos argumentos (DIT). Avalia-se que este instrumento, de fato, parece adequado para populações menos escolarizadas, no entanto, faz-se necessário que estudos posteriores avaliem as diferenças entre os dois dilemas componentes do instrumento.

Galvão (2010) observou que os escores dos participantes dos seus três estudos (jovens entre 15 e 36 anos) nos dois dilemas (Pena de Morte e Redução da Maioridade Penal) estavam correlacionados positivamente, embora de forma moderada (Coeficiente de Pearson = 0,31; $p < 0,005$). Neste estudo, também, os dois dilemas se correlacionam apenas moderadamente (Coeficiente de correlação de Spearman = 0,392; $p < 0,001$).

Ademais, neste estudo, os sujeitos pontuaram mais no dilema da Pena de Morte que no Dilema da Redução da Maioridade Penal, o que exige que se pense sobre quais elementos levaram a estes resultados, ou seja, que tipo de discussão e domínio moral é avaliado em cada

um dos dilemas, se são equivalente ou não, conforme sinalizado anteriormente. Além disso, ressalva-se que embora Galvão (2010) tenha prezado por dilemas contextualizados e discutido sobre a importância das entrevistas clínicas, essa pesquisadora aplicou os dilemas individualmente, em ambiente coletivo, onde o sujeito, ao invés de falar e explicar o argumento, escrevia sua resposta quanto a ser favorável ou não à pena de morte e redução da maioridade penal e sua justificativa, método não adotado neste trabalho por se acreditar que a entrevista com o adolescente é um momento essencial para a compreensão do raciocínio moral apresentado, além de minimizar efeitos da escolarização dos participantes.

De todo o modo, acredita-se que pesquisas futuras devam avaliar a natureza de cada um dos dilemas, considerando as diferenças nos escores e a moderada relação encontrada entre eles, o que leva a acreditar que enquanto o Dilema da Redução da Maioridade Penal se refere principalmente ao domínio do quão justo e como deve ser a sanção para um erro/desvio da norma (justiça corretiva), o Dilema da Pena de Morte leva à discussão entre a correção do ato e o cuidado/preservação da vida humana. Estas diferenças não são à *priori* um problema grave, mas necessitam ser investigadas e consideradas nas análises dos resultados provenientes deste instrumento.

Por fim, destaca-se que apesar de ser interessante para os objetivos desta pesquisa, não foi possível entrevistar adolescentes que cometeram alguns tipos de atos infracionais hediondos como estupro, o qual, inclusive foi apontado pelos adolescentes (de ambos os sexos) como o crime mais grave e “inaceitável” entre todos. Os adolescentes que cometem esse tipo de crime, em geral, ficam em alas/pavilhões isoladas dos demais nas unidades socioeducativas e não participam de todas as atividades institucionais inclusive pelo risco de agressões por parte de outros adolescentes devido à natureza do ato infracional, repudiado pelos próprios. Deste modo, a direção da unidade não se mostrou favorável à participação destes internos na pesquisa. Além disso, estes jovens recebem visitas com pouca frequência, o que inviabilizou o recebimento da autorização formal dos pais ou responsáveis por meio da assinatura dos TCLEs.

Mesmo assim, acredita-se que estudos posteriores possam tentar estudar exatamente esses grupos “condenáveis” do ponto de vista dos próprios adolescentes infratores em comparação com aqueles que cometem atos infracionais não violentos como o tráfico, os quais, como visto, parecem ser condutas consideradas “legítimas” para atingir determinados propósitos, especialmente quanto aos valores humanos, variável na qual o tipo de ato

infracional (violento ou não) se diferencia de forma intrigante, conforme discutido acerca dos Valores Pessoais.

Por fim, destaca-se que as associações entre os constructos investigados neste estudo, mais especificamente entre Empatia e Julgamento Moral, contribuem com a discussão sobre as relações entre cognição e afetividade, aspectos estes que por muitas décadas foram estudados de forma dissociada no que diz respeito ao domínio do desenvolvimento sociomoral (La Taille, 2006; Leme, 2004). Como se pode observar, Julgamento Moral e Empatia caminham paralelamente no desenvolvimento dos sujeitos, sendo a capacidade de empatia e, em especial a habilidade de Tomada de Perspectiva (*Role-Taking*), associadas diretamente com julgamentos morais mais sofisticados e que consideram os direitos, necessidades e perspectivas dos outros (Kohlberg, 1992; Kohlberg, Power & Higgins, 1997).

La Taille (2006), por exemplo, tem apontado estas dificuldades de lidar com o cognitivo e o afetivo de forma integrada no estudo da moralidade. Este teórico, adicionalmente, aponta a simpatia como um elo possível entre estas dimensões. Para ele, a simpatia é uma dimensão afetiva definida como a capacidade de afetar-se com a situação alheia e predispor-se afetivamente a ajudar o outro. Segundo este autor, inclusive, esta capacidade estaria também ligada ao desenvolvimento de outros domínios da moralidade, como o cuidado e a generosidade, além da própria noção de Justiça, tão característica dos modelos de Piaget e Kohlberg.

Em suma, espera-se que estes resultados possam contribuir com o campo da Psicologia do Desenvolvimento Sociomoral, e, especificamente com a discussão e enfrentamento da problemática da autoria de atos infracionais por adolescentes, problema este que parece ter se intensificado nos últimos anos, assolando a sociedade brasileira e trazendo prejuízos de todas as espécies não somente para as vítimas, como boa parte da população defende, mas também e especialmente para o próprio adolescente. Este, por sua vez, fica condenado à marginalização social e em condições desfavoráveis quanto à garantia dos direitos fundamentais do cidadão brasileiro (saúde, educação, lazer, convivência social, por exemplo) e mais preocupantemente, alienados quanto à garantia de direitos humanos fundamentais, tais como dignidade, liberdade e respeito pela pessoa humana.

REFERÊNCIAS

- Andrade, M. W. L. C. (2006). *Estudo sobre o desenvolvimento dos valores humanos da infância à adolescência*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE.
- Aranha, M. L. A., & Martins, M. H. P. (1993). *Filosofando: introdução à Filosofia* (2ª ed.). São Paulo: Editora Moderna.
- Arantes, E. (2000). Entre o educativo e o carcerário: análise do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro. *Cadernos PRODEMAN de pesquisa*, nº 1, pp. 11-96.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (3), 193-209.
- Basil, D. Z., Hidgway, N. M., & Basil, M. D. (2008). Guilt and givin: a process model of Empathy and Efficacy. *Psychology & Marketing*, 25(1): 1–23.
- Bataglia, P. U. R., Morais, A., Lepre, R. M. (2010). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso. *Estudos de Psicologia*, 15 (1), 25-32.
- Batista, J. B. V. (1996). *Diferença de sexo e gênero no julgamento moral e na empatia*. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (2), 290-302.
- Beck, A.T.; Freeman, A. & Davis, D.D. (2005). *Terapia cognitiva dos transtornos de personalidade*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. (9ª Ed.). São Paulo: Harbra.

- Biaggio, A. M. B. (1992). Julgamento moral, ansiedade e diferenças de sexo. *Psico*, 24 (2), 7-27.
- Biaggio, A. M. B. (2006). *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. (2ª ed.) São Paulo: Editora Moderna.
- Biaggio, A. M. B., Vargas, G. A. O., Monteiro, J. K., Souza, L. K., & Tesche, S. L. (1999). Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos. *Estudos de Psicologia*, 4 (2), 221-233.
- Bjoerkqvist, K., & Oesterman, K. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191-200.
- Blatt, M. M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 129-161.
- Branco, A. M. C. U. A. (2004). Ontogênese dos Valores Humanos: Micro gênese e Contextos Socioculturais. In: *Anais do X Simposio de Pesquisa da ANPEPP*, 2004. Aracruz. v. 1.
- BRASIL, Código Penal Brasileiro. (1940). *Decreto-Lei nº 2.848 de 07.12.1940 alterado pela Lei nº 9.777 em 26/12/98*. Recuperado em 30 de agosto, 2009 de http://www.cejamericas.org/doc/legislacion/codigos/pen_brasil.pdf
- BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (2003). Mapeamento nacional da situação do atendimento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília: Ministério da Justiça.
- BRASIL. Departamento de pesquisas judiciárias. Pesquisa sobre a Justiça Infanto-Juvenil: Situação atual e critérios para aprimoramento (2010). Recuperado em 06 de setembro, 2010 de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100623_resumo_executivo_cnj1.pdf
- BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília - DF: Câmara dos Deputados. Recuperado em 17 de fevereiro, 2009 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Departamento de Pesquisa, Análise da Informação e Formação de Pessoal em Segurança Pública. (2006). *Análise das Ocorrências Registradas pelas Polícias Cíveis (Janeiro de 2004 a Dezembro de 2005)*. Recuperado em 16 de novembro de 2011 de <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJCF2BAE97ITEMIDD6879A43EA3B4F1691D2CAF1C9DDB19PTBRNN.htm>.
- BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. (2011). *Levantamento Nacional Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei - 2010* Recuperado em 28 de outubro, 2011, de http://www.direitoshumanos.gov.br/2011/07/spdca/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL_2010.pdf.
- BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE* (2006) Brasília: Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes.
- Brems, C.; Fromme, D. K.; Johnson, M. E. (1992). Group modification of empathic verbalization and self-disclosure. *The journal of social psychology*. 132, 189-200.
- Brotmarkle, R. A. (1922). A comparison test for investigating the ideational content of the moral concepts. *Journal of Applied Psychology*, 6, 235-242.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescent. *Child Development*, 53, 413-425.
- Bryant, B. K. (1987). Critique of comparable questionnaire methods in use to access empathy in children and adults. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 361-373). New York: Cambridge University Press.
- Buckley, N., Siegel, L. S., & Ness, S. (1979). Egocentrism, empathy, and altruistic behavior in young children. *Developmental Psychology*, 15, 329-330.
- Bulzneck, J. A. (1975). *Desenvolvimento moral: avaliação dos estágios kohlberguianos em crianças e adolescentes de Londrina*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Bulzneck, J. A. (1979). *Julgamento moral de delinquentes e não delinquentes, em relação à ausência paterna*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Camino, C. & Luna, V. (2004). Aquisição e desenvolvimento de valores morais. In M. Correia (Org.), *Psicologia e escola: uma parceria necessária* (pp. 101-125). Campinas: Editora Alínea.
- Camino, C. (1979). *Determinants cognitifs et sociaux du judgement moral*. Tese de doutorado, Universite Catholique de Louvain, Bélgica.
- Camino, C. P. S. (2009). A empatia na psicologia do desenvolvimento humana. In: M. R. Souza, & F. C. S. Lemos (Orgs.) *Psicologia e Compromisso Social: unidade na diversidade*. (pp. 57-73) São Paulo: Escuta.
- Camino, C., & Luna, V. (2009). Aquisição e Desenvolvimento de Valores Morais. In: M. Correia, (Org.), *Psicologia e Escola: uma parceria necessária*. (pp. 101-125). 2ª ed. Campinas: Editora Alínea.
- Camino, C., Luna, V., Alves, A., Silva, M., & Rique, J. (1988). Primeiros resultados da reformulação e adaptação do Defining Issues Test. [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *XVIII Reunião Anual de Psicologia. Anais* (p.236). Ribeirão Preto: Autor.
- Camino, C., Luna, V., Alves, A., Silva, M., & Rique, J. (1989). Reformulação e adaptação do Defining Issues Test. [Resumo]. In *XXII Congresso Interamericano de Psicologia. Anais* (p.72). Buenos Aires: Autor.
- Campbell, R. L. & Christopher, J. C. (1996). Moral development theory: A critique of this kantian pressupositions. *Development Review*, 16 (1), 1-47.
- Campos, C. B., & Porto, J. B. (2010). Escala de Valores Pessoais: validação da versão reduzida em amostra de trabalhadores brasileiros. *PSICO*. 41 (2), 208-213.
- Carramilo-Going, L. (2005). Projeto amigo: a construção da moral-saúde e qualidade de vida por meio dos jogos de regras e dilemas morais [Resumo estendido]. In *Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (p. 90). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.

Ciccarone, P. L. (1997). How well do aggressive and rejected children empathize with others? *Dissertation Abstracts International: the Sciences and Engineering*, 58, 26-67.

Coelho Júnior, L. L. (2001). *Uso potencial de drogas em estudantes do ensino médio: Suas correlações com as prioridades axiológicas*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.

Coelho, J. A. P. M., Gouveia, V. V., & Milfont, T. L. (2006). Valores humanos como explicadores de atitudes ambientais e intenção de comportamento pró-ambiental. *Psicologia em Estudo*, 11, 199-207.

Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Nova York: Cambridge University Press.

Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Resolução do CFP nº 016/2000 de 20 de dezembro de 2000: dispõe sobre a realização de pesquisas em Psicologia com seres humanos*. Recuperado em 15 de fevereiro, 2010 de <http://www4.ensp.fiocruz.br/etica/docs/artigos/Cfp16-00.pdf>.

Conselho Nacional de Saúde. (1996). Resolução 196/96: *Diretrizes e normas regulamentadoras de normas envolvendo seres humanos*. Recuperado em 15 de fevereiro, 2010 de <http://64.233.163.132/search?q=cache:4G5JyGuJxcJ:conselho.saude.gov.br/docs/RESO196.DOC+resolu%C3%A7%C3%A3o+196+96+do+conselho+nacional+de+sa%C3%BAde&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>.

Correia, R. A. B. (2007). *Educação para a cidadania dos policiais militares em Pernambuco*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Davis, F. B. (1964). *Educational measurements and their interpretation*. Wadsworth Publishing Co.:Belmont, California.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-136.

- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Review*, 3 (2), 71-100.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-128). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Psicologia educacional, forense e com adolescentes em risco: prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. *Avaliação Psicológica*. 5, 99-104.
- Dias, A. A. (1999). Educação moral para a autonomia. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 459-478.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94. 100-131.
- Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1978). Empathy, sympathy, and altruism: empirical and conceptual links. In: N. Eisenberg, & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development*. (pp. 292-360). New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. E., & Losoya, S. (1999). Resposta emocional; capacidade de controle, relacionamentos sociais e socialização. In: P. Salovey, & D. Sluyter (Orgs.), *Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia a dia*. (pp. 165-210). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bustamante, D., & Mathy, R. M. (1987). Physiological indices of empathy. In N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 380-385). New York: Cambridge University Press.

- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23 (5), 712-718.
- Eisenberg, N., Zhou, O., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgement and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation and demographic characteristics. *Child Development*, 72 (2), 518-534.
- Escrivá, V. M., Navarro, M. D. F., & Garcia, P. S. (2004). La medida de la empatía: análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.
- Escrivá, V. M., Pérez-Delgado, E., & Brotons, J. M. (1991). Los instrumentos de evaluación moral. In E. Pérez-Delgado & R. García-Ros (Orgs.), *La psicología del desarrollo moral* (pp.73-94). Madrid, Espanha: Siglo Veintiuno Editores.
- Falcone, E. M. R. (1999). Avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 1 (1), 23-32.
- Fernald, G. G. (1912). The defective delinquent differentiating tests. *American Journal of Insanity*, 68, 523-594.
- Feschbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child Development*, 39, 33-145.
- Figueira, C. V. (2006). *Modelos de Regressão Logística*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Matemática. Instituto de Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Formiga, N. (2007). Valores Humanos e sexismo ambivalente. *Revista Departamento de Psicologia UFF*. 19 (2), 381-396.
- Formiga, N. S. (2010). Valores humanos e condutas desviantes: sua acurácia correlacional em jovens brasileiros. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 11 (98), 409-425.

- Formiga, N. S., & Gouveia, V. V. (2003). Adaptação e validação da escala de condutas anti-sociais e delitivas ao contexto brasileiro. *PSICO*, 34, 367-388.
- Formiga, N. S., & Gouveia, V. V. (2005). Valores humanos e condutas anti-sociais e delitivas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2 (7), 134-170.
- Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (2), 447-458.
- Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 2(12), 447-448.
- Freitas, L. B. L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.
- Freud, S. (1976). O ego e o id. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. XIX). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1923).
- Freud, S. (1976). Três ensaios sobre a sexualidade. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. I). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1905).
- Galvão, L. K de S. (2010). *Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais*. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB.
- Galvão, L. K. S. (2005). *Concepções de adolescentes em conflito com a lei sobre direitos humanos e sentimento de injustiça*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Garcia, F. A. (2001). *Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto-SP.
- Gequelin, J., & Carvalho, M. C. N. (2007). Escola e comportamento anti-social. *Ciência e Cognição*. 11, 132-142. Recuperado em 05 de outubro, 2009 de <http://www.cienciaecognicao.org>

- Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Lietz, C. A. (2010). Conceptualising and measuring empathy. *British Journal of Social Work*, 40, 2326–2343.
- Gibbs, J. C., Arnold, K. D. E., & Burkhart, J. E. (1984). Sex differences in the expression of moral judgement. *Child Development*, 55, 1040-1043.
- Gibbs, J., Basinger, K., & Fuller, D. (1992). *Moral maturity measuring the development of sociomoral reflection*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Gilligan, C. (1993). *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos.
- Goergen, P. (2001). Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação e Sociedade*, 22(76), 147-174.
- Gouveia, V. V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia Social, Universidade Complutense de Madri, Espanha.
- Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8, 431-444.
- Gouveia, V. V., Martínez, E., Meira, M. & Milfont, T. L. (2001). A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: Análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia*, 6, 133-142.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Fischer, R., & Coelho, J. A. P. M. (2009). Teoria Funcionalista dos valores humanos: aplicações para as organizações. *Revista De Administração Mackenzie*, 10 (3), 34-59.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Fischer, R., & Santos, W. S. (2008) Teoria Funcionalista dos valores Humanos. In M. L. M. Teixeira. (Ed.). *Valores humanos e gestão: novas perspectivas*. (pp. 47-80). São Paulo: Senac.

- Greener, S., & Crick, N. R. (1999). Normative beliefs about prosocial behavior in middle childhood: What does it mean to be nice? *Social Development*, 8, 349–363.
- Hair, J. F., Anderson, R. E. Tatham, R. L., Black, W. C. (2006) *Análise Multivariada de Dados*. (5. ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cook, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*. 3, 379-400.
- Hebert, P., Meslin, E., Dunn, E. V., Buir N., & Reid, R. (1990). Evaluating ethical sensitivity in medical students: using vignettes as an instrument. *Journal of Medical Ethics*, 16, 141-145.
- Hoffman, M. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. In: N. Eisenberg, & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 47-79). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: implications of caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kanter, J. E. (1985). Julgamento moral e comportamento criminoso: um estudo de seguimento da saída da prisão e adaptação a liberdade condicional. *Estudos de Psicologia* (Campinas); 2 (1), 54-60.
- Karp, D. G. (1996). Values and their effect on Pro-Environmental Behaviour. *Environmental and Behaviour*, 28, 111-133.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-development approach to socialization. In: Goslin, D (Org.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 347- 473). Chicago: Rand McNally.

- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the field of moral judgement. In T. S. Mischel (Org.), *Cognitive Development and Epistemology* (pp. 151-284). New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral* (Vol. 2). Bilbao: Editorial Disclée de Brower S.A. (Obra original publicada em 1954).
- Kohlberg, L., Boyd, D. R., & Levine, C. (1990). The return of stage 6: its principle and moral point of view. In: T. Wren (Org.) *The Moral domain*. (pp. 151-181). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hwer, A. (1983). *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. New York: Karger.
- Kohlberg, L., Power, F. C., & Higgins, A. (1997). *La Educacion Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Espanha: Ed. Gedisa.
- Koller, S. H. (1988). Diferenças no nível de julgamento moral entre menores institucionalizados infratores e não infratores. *Estudos de Psicologia (Campinas)*. 6 (1), 127-134.
- Koller, S. H., & Bernardes, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2 (2), 223-262.
- Koller, S. H., Biaggio, A., Lopes, R. C. S., Rique Neto, J., Camino, C. S., Dias, M. G., Costa, A. E. B. (1994). Uma investigação sobre os instrumentos de medida de maturidade do julgamento moral em uso no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 7 (1), 5-14.
- La Taille, Y. (1992). Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: Y. La Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas (Orgs.) *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. (pp. 47-74) São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child Development*, 62, 797-811.

- Leme, M. I. S. (2004). Resoluções de Relações Interpessoais: Interação entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 367-380.
- Lepre, R. M., & Martins, R. A. (2009). Raciocínio moral e uso abusivo de bebidas alcoólicas por adolescentes. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19 (42), 39-45.
- Lima, V. A. A. (2010). Ecologia e Juízo Moral: vozes de líderes ambientais em Rondônia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (3), 464-477.
- Lind, G. (1999). *An introduction to the moral judgment test, MJT*. Recuperado em 14 de outubro, 2010 de <http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>.
- Lueugo, M. A., & Tavares-Filho, E. T. (1997). La estrutura de valores en delincuentes y no delincuentes: Um análisis comparativo en los adolescentes marginados en Manaus. *XXVI Congreso Interamericano de Psicología*. São Paulo, Brasil.
- Martin, G. B., & Clarck, R. D. (1982). Distress crying in infants: Species and peer specificity. *Developmental Psychology*, 18, 03-09.
- Martins, L. C., & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 2001, 17 (2), 169-176. Recuperado em 27 de abril, 2008 de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7877.pdf>.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Nova York: Harper & Row.
- McColgan, E. B., Rest, J., & Pruitt, D. B. (1983). Moral judgement and antisocial behavior in early adolescence. *Journal of Applied Development Psychology*, 4 (2), 189-199.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Monte, F. C., & Sampaio, L. R. (no prelo). Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.

- Monte, F. C., Sampaio, L. R. (2009). *Assistência a crianças e adolescentes em conflito no interior de Pernambuco: uma análise a partir da Psicologia do Desenvolvimento Sócio-moral*. Relatório de pesquisa. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Petrolina, PE, Brasil.
- Monte, F. F. C., Sampaio, L.R., Rosa Filho, J. S., & Barbosa, L. S. (2011). Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. *Psicologia & Sociedade*. 23 (1). 125-134.
- Moraes, R. M. & Nóbrega, S. T.G. (2010). Educação Moral e Empatia: Contribuições para a promoção de uma educação em/para os direitos humanos. *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI*. Fortaleza. Recuperado em 20 de dezembro, 2011 de <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3404.pdf>.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas” [versão eletrônica]. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 71-89.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Oliveira, M. B., & Assis, S.G. (1999). Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”: A perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública*, 4 (15), 831-844.
- Pavarino, M. G. (2004). *Agressividade e empatia: um estudo com crianças pré-escolares*. [Dissertação de Mestrado], Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2004). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO*, 36 (2), 127-134.
- Pederson, R. (2009) ‘Empirical research on empathy in medicine: A critical review’. *Patient Education and Counseling*, 76, 307–22.
- Pérez-Albéniz, A., Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de *Interpersonal Reactivity Index (IRI)* al español. *Psicothema*, 15 (2), 267-272.

- Pérez-Delgado, E., Serra-Desfilis, R., & Carbonell-Vaya, E. (1986). Jalones históricos en la Psicología del desarrollo de lo moral. *Revista de la Historia de la Psicología*, 7 (2), 69-89.
- Piaget, J. (1962). The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. *Bulletin of the menninger clinic*, 26 (3), 129-137.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (2ª.ed.) São Paulo: Summus. (Obra original publicada em 1932).
- Piaget, J. (2004). *Seis estudos de psicologia*. (24ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Obra original publicada em 1964).
- Piaget, J. (2007). *Epistemologia Genética*. (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1970).
- Piaget, J., Beth, W. E., & Mays, W. (1974). *Epistemologia Genética e pesquisa psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos. (Obra original publicada em 1957).
- Plutchik, R. (1987). Bases evolucionistas de la empatía. In: Eisenberg, N. & Strayer, J. (Orgs.), *Empathy and its development* (pp.38-46). New York: Cambridge University Press.
- Pons, J., Molpeceres, F. V., & Berjano, L. (1997). *Exploración de las motivaciones asociadas al consumo de alcohol entre adolescentes: un análisis discriminante em función de los valores*. Trabalho apresentado no VI Congresso Nacional de Psicologia Social, San Sebastian.
- Prefeitura do Recife. (2011) Diagnóstico do Plano Diretor da Cidade do Recife – PE. Recuperado em 08 de junho de 2011 de http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/planodiretor/diagnostico_iv.html
- Pressey, S. L., & Pressey, L. A. (1919). A “cross-out” tests: with suggestions as to a group scale of the emotions. *Journal of Applied Psychology*, 3,138-150.

- Queiroga, F., Gouveia, V. V., Coutinho, M. P. L., Pessoa, V., Meira, M. (2006). Intenção de comportamento socialmente responsável do consumidor: sua relação com Valores Humanos Básicos. *Psico-USF*, 11(2),239-248.
- Rest, J. (1986). *DIT Manual: manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Rest, J. (1994). Background: theory and research. In: J. Rest, & D. Narvaéz (Eds.), *Moral development in the professions: psychology and applied ethics* (pp. 1-26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999) *Post-conventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers.
- Ribeiro, J., Koller, S. H., & Camino, C. (2002). Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 18 (3), 43-53.
- Ribeiro, L. M., & Vasconcelos, H. S. R. (2008). *Professores universitários: seus valores e a opção pela educação ambiental*. Tese de doutorado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ.
- Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20(4), 275-289.
- Roazzi, A., O'Brien., Campello de Souza, B., Dias, M. G. B. B., & Roazzi, M. (2008). O que nos torna uma espécie inteligente? A inteligência em uma perspectiva epistemológica. In: A. Candeias, L. Almeida, A. Roazzi, & R. Primi (Orgs). *Inteligência; Definição e medida na confluência de múltiplas concepções* (pp. 07-48). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. (5ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Romero, E., Luengo, M. A., & Sobral, J. (2001). Personality and antisocial behavior: Study of temperamental dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31 (3), 329-348.

- Romero, E., Sobral, J., Luengo, M. A., & Marzoa, J. A. (2001). Values and antisocial behavior among Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 162, 20-40.
- Ros, M. (2006a). Psicologia social dos valores: uma perspectiva histórica. In M. Ros & V.V. Gouveia (Orgs.) *Psicologia Social dos Valores Humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. (pp. 23-53). São Paulo. Editora Senac.
- Ros, M. (2006b). Valores, atitudes e comportamento: uma nova visita a um tema clássico. In: M. Ros & V. V. Gouveia (Orgs.) *Psicologia Social dos Valores Humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. (pp. 87-114). São Paulo. Editora Senac.
- Ros, M., & Gouveia, V. V. (2006) Validade dos Modelos transculturais sobre os valores. In: M. Ros & V.V. Gouveia (Org.) *Psicologia Social dos Valores Humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. (pp. 207-238). São Paulo. Editora Senac.
- Rosa Filho, J. S. & Sampaio, L. R. (2011). *Educação moral e empatia com adolescentes em privação de liberdade*. Trabalho de Conclusão de Curso. Colegiado de Psicologia. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Petrolina-PE.
- Roscoe, C. L. L. (1980). Comportamentos sociais na escola. In G. S. Morais (Org.). *Pesquisa e realidade no ensino de primeiro grau* (pp. 175-192). São Paulo: Cortez. (Psicologia Escolar e Educacional, 141).
- Sagiv, L., & Schwartz, S.H. (1995). Value priorities and redness for out-group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 437-448.
- Sampaio, L. (2007). A psicologia e a educação moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(27), 584-595.
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de Aspectos Conceituais, Teóricos e Metodológicos da Empatia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29 (2), 212-227.
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. S., & Roazzi, A. (2010). Produtividade, necessidade e afetividade: justiça distributiva e empatia em jovens brasileiros. *Psicologia em Estudo*. Maringá. 15 (1), 161-170,

- Sampaio, L. R., Guimarães, P. R. B., Camino, C. P. S., Formiga, N. S., & Menezes, I. G. (2011) Estudos sobre a dimensionalidade da Empatia: Tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *PSICO*. 42 (1), 67-76.
- Sampaio, L. R.; Monte, F. C.; Camino, P. S. C.; Roazzi, A. (2008). Justiça Distributiva e Empatia em adolescentes do interior do nordeste brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 275-282.
- Santos, W. S. (2006). *Explicando comportamentos socialmente desviantes: uma análise do compromisso convencional e afiliação social*. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. Doutorado integrado em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB.
- Sardinha, A.; Falcone, M. R. O.; Ferreira, M. C. (2009). As relações entre satisfação conjugal e habilidades sociais percebidas no cônjuge. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 25 (3), 395-402.
- Schwartz, S. (2005). Validade e aplicabilidade da teoria de valores. In Á. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações*. Vol. 1. (pp. 56-95). Petrópolis: Vozes.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the context and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 25. (pp. 1-65). Orlando, FL: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2006). Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In: M. Ros & V.V. Gouveia (Orgs.). *Psicologia Social dos Valores Humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. (pp. 55-86). São Paulo. Editora Senac.
- Schwartz, S. H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. Washington: APA.
- Schwartz, S. H., & Huisman, S. (1995). Value priorities and religiosity in four Western religions. *Social Psychological Quarterly*, 58, 88-107.

- Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1987). Toward an universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 5, 519-542.
- Silva, E. R.A., & Guerresi, S. (2003). Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil. *Texto para discussão, nº 979*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA: Brasília.
- Skinner, B. F., (1989). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1953).
- Soares, J. F. R. (1996). *O julgamento moral, a tomada de perspectiva do outro e a consideração empática: um estudo correlacional*. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- Souza, L. L., & Vasconcelos, M. S. (2009). Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. *Psicologia & Sociedade*. 21 (3): 343-352.
- Souza, M. T. C. (2010). *Processos Psicológicos do Homicídio*. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE.
- Stams, G. J., Brugman, D., Dekovic, M., Rosmalen, L. V., van der Laan, P., Gibbs, J. C. (2006) The Moral Judgment of Juvenile Delinquents: A Meta-Analysis. *Journal Abnormal Child Psychology* 34, 697–713.
- Strayer, J. (1987). Picture-story indices of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 351-355). New York: Cambridge University Press.

- Strayer, J., & Eisenberg, N. (1987). Empathy viewed in context. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 389-398). New York: Cambridge University Press.
- Tamayo, A. (2007). Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 7-15.
- Tamayo, A., Nicaretta, M., Ribeiro, A. & Barbosa, L. (1995). Prioridades axiológicas y consumo de drogas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41, 300-307.
- Teixeira, M. L. (2005). *Até quando? O adolescente e o futuro: nenhum a menos*. Conselho Federal de Psicologia: Brasília.
- Thompson, R. A. (1987) Empathy and emotional understanding: the early development of empathy. In: N. Eisenberg, & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development*. (pp. 119-145). New York: Cambridge University Press.
- Torres, C. V., Allen, M. W. (2009). Influência da cultura, dos valores humanos e do significado do produto na predição do consumo: síntese de dois estudos multiculturais na Austrália e no Brasil. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, 10 (3), 127-152.
- Urbina-Leon, C. I. (1997). *Relações entre julgamento moral pós-convencional, grau de fé, afiliação e participação religiosas*. Dissertação de Mestrado. Instituto de psicologia. Universidade federal do rio Grande do Sul. Porto Alegre: RS.
- Vasconcelos, T. C., Gouveia, V. V., Souza Filho, M. L., Sousa, D. M. F. & Jesus, G. R. (2004). Preconceito e intenção em manter contato social: Evidências acerca dos valores humanos. *Psico-USF*, 9, 117-134.
- Wispe, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 17-37). New York: Cambridge University Press.
- Zenaide, M de N. (2002). *Mapeamento nacional da situação do atendimento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas – Paraíba*. Manuscrito encomendado pelo Ministério da Justiça.

APÊNDICES

Apêndice A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

01 – Sexo

() Masculino () Feminino

02 – Data de nascimento __/__/__

03 – Estado Civil

() Solteiro () União estável () Casado () Divorciado () Outro.

Qual? _____

03 - Cidade: _____ 04 - Bairro: _____ 05 – Estado: _____

06 – Nível de escolaridade (maior titulação)

() Não alfabetizado () 1º ao 5º ano () 6º ao 9º ano () Ensino Médio

() Ensino Técnico () Ensino Superior

07 – Exerce alguma atividade remunerada?

() sim () não

08 – Renda Pessoal

() Nenhuma () Até 250,00 () De 250,01 a 500,00 () De 500,01 a 750,00

() De 750,01 a 1.000,00 () Mais de 1000,01

Protocolo _____

Data de aplicação __/__/__

Instituição

09 – Quantas pessoas moram na sua casa (incluindo você)? _____pessoas

10 - Renda Familiar

() Até 250,00 () De 250,01 a 500,00 () De 500,01 a 750,00 () De 750,01 a 1.000,00 () De 1000,01 a 1250,00 () De 1250,00 a 1500,00 () Mais de 1500,01

11 - Usa ou já usou drogas?

() Não () Sim

Qual (is)?

Só para adolescentes que cometeram atos infracionais (preenchido a partir dos prontuários)

11 – É Reincidente?

() Não () Sim

12 - Se sim, quantas vezes?

() 1 () 2 () 3 () mais de 3 vezes.

Ato infracional cometido

Data do internamento: __/__/__

Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Federal de Pernambuco

Centro de Filosofia e Ciências Humanas | 8º andar
Recife PE | 50670-901 | Brasil
Fone 55 [81] 2126 7330 | Fax 55 [81] 2126 7331
www.ufpe.br/psicologia/cognitiva.htm | cognitiva@ufpe.br



Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa **VALORES HUMANOS, JULGAMENTO MORAL, EMPATIA E ATOS INFRACIONAIS COMETIDOS POR ADOLESCENTES** sob a responsabilidade da mestrandia **Franciela Félix de Carvalho Monte** e seu orientador **Antonio Roazzi**.

Nesta pesquisa o principal objetivo é entender a relação entre os valores humanos (princípios da vida e ação humana), julgamento moral (avaliação da natureza moral de determinadas situações) e empatia (capacidade de colocar-se no lugar do outro) com a prática ou não de atos infracionais entre adolescentes recifenses. Este estudo pode ajudar a elucidar alguns fatores que se relacionam com o cometimento de atos infracionais por adolescentes e gerar informações que ajudem a formular políticas públicas ou programas de intervenção que nos ajudem a enfrentar este problema social.

PROCEDIMENTOS

Seu filho será entrevistado por cerca de 40 minutos e responderá um questionário socioeconômico e a duas escalas sobre seus pensamentos e sentimentos diante de algumas situações hipotéticas e sobre os interesses de sua vida. Além disso, ele responderá algumas perguntas sobre o que pensa de dois dilemas morais. Os dados provenientes desta entrevista serão armazenados de forma segura nas dependências da Pós Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a responsabilidade da pesquisadora e do seu orientador, Antonio Roazzi.

RISCOS E DESCONFORTOS

Os riscos desta pesquisa referem-se ao desconforto ou timidez que algumas pessoas podem sentir devido à situação de entrevista. Se isto ocorrer, e caso desejem, os participantes podem desistir a qualquer momento, mesmo durante a entrevista.

BENEFÍCIOS

Todos os resultados desta pesquisa serão comunicados e discutidos em cada uma das instituições participantes (escolas e unidades socioeducativas), em reuniões às quais os pais e profissionais serão convidados. Dessa forma, estes conhecimentos poderão propiciar a discussão dos motivos que levam à criminalidade juvenil e, conseqüentemente, indicar como orientar e intervir com esta população. Além disso, esperamos que esta pesquisa forneça informações para o desenvolvimento de mais programas de prevenção e intervenção da violência juvenil, que podem vir a beneficiar outras crianças, adolescentes e sociedade em geral.

Vale ressaltar que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação do seu filho.

Você tem a liberdade de não autorizar a participação de seu filho na pesquisa, sem qualquer prejuízo para você ou para ele. Além disso, você e seu filho podem desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo, mesmo depois da entrevista.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o os contatos da pesquisadora, seu orientador e comitê de ética podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo agora ou a qualquer momento.

AUTORIZAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho na pesquisa. Nessas condições, concordo que meu filho _____ participe desse estudo e autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados.

Recife-PE, ____ de _____ de 2011

(Pai ou responsável legal)

(Pesquisadora Responsável)

(Testemunha 1)

(Testemunha 2)

Pesquisadora Responsável: Franciela Félix de Carvalho Monte. E-mail: franielamonte@yahoo.com.br. Endereço: Rua Dona Maria Lacerda, 140, Apt°301-B, Várzea, Recife – PE. CEP: 50.741-010. Tel: (81) 9114-0996.

Orientador Responsável: Antonio Roazzi. Endereço: Rua Acadêmico Hélio Ramos, s/n. Cidade Universitária. Recife – PE. CEP: 50670-901. Tel: (81) 2126-8272.

Comitê de ética em Pesquisa. Av. da Engenharia, s/n, 1° andar, Cidade Universitária, CEP:50740-600, Recife-PE. Tel: (81)21268588.

ANEXOS

**Anexo 1 - ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE REATIVIDADE INTERPESSOAL
(EMRI)**

As seguintes afirmações questionam seus sentimentos e pensamentos em uma variedade de situações. Para cada item, indique quanto você concorda ou discorda com a afirmação escolhendo sua posição na escala abaixo (1- Discordo Totalmente; 2- Discordo Parcialmente; 3- Nem Discordo/Nem Concordo; 4- Concordo Parcialmente; 5- Concordo Totalmente). Quando você tiver decidido sua resposta marque um X no número apropriado ao lado da afirmação. Leia cada item com muito cuidado antes de responder. Responda o mais honesto possível.

1.	Habitualmente me envolvo emocionalmente com filmes e/ou livros.	1	2	3	4	5
2.	Sou neutro quando vejo filmes.	1	2	3	4	5
3.	Incomodo-me com as coisas ruins que acontecem aos outros.	1	2	3	4	5
4.	Tento compreender o argumento dos outros.	1	2	3	4	5
5.	Sinto compaixão quando alguém é tratado injustamente.	1	2	3	4	5
6.	Quando vejo que se aproveitam de alguém, sinto necessidade de protegê-lo.	1	2	3	4	5
7.	Imagino como as pessoas se sentem quando eu as critico.	1	2	3	4	5
8.	Antes de tomar alguma decisão procuro avaliar todas as perspectivas	1	2	3	4	5
9.	Tento compreender meus amigos imaginando como eles vêem as coisas.	1	2	3	4	5
10.	Fico comovido com os problemas dos outros.	1	2	3	4	5
11.	Preocupo-me com as pessoas que não têm uma boa qualidade de vida.	1	2	3	4	5
12.	Descrevo-me como uma pessoa de “coração mole” (muito sensível).	1	2	3	4	5

13.	Costumo fantasiar com coisas que poderiam me acontecer.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

14.	Perco o controle quando vejo alguém que esteja precisando de muita ajuda.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

15.	Depois de ver uma peça de teatro ou um filme sinto-me envolvido com seus personagens.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

16.	Costumo me emocionar com as coisas que vejo acontecer.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

17.	Fico apreensivo em situações emergenciais.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

18.	Quando vejo uma história interessante, imagino como me sentiria se ela estivesse acontecendo comigo.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

19.	Tendo a perder o controle durante emergências.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

20.	Coloco-me no lugar do outro se eu me preocupo com ele.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

21.	Escuto os argumentos dos outros, mesmo estando convicto de minha opinião.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

22.	Fico tenso em situações de fortes emoções.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

23.	Sinto-me indefeso numa situação emotiva.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

24.	Sinto emoções de um personagem de filme como se fossem minhas próprias emoções.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

25.	Tenho facilidade de assumir a posição de um personagem de filme.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

26.	Habitualmente fico nervoso quando vejo pessoas feridas.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

Anexo 2 - QUESTIONÁRIO DE VALORES BÁSICOS (QVB)

Por favor, leia atentamente a lista de valores descritos a seguir, considerando seu conteúdo. Utilizando a escala de resposta abaixo, indique com um número no espaço ao lado de cada valor o grau de importância que este tem como um **princípio que guia sua vida**.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente não importante	Não importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito importante	Totalmente importante

01. ___ **APOIO SOCIAL**. Obter ajuda quando a necessite; sentir que não está só no mundo.
02. ___ **ÊXITO**. Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo que faz.
03. ___ **SEXUALIDADE**. Ter relações sexuais; obter prazer sexual.
04. ___ **CONHECIMENTO**. Procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo.
05. ___ **EMOÇÃO**. Desfrutar desafiando o perigo; buscar aventuras.
06. ___ **PODER**. Ter poder para influenciar os outros e controlar decisões; ser o chefe de uma equipe.
07. ___ **AFETIVIDADE**. Ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para compartilhar seus êxitos e fracassos.
08. ___ **RELIGIOSIDADE**. Crer em Deus como o salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus.
09. ___ **SAÚDE**. Preocupar-se com sua saúde antes de ficar doente; não estar enfermo.
10. ___ **PRAZER**. Desfrutar da vida; satisfazer todos os seus desejos.
11. ___ **PRESTÍGIO**. Saber que muita gente lhe conhece e admira; quando velho receber uma homenagem por suas contribuições.
12. ___ **OBEDIÊNCIA**. Cumprir seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar aos seus pais e aos mais velhos.

13. ___ **ESTABILIDADE PESSOAL**. Ter certeza de que amanhã terá tudo o que tem hoje; ter uma vida organizada e planejada.
14. ___ **CONVIVÊNCIA**. Conviver diariamente com os vizinhos; fazer parte de algum grupo, como: social, esportivo, entre outros.
15. ___ **BELEZA**. Ser capaz de apreciar o melhor da arte, música e literatura; ir a museus ou exposições onde possa ver coisas belas.
16. ___ **TRADIÇÃO**. Seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade.
17. ___ **SOBREVIVÊNCIA**. Ter água, comida e poder dormir bem todos os dias; viver em um lugar com abundância de alimentos.
18. ___ **MATURIDADE**. Sentir que conseguiu alcançar seus objetivos na vida; desenvolver todas as suas capacidades.